

Clarisse Hendges Stürmer

A escrita na sala de aula: situando o papel da interação
verbal na produção de textos

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de Passo Fundo, como requisito final
para a obtenção do grau de Mestre em Educação,
sob orientação da Prof^a. Dr^a. Adriana Dickel.

Passo Fundo

2010

Dedico este trabalho ao meu esposo, Adroaldo, quem, incansavelmente, ouvindo minhas narrativas extraia delas seus sentidos “filosóficos”.

Agradecer parece sempre difícil. Isso porque pode ser que o posicionamento que tomo neste momento da dissertação não me faça ter um campo visual eficiente para abranger a todos que vêm direta ou indiretamente participando deste trabalho. Mesmo assim, quero que saibam estes que lhes ofereço minha sincera gratidão.

Em especial, não posso deixar de manifestar o meu agradecimento

ao meu esposo Adroaldo, pelas várias pontes de aconchego e de discussões firmadas ao longo desta pesquisa;

a meus pais Lotario e Iris pelo impulso inicial dado à minha formação continuada;

à minha grande amiga Rosangela, pelas intermináveis trocas e reconfigurações a respeito do espaço “sala de aula”;

à pesquisadora Camila pela abertura às reconstruções de sua prática;

à orientadora professora Adriana Dickel, pela interlocução não cessada desde minha graduação e também pela forma sempre atenciosa com a qual veio conduzindo nossas conversas;

aos colegas da turma de Mestrado e, em especial, ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização (GEPALFA) pelas diversas situações de aprofundamento teórico e reflexões sediadas;

à CAPES, pela concessão da bolsa, possibilitando uma aproximação à pesquisa e por ela um novo diálogo com a educação.

RESUMO

A prática de produção de textos se apresenta como uma atividade desafiadora nos espaços escolares. A escrita, ao ser concebida como um processo enunciativo-discursivo, requer dos sujeitos envolvidos o uso intenso da própria linguagem na apropriação desse objeto. É sob esse prisma que a pesquisa a ser exposta volta-se para o interior da sala de aula com o intuito de analisar em que medida as interações em aula permitem por em ação um dado gênero discursivo, nesse caso o argumentativo, e refletir sobre ele com vistas a constituir um conhecimento que se torne operacional para professores e estudantes quando diante de uma tarefa/situação de produção de texto que requeira as propriedades desse mesmo gênero. Para tanto, são reconstruídos alguns conceitos que tratam a linguagem como ação humana, provindos fundamentalmente das teorias de Mikhail Bakhtin, Jerome Bruner e Jean-Paul Bronckart. Com base neles, são analisados episódios elaborados a partir de videograções feitas durante o desenvolvimento de uma sequência didática que objetivava o domínio da tipologia argumentativa e a produção de textos de opinião, desenvolvida por uma professora-pesquisadora, em uma turma de quarta série do ensino fundamental. Na exposição, achados importantes recebem contornos, a saber, a elaboração de significados acerca das tarefas em questão na proposta didática requer o apoio do “outro” – seja a professora ou o colega –; a utilização de um gênero próximo do interesse dos alunos permite a atualização de conhecimentos prévios sobre texto; as aulas têm como centralidade as atividades didáticas fator este impulsionado pelo desejo de um resultado, no caso, a produção de um texto argumentativo; isso restringe o tempo das interlocuções centradas na reflexão sobre o conhecimento implicado na linguagem em funcionamento e nos possíveis confrontos entre o conhecimento prévio e os conhecimentos e atividades oferecidos como “andaimes” pela professora-pesquisadora.

Palavras-chave: produção de textos, linguagem, interação verbal, reflexão linguística, aula.

ABSTRACT

The practice of text production is presented as a challenging activity in school spaces. Writing, to be conceived as a process-discursive enunciation, requires the subjects involved heavy use of language itself in the appropriation of that object. It is in this light that the search to be exposed to back into the classroom in order to examine to what extent the interactions in the classroom allows for action in a given genre, in which case the argument, and think about it aiming to provide knowledge that would become operational for teachers and students when facing a task / situation of text production that requires the properties of the same genre. For this purpose, we reconstructed some concepts that treat language as a human action, arising mainly from the theories of Mikhail Bakhtin, Jerome Bruner and Jean-Paul Bronckart. Based on them, are analyzed episodes made from video recordings made during the development of a didactic sequence that aimed to the field of typology and the production of argumentative texts of view, developed by a teacher-researcher in a class of fourth grade. In the exhibition, outlines the important findings are given, namely the creation of meanings about the tasks involved in the didactic proposal that requires the support of the "other" - either the teacher or colleague -; the use of a genre close to the students' interest allows updating of prior knowledge about text, the classes have as a central factor didactic activities driven by this desire for a result in this case, the production of an argumentative text, this restricts the time of dialogues focused on reflection on the knowledge involved in language functioning and the possible clashes between prior knowledge and the knowledge and activities offered as "scaffolding" by the teacher-researcher.

Keywords: production of texts, language, verbal interaction, reflection, language, class.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	A LINGUAGEM ENQUANTO AÇÃO: DESDOBRAMENTOS EM BAKHTIN BRUNER E BRONCKART.....	14
2.1	Bakhtin e as condições de produção de discursos.....	15
2.2	A elaboração da significação em Bruner.....	23
2.3	A ação discursiva em Bronckart.....	29
3	O TEXTO COMO OBJETO DE PESQUISA NA TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM.....	34
3.1	A invenção de sinais gráficos e a vida do homem.....	34
3.2	Da fonte primordial dos estudos da linguagem às investigações contemporâneas.....	37
4	SOBRE A DIMENSÃO DA INTERAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	44
4.1	Interação professor e aluno.....	44
4.2	Interação aluno e aluno.....	51
5	O UNIVERSO DAS INTERAÇÕES: ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APRENDER A ESCREVER DESENVOLVIDA EM UMA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	55
	Episódio A - Elaboração de pontos de vista: o estabelecimento do diálogo.....	60
	Episódio B - Elaboração e organização de argumentos: a atribuição de significados aos e através de textos.....	65
	Episódio C - Na busca pela superação de um pensamento único.....	73
	Episódio D - Simulação de um júri: lugares e jeitos de discursar.....	79
6	CONCLUSÃO.....	82
	REFERÊNCIAS.....	86
	ANEXO.....	90

1. INTRODUÇÃO

Entre os diversos meios que exercem influência na cognição humana estão as ferramentas culturais utilizadas pelo homem nas atividades que realiza. Aliás, influência tamanha que não pode ser desconsiderada quando o assunto é aprendizagem escolar. O homem é um ser social, justamente pela sua capacidade de transformar o meio e a si próprio fazendo uso dessas ferramentas. São ferramentas que vão sendo modificadas e aplicadas a novos problemas, ampliando com isso seu uso e criando um novo sentido a elas. Dentre estas ferramentas, demos destaque à linguagem.

Quem já não parou para observar as “conversas” de um bebê? Quem, em alguma oportunidade, já não precisou “adivinhar” a língua que a criança pequena usa para se comunicar? Suas tentativas de fala nem sempre são as mais compreensíveis! Porém, a trajetória que ela constrói junto ao outro sujeito tentando “dizer” seus sentimentos e suas necessidades vai aos poucos constituindo este bebê em um adulto lingüístico. Os primeiros sorrisos, choros, gritos e gestos que espetacularmente encantam a muitos são formas encontradas de expressar algo ao adulto. Depois vem o balbucio e a chamada lalação, comportamento que permite à criança fazer uma intensa experimentação vocálica. Estão aí as raízes pré-intelectuais da fala, quando esta ainda não tem nada em comum com o desenvolvimento do pensamento. A partir daí, não apenas a intensa pronúncia de palavras vai ampliando gradualmente o vocabulário, mas a busca por novos significados vai sendo uma necessidade e estabelecendo fortes vínculos com o pensamento.

Agora, a situação muda radicalmente: ao ver o novo objeto, a criança pergunta: “Como isso se chama?” A própria criança necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar (...). É como se a criança descobrisse a função simbólica da linguagem. (VIGOTSKI, 2000, p.131)

Assim como na vida da criança, a linguagem ingressou na vida do homem de tal forma que se tornou um dos mais importantes instrumentos mediadores entre ele e o mundo, participando do processo de construção de significados, quer pela fala, quer pela escrita. Pode-se concordar que pela fala o ser humano passou de uma evolução biológica a uma evolução cultural.

Atualmente, com a existência de cerca de cinco mil línguas no mundo são várias as formas de disseminação do conhecimento e das informações. Além disso, pela invenção de sistemas gráficos e sua expansão, foi viável preservar idéias e pensamentos através dos tempos. A expansão desses sistemas gráficos tem estreita relação com o ensino da língua escrita nas escolas e exatamente sobre este ensino é que recai o presente trabalho de investigação.

O que nos inquieta, visto por esse parâmetro em relação ao ensino da língua escrita na escola, é pensar em que medida as interações produzidas em sala de aula ajudam as crianças a articular os conhecimentos prévios sobre a produção textual ao trabalho didático organizado pela professora, tendo em vista, especificamente no caso investigado, a compreensão e a análise de características dos textos argumentativos em termos de sua estrutura composicional e de recursos lexicais e fraseológicos de que se utilizam. Ou, ainda, como nessas interações o gênero argumentativo é vivenciado e ganha espaço de reflexão?

A fim de abordar tais questões, procedemos à análise de episódios, isto é, de uma seqüência de recortes discursivos que, acompanhadas do contexto em que se inserem, permitem compreender o curso da dinâmica interativa e os processos de aprendizagem presentes nela, produzidos a partir do material coletado por Comim (2009) em sua pesquisa sobre a produção de textos de opinião entre estudantes de 4ª série do ensino fundamental, de uma escola situada no interior do Rio Grande do Sul. Registrado em videograções, o conjunto de aulas possibilitou o delineamento de alguns momentos discursivos em que o gênero argumentativo agia entre os interlocutores, articulado a uma (ou mais) atividade (s), proposta (s) pela professora-pesquisadora.

Segundo Cook-Gumperz (1991, p. 81), a interação em sala de aula, como todas as interações verbais, é orientada por uma seqüência de inferências pelos participantes, de indicadores verbais e não verbais que contextualizam o fluxo da atividade de fala diária. Agora, se a escola enquanto espaço que organiza suas intenções não tomar a língua escrita como ferramenta que permite a consciência sobre a própria linguagem, outros aparatos sociais vão cursando o desenvolvimento do sujeito a sua maneira.

Uma questão bastante significativa da língua escrita é a de que ela exige um suporte de instrução que facilite uma maior consciência e reflexão. Segundo Chartier (2004, p. 98), por volta do século XIX, a educação que prevalecia por toda a Europa ainda era a educação doméstica, aquela que confiava às mães a condução das primeiras aprendizagens na utilização de abecedários ilustrados. Aos poucos, a escola surge como possibilidade de ser esse suporte.

As pesquisas que começaram a tratar especificamente da relação entre escrita e ensino iniciaram na década de 60 (CANATO, 2008, p. 35). Nessa década, por exemplo, a escrita era percebida como um produto, cujo trabalho estava voltado somente para aspectos lingüísticos, principalmente à correção gramatical.

Na década de 70, a escrita ganhou um cunho cognitivo; era vista como uma expressão individual dos pensamentos dos alunos, com atividades de pré-escrita, escrita e reescrita. Na década de 80, a língua escrita foi enfatizada sob a ótica do socioconstrutivismo, pela qual ela é construída socialmente enquanto aprendizagem colaborativa. No Brasil, a publicação do livro de Geraldi, em 1985, intitulado “O texto na sala de aula”, foi um grande marco do trabalho com o texto. A partir daí, pesquisas sobre o texto e também sobre os gêneros textuais não privilegiaram apenas aspectos lingüísticos para o conhecimento do aluno, mas priorizaram seu uso dentro de contextos (CANATO, 2008, p. 41).

Acontece que, efetivada a universalização do acesso à escola, estendendo inclusive de forma gradual o período da escolaridade para garantir o domínio de habilidades como as de leitura e escrita, o trabalho que essa instituição desenvolve começa a ser apontada como um suporte frágil a esse exercício. Chartier (2004, p.113) destaca ilustrativamente que, nos Estados Unidos, durante a primeira guerra mundial, oficiais descobriram que grande quantidade de soldados era incapaz de executar ordens comunicadas por escrito, por não as entender. Foi a primeira vez que se falou em analfabetismo funcional também denominado iletrismo, ou seja, o fracasso da leitura mesmo depois de se ter passado por uma escolarização normal.

Chartier (2004) destaca ainda que a vida social, administrativa e profissional, ao ser incrementada em todos os sentidos em suas exigências em matéria de competência escrita, converteu-se, pelo analfabetismo funcional, também em exclusão da modernização. Ou seja, há certo impedimento aos iletrados de participarem desses novos contextos. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, que se constituem diretrizes que norteiam os currículos e seus conteúdos, tendo uma organização de conteúdos de Língua Portuguesa organizada em dois eixos - um que trata das práticas de uso da linguagem e outro que trata das práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem -, trazem presente essa preocupação:

a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, precisa atender às demandas das transformações dos níveis de leitura e escrita, realizando uma revisão substantiva de suas práticas de ensino para que essas possibilitem o aluno a aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (FREITAS, 2000, p. 45).

A prática escrita nas escolas está poucas vezes associada a uma prática de reflexão. Por outro lado, a forma como são desencadeadas e provocadas as interações no momento da escrita é uma grande hipótese que pode justificar a potencialidade ou não de uma prática de reflexão da língua.

Historicamente, a escola surgiu para se constituir local de conhecimento. A aula é um espaço instituído pela escola e, por isso, hierarquizada; mas ela também é desencadeadora de relações sociais. O adulto aparece nesse espaço como o instaurador do ensino; portanto, a ele é conferido o papel de fazer acontecer a relação num processo que já é institucionalizado e que tem, na linguagem, um instrumento privilegiado de intervenção. Aí, insere-se o que Bakhtin denomina interlocução, o que nos permite reconhecer a aula como um lugar de interação. A aula enquanto um gênero de discurso demanda essa interlocução para efetivar o cotejamento de sentidos.

No entanto, a aula se inscreve na corrente ininterrupta da comunicação verbal, entendida, com base em Bakhtin (1997b), como história, como esfera cultural de produção de sentidos, na qual inscreve enunciados específicos. As relações sociais de ensino produzem sentidos e são constitutivas de subjetividade daqueles que a vivenciam, assumindo diferentes papéis e lugares sociais naquele espaço. Assim, “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulha nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 1997b, p. 108).

É nessa teia enunciativa que tem lugar a aprendizagem da linguagem na escola, linguagem esta enunciação e objeto de reflexão sistemática. Rey-Debove, em 1978 (apud SILVA, 2008, p. 34), considera que a linguagem não é usada somente para falar do mundo das coisas, mas também para falar sobre ela própria. Eis o momento em que a linguagem se torna tanto objeto como instrumento de estudo, assumindo aí a sua função metalingüística.

A consciência metalingüística se constitui, portanto, na capacidade de focalizar a atenção na própria linguagem tomando-a como um objeto. Essa linguagem apresenta unidades lingüísticas que são tomadas para reflexão em diferentes tipos de classificação: consciência fonológica (unidade de análise é o fonema), consciência da palavra e ou metalexical (unidade

de análise é a palavra), consciência sintática (unidade de análise é a frase) e consciência pragmática (unidade de análise é a relação entre o sistema lingüístico e o contexto no qual a linguagem está inserida). A essa classificação ainda é acrescentada uma nova categoria que é a consciência metatextual.

Segundo Spinillo e Simões (2003), as pesquisas que requerem da criança uma atitude de reflexão sobre o texto podem ser dispostas em dois grupos: em um deles estão as pesquisas voltadas para aspectos microlingüísticos do texto e, no outro, as pesquisas que se debruçam sobre os seus aspectos macrolingüísticos. No primeiro grupo (microlingüístico), há uma atenção focada na reflexão sobre aspectos coesivos e para a pontuação do texto, enquanto que, no segundo (macrolingüístico), na capacidade de refletir sobre a organização geral do texto subdividido ainda em duas classes: reflexão do conteúdo e informações veiculadas no texto e reflexão sobre a estrutura e noções de gêneros textuais. As pesquisadoras fornecem indicadores instigantes com base em um conjunto de pesquisas com crianças de cinco a nove anos sobre o desenvolvimento da consciência metatextual, revelando correlações entre essa habilidade e as diferentes idades. Aparece como fundamental nessas pesquisas compreender o que expressam as explicitações verbais das crianças para compreender posteriormente as tarefas adotadas na consciência metatextual. Tais explicitações são dados relevantes para examinar o nível de consciência que a criança possui. O texto a partir dessa ótica é concebido para além de uma seqüência de enunciados. Cada estilo textual envolve conteúdo, função social, estrutura e forma linguística específicas a serem consideradas pela escola nas tarefas orientadas de produção textual. Parece ser mais fácil produzir uma história do que apresentar uma consciência de sua organização hierárquica. A produção é automática, mas a habilidade de refletir sobre as partes que constituem a história envolve um processo mais sofisticado.

Em nosso trabalho, a pretensão está em compreender em que medida as interações em aula permitem por em ação um dado gênero discursivo, nesse caso o argumentativo, e refletir sobre ele com vistas a constituir um conhecimento que se torne operacional quando diante de uma tarefa/situação de produção de texto que requeira as propriedades desse mesmo gênero.

Sustentado por estudos bibliográficos reunidos no terceiro capítulo, evidencia-se que a interlocução durante a aula disponibiliza informações ao outro, porém, nem sempre essas informações são recuperadas na alternância de enunciados que constituem a situação de diálogo. A centralidade do trabalho durante a aula acaba sendo exercida pelo conjunto de atividades previstas para abordar um dado gênero de texto argumentativo, no caso o artigo de opinião, enquanto a dinâmica interativa da qual são sujeitos estudantes e professores põe em

ação o gênero argumentativo sem que sobre isso ocorra uma reflexão sistemática e ampliadora do conteúdo que está sendo abordado.

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural ganha espaço em virtude da dimensão social atribuída ao desenvolvimento do ser humano e que, em nosso trabalho, passa a ser basilar uma vez que tratamos da influência do outro na produção individual de escrita. Ora, os estudos do desenvolvimento humano nessa perspectiva não privilegiam apenas o biológico e o instintivo, mas propõem a consideração dos aspectos relacionados ao percurso da vida social, coletiva dos sujeitos. Por estes passos, o curso do desenvolvimento do pensamento segue do social ao individual, ou seja, as relações sociais acontecem num processo histórico cujos sujeitos são influenciados pela forma de sua organização própria com o real, com o mundo externo e que estão imbricados no comportamento de cada um. Portanto, o desenvolvimento mental, segundo essa perspectiva, não é dado a priori.

A exposição desse referencial é realizada no primeiro capítulo, quando abordamos conceitos que ajudam a entender a linguagem enquanto ação, reconstruídos com base em Mikhail Bakhtin, Jerome Bruner e Jean-Paul Bronckart. Nele está a preocupação em responder quais conceitos ajudam a esclarecer as atividades do homem considerando-o um sujeito lingüístico, inserido num determinado contexto social.

Estudos do campo da linguagem, concebida como atividade humana, vêm há muito tempo tendo como objeto de estudo o texto. A retomada histórica dos estudos sobre a concepção de texto e, mais especificamente, sobre a escrita é o assunto focado no segundo capítulo. É importante reconstituir essa trajetória para compreender o que é e quais as razões que levam a se acentuar cada vez mais a capacidade de reflexão dos alunos sobre um texto.

Não há dúvidas de que as reflexões lingüísticas envolvendo o desenvolvimento da consciência metalingüística e da consciência metatextual adquirem pouco exercício e fôlego na escola. Demanda dessa situação investigar sobre que se voltam as interações entre alunos e professores e alunos entre si durante a aula e, em nosso caso com maior interesse, durante a atividade de produção escrita. O terceiro capítulo se volta, então, para o problema da interação e nele podem ser encontradas pesquisas atuais que tomaram essa categoria como análise em propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

O entendimento de que durante a aula se instaura uma dinâmica que mobiliza pensamentos sobre um dado objeto de estudo nos leva a focar a atenção nas interações entre professor e alunos e entre alunos entre si, ao longo de uma proposta de produção de textos,

desenvolvida por uma professora-pesquisadora com uma turma de quarta série do ensino fundamental, por meio da análise de episódios. Esse é o assunto de nosso quarto capítulo.

2. A LINGUAGEM ENQUANTO AÇÃO: DESDOBRAMENTOS EM BAKHTIN, BRUNER E BRONCKART

Já não é novidade, após se optar por um percurso teórico interacionista, sublinharmos a influência exercida pelo outro na aquisição e no uso da linguagem. Feita esta reiteração, deparamo-nos com a aprendizagem que envolve a interação e o uso dessa linguagem nas relações sociais constituídas. Agora, parece-nos urgente definir o papel do adulto junto aos aprendizes, para que possamos tematizar adiante a relação professor e aluno em suas interações verbais.

Obviamente, tais questões não podem ser esmiuçadas simplesmente com “achismos”. Aliás, conceitos vulgares costumam ser tantas vezes utilizados para assuntos de tamanha complexidade quanto a linguagem escrita. À luz do senso comum, o texto nessa modalidade da linguagem verbal, por exemplo, não ultrapassa uma forma escrita de fala, que deve apresentar clareza e é identificado pela estrutura de início, meio e fim. Ele surge como uma das atividades mais requisitadas em termos de ensino, mas, ao mesmo tempo, uma das mais frágeis em termos de domínio e uso consciente.

Diante disso, há a necessidade de traçar uma revisão teórica cuidadosa, para retomar abordagens que são chaves para a investigação acerca da interação em sala de aula. Concomitantemente, fazer esse exercício, elegendo a análise da linguagem como ação humana, surge como uma aposta que poderá servir de aporte elucidativo, já que ela é uma forma de interação. Portanto, recorrer-se-á, neste capítulo, aos estudos de três autores que circulam pela abordagem à qual nos vinculamos e que elaboram conceitos que auxiliam a compreender o fenômeno complexo que é a linguagem, mais precisamente, a língua em ação nos processos de interação. Referimo-nos a Mikhail Bakhtin, Jerome Bruner e Jean-Paul Bronckart.

Mikhail Bakhtin oferece aportes para compreender as condições de produção dos discursos, buscando uma síntese dialética entre o psiquismo individual e o meio social, condições estas que serão muito consideradas no trabalho de análise das interações verbais pela influência que exercem sobre elas. De seus estudos são fundamentais tomar a fundo o que o autor entende por horizonte social, interlocução, gêneros do discurso e dialogia.

Da área da psicologia, Jerome Bruner possui consistentes estudos sobre a elaboração da significação, tomando para sua investigação empírica situações envolvendo crianças

pequenas. Com isso, pode observar que a produção infantil não é apenas uma cópia pura do que fazem os adultos, mas já possui uma forma própria para desempenhar a mesma função. Aqui, a interação entre criança e adulto é o núcleo central de sua observação. Portanto, compreender de que forma as crianças produzem significados a partir de um contato com adultos será importante para interpretar a relação dos alunos com a professora nas elaborações sobre as propriedades de escrita que estarão em jogo nos episódios. Por isso, recorreremos principalmente aos conceitos de significado, formatos, andaimes, narrativa, mediação e fórum para negociação, formulados pelo autor.

Jean-Paul Bronckart compõe esse conjunto devido à sua concepção de ação, numa visão discursiva. Para ele, é possível interpretar as ações humanas pelo uso que se faz da linguagem, tanto na modalidade oral como escrita; assim, a própria escrita que é o objeto em estudo nas interações que serão analisadas é tida como um processo enunciativo-discursivo, aberto à revisão e reorganização de ideias para além de um dado tempo e espaço. Será relevante enfatizar em sua ótica as concepções de atividade, ação de linguagem e sequência didática.

2.1 Bakhtin e as condições de produção dos discursos

Antes de iniciarmos um delineamento das principais questões que nos aproximam das teses bakhtinianas, cumpre perguntar, em primeiro lugar, afinal, em que contexto Bakhtin transita seu debate acerca dos discursos, da produção linguística? São contemporâneas a Bakhtin duas tendências em Linguística sobre as quais particularmente o autor lança suas críticas. A primeira delas, trazida pelo subjetivismo idealista, se interessa pelo ato de fala enquanto criação individual do homem, também caracterizado como fenômeno estético, e para o qual o “psiquismo individual constitui a fonte da língua” (1997b, p. 72). Assim, as leis da língua são consideradas como se fossem indubitavelmente contínuas, ou seja, a língua é concebida como produto acabado que se apresenta como um instrumento pronto para ser usado, ou mesmo em um depósito inerte. A segunda tendência também contestada por Bakhtin é a do objetivismo abstrato. A língua situa-se no sistema lingüístico, nas suas formas fonéticas, gramaticais e lexicais e, ao contrário da tendência anterior para a qual ela possuía um fluxo interrompido de atos de fala, agora ela aparece como “... um arco-íris imóvel que

domina este fluxo” (Ibid., p.77), em que cada enunciação é única, mas com elementos idênticos às outras enunciações, garantindo, portanto, uma compreensão a todos os locutores de uma mesma comunidade, pelos traços idênticos e normativos que a constituem.

Por sua vez, Bakhtin salienta que a língua não é dada simplesmente pronta para ser usada como apostam os representantes do subjetivismo idealista; não se pode ignorar a evolução da linguagem, restringindo-se a uma visão racionalista e mecanicista do domínio da língua, distanciando-se do fenômeno histórico que ela é, como o fazem os representantes do objetivismo abstrato. Para Bakhtin (Ibid., p.123), são as leis sociológicas que inspiram a produção linguística; a língua é, portanto, regida de valores ideológicos sendo que sua verdadeira substância está na interação verbal. É ela a realidade fundamental da língua. Com isso, atualmente, as obras desse autor ganham espaços para ajudar a resolver questões ligadas tanto à Linguística quanto à Educação.¹

Já dizia Bakhtin: “Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação” (Ibid, p.342). Uma vez sendo os signos mediadores na relação entre o homem e a sua realidade, são eles que influenciam a consciência. Cada signo é um fenômeno do exterior criado pelo homem e que possui interferência na dimensão individual, cuja significação é, porém, produzida nas interlocuções com os outros. Ou seja, há de se entender que a linguagem é produto de uma prática social assim como também o é a própria consciência, já que a palavra ao ser interiorizada como linguagem interior é material semiótico da consciência. Não existe, portanto, possibilidades de se falar da linguagem enquanto signo, deixando de lado o meio ideológico que a envolve; em outras palavras, é preciso considerar a forma como cada grupo vê o mundo e se organiza em suas relações sociais. Fora disso, ter-se-ia apenas um ato fisiológico e desprovido sentido daquilo que os signos consigo trazem.

Pontuando a presença dos signos na vida humana, Bakhtin se interessa por compreender o que eles, afinal, representam de tão significativo. Para ele, é a realidade que desencadeia a determinação dos signos ao mesmo tempo em que os próprios signos refletem esta realidade, isto é, expressam-na, condensam-na. Mas também os signos refratam outra realidade, isto é, transformam-na, modificam-na. As formas desses signos dependem da

¹ Sobre sua formação é marcante o fato de Bakhtin, nascido em 1895, em Oriol - Rússia, ter pertencido a uma família culta. Estudou na Universidade de Odessa e depois na Universidade de Petersburgo, graduando-se em 1918 em História e Filologia e dedicando parte de seus estudos à Filosofia da Linguagem. O chamado círculo de Bakhtin, formado por Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin Volochinov (1895-1936) e Pavel Medviédiev (1892-1938), produziu obras marcantes na teoria literária, crítica literária, sociolinguística, análise do discurso e semiótica.

organização social e são condicionadas pelo horizonte social de uma determinada época e de um determinado grupo social, como denomina Bakhtin, referindo-se aos interesses conflituosos que sempre estão em jogo em cada grupo e em cada época envolvidos em determinado meio. Dessa forma, tenta-se explicar a presença de uma reciprocidade entre a esfera individual e social, pela vida interior e exterior.

Uma das formas em que o signo se constitui é a palavra. Por ela nos é permitido fazer a representação interior de um fenômeno exterior, possibilitando a expressão de uma significação que segue nos encaminhando para a preparação de um território comum entre o locutor e o interlocutor.

Não basta apenas ao ser humano dominar um código (língua), mas, principalmente, aprender a atribuir valores a esse código os quais são constituídos na relação entre os sujeitos. Um dos componentes indispensáveis dessa relação, então, é a interlocução que só pode ser identificada na relação estabelecida entre dois ou mais sujeitos, uma vez que sua base está na linguagem em funcionamento. Para Bakhtin, pode-se utilizar essa interlocução para efetivar o cotejamento de sentidos. Entender como esse cotejamento de sentidos pode ser efetivado é tarefa nada simples. Não se trata de direcionar perguntas diretas ao outro para trazer a realidade à superfície, tampouco de uma conversa com intuito de fazer um levantamento de dados. Precisa-se ter em mente o que fazer com essa realidade e o que fazer com esses dados. A compreensão, como atividade intersubjetiva, é o encontro e o confronto entre os sentidos dos textos (orais ou escritos). Engloba ainda a capacidade de articular ideias para trazer o olhar mais complexo ao específico, pensando dialeticamente.

O autor considera a palavra como sendo tecida por uma multidão de fios ideológicos, sendo que ela se insere nas relações sociais e seus significados favorecem um pensar dialético. Cada palavra representa um fenômeno linguístico que se situa em determinadas condições de produção; por isso, constitui-se em discurso.

O discurso, portanto, não provém de uma fala individual, mas de uma instância significativa de interação. Ele sempre será direcionado ao outro e possui um significado real. Nele a palavra já vem carregada de valores ideológicos. Construir e atribuir significado requer, a partir do uso do discurso, uma comunidade em que permeie essa comunicação. O lugar de onde se pronuncia o discurso, ou seja, o contexto da enunciação marca portanto, as palavras proferidas e seus significados. Para compreender o discurso, está em jogo também para quem esse discurso se direciona, quais os seus destinatários, visto que, “considerando-se a dimensão social como parte constitutiva do enunciado, este tem autor e destinatário, tem

uma finalidade discursiva, está ligado a uma situação de interação, dentro de uma dada esfera social” (RODRIGUES, 2004, p. 424). E, conforme retoma Goulart (2007, p. 98), as condições sociais em que acontece a produção do discurso são também apropriadas através das palavras dos outros que são tomadas para si, pois:

As influências extratextuais, segundo Bakhtin, têm uma grande importância na construção do discurso, possibilitando a entrada de palavras alheias entre nossas palavras, que se tornarão, de forma elaborada, palavras próprias, pela integração e autonomia que ganharão no discurso daquele que delas se apropriou.

Com isso, pode-se dizer que os discursos são orientados externamente, repletos de intenções e de influências dos outros, nas produções próprias, o que mostra que sua compreensão ultrapassa os sinais normativos da língua.

A influência externa sobre a atividade de linguagem do homem, conforme Bakhtin (1997b, p. 166), permite identificar diferentes tipos de discursos. Eles podem ser de cunho direto, indireto ou indireto livre, dependendo, dentre outros elementos, das relações de força existentes entre o contexto narrativo e o discurso citado e das relações de um sujeito com o outro.

Engloba o discurso direto um estágio recíproco entre o discurso narrativo - uma produção pessoal, do “eu” - e o discurso citado - produção do outro. Muitas vezes, as palavras do outro se espalham por todo o discurso pessoal e se tornam impossíveis de ser diferenciadas. Esse tipo de discurso possui como variante o discurso preparado, no qual os temas são antecipados pelo contexto: o discurso direto esvaziado, em que se manifesta um valor emocional da representação objetiva do eu, e o discurso citado antecipado e disseminado oculto, no qual é possível encontrar o discurso direto do eu que o produziu.

Já o discurso indireto se refere muito mais à conservação do conteúdo subjacente aos enunciados do outro do que em sua entoação, dotando por vezes o discurso do outro de novos elementos. Segundo Bakhtin (1997b), a análise é a alma do discurso indireto. Esse modo de se relacionar com os enunciados do outro tem suas variantes. Entre elas, está o discurso indireto analisador do conteúdo, que preserva a integridade em termos semânticos, o discurso indireto analisador da expressão, que integra palavras e maneiras de dizer do outro, colocados geralmente em aspas, e o discurso indireto impressionista, que trata com liberdade o discurso do outro, indicando apenas os seus temas.

Oriundo das duas principais formas de discurso (direto e indireto), está o discurso indireto livre enquanto um discurso que é dito formalmente por um sujeito (eu) e há a sua identificação com o outro. Refere-se a uma troca de entoações, constatando um estágio recíproco entre o discurso narrativo e o discurso citado. Ou seja, isso se manifesta quando o eu e o outro se fundem e criam longos períodos que pertencem simultaneamente à narrativa do eu e ao discurso interior ou até exterior do outro, acontecendo a interferência de entoações e acentuações próprias do eu junto com as do outro. Anteriormente, se no discurso direto havia uma demarcação de fronteiras de enunciação que permitiam identificar onde termina meu discurso e começa o do outro, na forma do discurso indireto livre, há a transição do discurso do outro às minhas próprias palavras, de tal forma a não conseguir mais perceber essa fronteira devido ao imbricamento ou à convergência dos dois discursos.

Outro elemento que repercute sobre a produção do discurso é o fato de que, apesar de a língua ser processada por enunciados que são, segundo Bakhtin (1997a, p. 279) individuais, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que são os gêneros do discurso.

Agora, torna-se claro entender as críticas iniciais feitas pelo autor ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato, pois uma vez sendo os enunciados individuais eles possuem mesmo assim certa estabilidade em tempo e espaço garantida pela elaboração dos gêneros. Dessa forma, ultrapassa-se a extremidade dos polos como criação individual e a imobilidade da língua como fora destacado pelas duas tendências, respectivamente.

Os gêneros discursivos ajudam a compreender o texto e a dialogia aplicada à textualidade. Como contraponto a essa tese bakhtiniana, Machado (2004) analisa Roland Barthes, destacando que o mesmo eliminou o gênero do seu conceito de texto por não entender que este último é um produto verbal heterogêneo. Para Barthes (apud MACHADO, 1996, p. 234), o texto é um tecido de citações de vários focos de cultura optando, porém, pela concepção de que um escritor sempre imitará um gesto anterior, sem nunca ser original; assim, a sua única tarefa estaria em mesclar estruturas.

Ajudando a esclarecer a noção de gênero discursivo bakhtiniano, enquanto formas específicas de fazer uso da língua, Machado (Ibid.,p.234) aponta que, contrariamente a Barthes, Bakhtin procura ressignificar a ideia de gênero. Assim, ao “optar não pela eliminação, mas pela revisão do conceito de gênero, Bakhtin se distancia da escala hierárquica e define os gêneros como fenômeno de pluralidade, nunca como algo forjado por classificação”. Nesse sentido, todo texto pressupõe um processo de interação pela linguagem,

que o introduz numa esfera de signo e, portanto, se realiza entre os sujeitos discursivos não por suas palavras comporem um dicionário, como sugeriu Barthes, mas por mobilizarem significados no cruzamento de consciências.

A expansão da língua tanto oral como escrita está relacionada com a incorporação dos gêneros que definem o enunciado em uma unidade, modulando de certa forma o contato entre vida e enunciado. Por meio dos gêneros que possuem certa capacidade transformadora/criadora, como sinaliza Machado (1996, p. 247), acaba-se promovendo descobertas sobre as atividades humanas de outras épocas, de outros lugares. Isso representa que pelos gêneros discursivos do presente se retoma também o passado, pois eles acompanham a variabilidade pela qual passa o uso da língua no decorrer de um período histórico. Por isso, os gêneros também podem ser reconhecidos como unidades estéticas e culturais, carregando consigo formas particulares de ver o mundo pela linguagem de cada época, assim como o próprio Bakhtin propõe:

O gênero renasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma archaica em capacidade de se renovar. O gênero vive do presente, mas recorda seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento. (apud MACHADO, 1996, p. 248).

A heterogeneidade dos gêneros de discurso é forte característica atribuída às formas de enunciado. Tamanha diversidade é explicada por Bakhtin (1997a, p.291) pela seguinte causa: “A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve”. Ou seja, por detrás de tantos gêneros se encontram diferentes funções atribuídas a cada um deles, quer de ordem científica, quer de ordem técnica, ideológica, oficial ou cotidiana. Eles são gerados de acordo com as condições dadas para cada uma das esferas da comunicação verbal. O discurso não provém de uma fala individual, mas de uma instância significativa de interação; por esta razão surge a ideia de que é na palavra que se confrontam os valores sociais. Emanando de sua obra a intensa menção destas condições de produção, pois para Bakhtin:

Uma dada função (científica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (1997a, p.284).

Ainda em relação aos discursos, Bakhtin (1997a) propõe uma diferenciação entre gêneros de discurso primários ou simples e gêneros de discurso secundários ou complexos. O gênero primário constitui uma comunicação verbal espontânea, incluindo reuniões sociais e a linguagem familiar. Já o discurso secundário refere-se a uma comunicação verbal mais evoluída como a que ocorre por meio dos romances, teatros, discursos científicos entre outros. Interessante mesmo é saber que o enunciado é formado pela relação entre o discurso primário e o secundário e pela história que encena o desenvolvimento dos gêneros secundários. O que faz com que haja uma renovação dos gêneros do discurso é exatamente a ampliação da linguagem escrita (BAKHTIN, 1997a, p.282).

Com o cuidado de não menosprezar a função do gênero primário, há uma consideração plausível a fazer: ele também pode ser criativo. Vejamos que aprender a falar requer certa habilidade para estruturar significados. Isto parece importante para superar a ideia de que a criança fala por meio de orações isoladas, quando o que ela faz é falar por enunciados situados num contexto. A fala não acontece por “partes desconectadas”; pelo contrário, ela se desenrola como uma ponte entre os sujeitos pela qual o contexto histórico vai engendrando a comunicação verbal. Fica impossível pensar, por esse âmbito, um interlocutor que seja apenas ouvinte. A atitude ativo-responsiva assumida pelo interlocutor é caracterizada pela formação de uma réplica realizada no processo de compreensão de cada palavra enunciada pelo outro, ou seja, pela transferência que o interlocutor faz dessa enunciação em sua mente para um outro contexto ativo e responsivo (BAKHTIN, 1997b, p.132). Essa atitude é crucial, pois sem ela não há ponte lançada entre o eu e o outro, não há palavras que promovam comunicação.

Ao mesmo tempo, para Bakhtin (1997b), somente é possível entender o que um sujeito diz, observando o lugar de onde este sujeito diz. Assim, o posicionamento que cada um toma e permite ver aquilo que está fora do campo de visão do outro; em outras palavras, o que não é acessível ao olhar de uma pessoa pode estar exatamente presente no olhar de outra, conforme o lugar que ela ocupa. Aqui, é pertinente situar e retomar a ideia de dialogismo enquanto ponto de vista, visão de mundo construída com a linguagem pelo sistema de signos.

Ampliando a compreensão do dialogismo, recorreremos a Barros (1997, p.30) que retoma a afirmação bakhtiniana de que é impossível pensar o homem fora das relações com o

outro; desse modo, a vida já seria dialógica por natureza. Ela aponta ainda duas noções de dialogismo a serem observadas: uma sobre o diálogo entre interlocutores e outra sobre o diálogo entre discursos. O diálogo entre interlocutores vem orientado pelo princípio de que as relações entre sujeitos são cruciais para o sentido dos textos e a significação das palavras, ou seja, a intersubjetividade aparece antes da subjetividade, enquanto o diálogo entre discursos define o texto como um “tecido de muitas vozes” que se entrecruzam.

Em se tratando de diálogo, é preciso esclarecer como Bakhtin relaciona os termos dialogismo e polifonia. O dialogismo é, para ele, um princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso. Já a polifonia se caracteriza como certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver e no qual se percebe muitas vozes. Ainda, contrariamente aos textos polifônicos, podemos observar a partir de Barros (Ibid., p.35) os textos monofônicos, cujo diálogo entre discursos se oculta através de um discurso único resultando apenas em uma voz. Mas que vozes são essas a que se refere esta passagem? A autora prossegue apontando que para Bakhtin, uma palavra enunciada é carregada de valores, pois ela parte de outros enunciados que foram sendo introduzidos no passado e já também se fazem presentes nas atuais utopias; é, enfim, a introdução de outras vozes. Dito de outra maneira, as vozes irão sendo introduzidas nas palavras, servindo de expressão a um em relação ao outro. São duas faces em jogo, mas com muitas outras faces presentes, sendo que o diálogo enquanto comunicação verbal de qualquer tipo trata-se de:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal interrompida (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN, 1997b, p. 123).

Uma vez sendo a comunicação verbal ininterrupta, como destacado acima, então cada comunicação faz parte de uma rede maior e de um grupo de pessoas mais amplo do que a relação pensada de forma isolada entre um locutor e um interlocutor. Por isso, as palavras ditas ou escritas ecoam as vozes de outros por pertencerem e terem certa continuidade em relação àquelas palavras oriundas dos membros desse grupo.

Com base no exposto e na imersão que fizemos nos dados de campo, podemos perguntar: que vozes ecoam nas interações entre professora e estudantes? Como ambos

participam das interlocuções produzidas, na sala de aula, em torno dos exercícios escolares que visam à classificação e utilização de algumas características verbais da tipologia argumentativa?

2.2 A elaboração da significação em Bruner

Jerome Bruner² é um autor que, do âmbito da Psicologia, auxilia-nos a compreender a entrada do homem no universo dos significados, assim permitida pelas relações que são estabelecidas no grupo social. Por meio de suas obras, podemos perscrutar aspectos importantes da problemática acerca do papel atribuído ao ensino e ao adulto nas aprendizagens feitas pela criança.

A tese bruneriana convida para entender a organização da vida cultural pela partilha de significados e conceitos e o papel por ela desempenhado na adaptação e no funcionamento humano. Em função disso, Bruner afirma que o tamanho do cérebro e a liberação das mãos não possuem tanta importância na evolução da espécie como tiveram o surgimento de sistemas simbólicos e os modos de viver e trabalhar em cooperação. Pela forma moderna do *homo sapiens*, com 1.300 cm cúbicos de cérebro, é possível analisar a evolução da capacidade do ser humano de ser, enfim, educado. São, no entanto, aspectos destacáveis dessa evolução os padrões de ação, limites, incorporação social ao grupo que se efetua, contato de conforto entre mãe e filho.

A evolução dos primatas se caracteriza de modo crescente pelo intercâmbio de membros, pela observação de condutas adultas. Essa emergência de aprendizagem mediante observação é, segundo Bruner (1989, p.56), necessária e quase suficiente para a transmissão da cultura; porém, ela possui certos requisitos para que aconteça. Primeiro, ela implica autorreconhecimento, por meio do qual a própria atuação é influenciada pela atuação do outro. Também requer a construção de um padrão de ação. No entanto, muitos são os autores, e, dentre eles, Bruner, que avançam mais na aprendizagem por observação, apostando na interação como fator elevado de aprendizagem. Os estudos sob esse prisma adquirem força na

² Nascido em 1915, é psicólogo e professor da New York University School of Law e membro da *Society for Research in Child Development* e da *American Psychological Association*. Doutorou-se em Psicologia, em 1941, na *Harvard University*, onde foi, durante muitos anos, professor. Ensinou e fez investigação, também, na *New School for Social Research*. Possui doutoramentos “honoris causa” pelas Universidades de Yale, Columbia, Sorbonne, Berlim e Roma, entre outras.

área da psicologia.³ Bruner (1997, p.66), por sua vez, voltado ao esclarecimento do sistema simbólico, compartilha das distinções de conceitos elaborados por Peirce quando este faz a divisão dos signos, podendo ser resumida a seguir.

Interessado pelos “Elementos de lógica”, Peirce⁴ (2003, p.63) dedica-se a analisar, entre outros aspectos, os signos e sua divisão triádica básica. Para ele há uma relação triádica bastante forte e inseparável entre um Signo ou *Representâmen*, um Objeto e um Interpretante. O signo é por ele tratado como um *Representâmen* com um Interpretante mental, cujo pensamento exerce o principal modo de representação. Mas, segundo Pierce, embora seja difícil, é possível encontrar um *Representâmen* que não seja signo, como ele mesmo exemplifica:

Assim, se um girassol, ao virar-se na direção do sol, tornar-se por esse mesmo ato inteiramente capaz, sem nenhuma outra condição, de reproduzir um girassol que de um modo exatamente correspondente se volte na direção do sol, realizando isto com o mesmo poder reprodutor, o girassol se transformaria num *Representâmen* do sol. (Ibid., p.63-64).

O pensamento se torna praticamente o único modo de representação, por isso, na citação acima, o verbo “transformar” foi conjugado no futuro do pretérito. Apesar de nenhum *Representâmen* funcionar como tal até determinar um Interpretante, torna-se um *Representâmen*, tão logo seja capaz de assim proceder (Ibid., p.64). O ícone é concebido como um *Representâmen* que traz em seu teor a existência de um relacionamento de semelhança, que é usado como a única maneira para comunicar diretamente uma ideia. É o caso da análise de uma fotografia, imagens, diagramas e metáforas. Para aprofundar, Peirce (2003, p.64) reforça: “Mas um signo pode ser icônico, isto é, pode representar seu objeto principalmente através de sua similaridade, não importa qual seja seu modo de ser”.

³ Na década de 1950, os estudos da mente e do significado se debruçam prioritariamente sobre o entendimento de como as informações são processadas, influenciados pela proximidade que estabelecem com a área da computação. Segundo Bruner (1997, p. 18), o computador se tornou um modelo da mente e o conceito mais abordado foi o da computabilidade (*computability*), o que se constituiu em uma zona de desconforto muito grande, pois, para o autor, detecta-se nessa tendência um sério problema atrelado aos conceitos de informação e significado. Em sua visão, não é possível admitir que a informação substitua o papel do significado. A informação é uma mensagem pré-codificada onde significado se insere e é previamente atribuída a ela. O processamento de informações é por isso incapaz de ir além de dados bem definidos, pois ignora a imprecisão, a polissemia, as conexões conotativas ou metafóricas.

⁴ Charles Sanders Peirce é considerado o pai da Semiótica. Ele trata basicamente da doutrina dos signos com questões filosóficas fundamentais que a eles se ligam.

Já o índice é entendido pelo relacionamento contingente, por exemplo, uma fumaça e o fogo; trata-se de um *Representâmen* que liga, indica conexão experiencial com a coisa e o fato significado, são indicações prováveis, como ilustra Peirce:

Vejo um homem que anda gingando. Isso é uma indicação provável de que é marinheiro. Vejo um homem de pernas arqueadas usando calça de veludo, botas e uma jaqueta. Estas são indicações prováveis de que é um jóquei ou algo assim... Uma batida na porta é um índice. Tudo o que atrai a atenção é índice. Tudo o que nos surpreende é índice, na medida em que assinala a junção entre duas porções de experiência. (Ibid., p.67).

Já o símbolo é um *Representâmen* que consiste em ser uma regra que determinará seu interpretante, ou seja, é uma lei ou regularidade do futuro indefinido, como por exemplo, as palavras, frases, livros, entre outros. O símbolo está ligado ao objeto pela ideia da mente. Assim:

Qualquer palavra comum, como “dar”, “pássaro”, “casamento”, é exemplo de símbolo. O símbolo é aplicável a tudo o que possa concretizar a idéia ligada à palavra; em si mesmo, não identifica essas coisas. Não nos mostra um pássaro, nem realiza, diante de nossos olhos, uma doação ou um casamento, mas supõe que somos capazes de imaginar essas coisas, e a elas associar a palavra. (PEIRCE, 2003, p.73).

É pela presença do ícone, do índice e do símbolo que o ser humano vai se introduzindo no mundo simbólico, vai construindo seus significados. A psicologia de orientação cultural na qual se insere Bruner toma como elemento central o relacionamento existente entre o agir e o dizer que é por sua vez interpretável no contexto da conduta comum da vida. A intenção sustentada por essa escolha bruneriana é por ele justificada pelo desejo de um basta na isenção do significado que prevalecia na Psicologia. A compreensão do homem só é possível, conforme Bruner, pela compreensão de suas experiências e atos que são dirigidos pela intencionalidade. Ele explica ainda que o segredo da ação não é a mera antecipação do que vai acontecer, mas o dar-se conta do que se está fazendo em um determinado momento e antecipar o fazer seguinte, tendo em mente o objetivo. É preciso aprender a fazer uso da linguagem, a explorar o sistema simbólico que nos integra para dirigir nossas ações, para poder, desde criança, resolver problemas, sabendo que a “linguagem não é um mero cálculo

de orações e nem um catálogo de significados, sim, um meio de relacionar-se com outros seres humanos em um mundo social, com a intenção de fazer algo” (1989, p. 191).

Porém, também se faz necessário saber que nem todas as condutas do ser humano vêm guiadas por intenções. Algumas vêm causadas por acontecimentos não previstos pelo ator. Mas já é elevado compreender que as ações intencionais podem ser julgadas conforme as condições de preparação, necessidade, sinceridade e oportunidade. Por meio da ação intencional o saber se converte em “saber como”.

Para que o sistema simbólico elaborado pelo homem impulse as interações entre adultos e crianças, é preciso que os primeiros tenham em mente alguma ideia da natureza do desenvolvimento humano. Esse desenvolvimento supõe o progressivo enriquecimento do indivíduo com os distintos modos de representar o mundo. Bruner (1989, p. 122) supõe que é preciso modos de conflitos que estimulem o crescimento e a competência para que o sujeito possa compreender e dominar seu mundo.

Os primeiros contatos da criança acontecem no mundo dos “formatos” familiares, quando então os adultos possibilitam a sua entrada na comunidade linguística, intensificada pela ação recíproca entre a mãe e o bebê. O formato representa uma relação social que acontece pela interação de pelo menos duas partes. São eles que proporcionam a base para os atos da fala e podem reconstituir-se por meio exclusivamente linguísticos, segundo novas necessidades (ibid., p. 180). Isso nos leva a afirmar que seria por meio desses formatos que a aquisição mais ou menos aguçada da linguagem ocorre. Sendo essa afirmação congruente, então, resta-nos recuperar de Bruner os tipos de formatos familiares que ele pontua como “ideais”.

Segundo ele, a criança deveria ser levada, desde cedo, a utilizar meios precisos para alcançar o estado final desejado (ação intencional), muito viável pela negociação, pelo diálogo. Aprender linguagem sob esse ângulo supõe a resolução de problemas pela comunicação. Logo, o desenvolvimento cognitivo vem atrelado ao tipo de contexto compartilhado. O contato que é criado na fase infantil com os adultos aparece como momento singular, momento em que se educa o homem a utilizar-se do patrimônio intelectual encaminhando-o na resolução de seus problemas. Aproximando-se mais de Vigotski, principalmente na importância conferida à presença de adulto no processo de aprendizagem da criança, Bruner desenvolve um estudo com crianças pequenas sobre a manifestação de suas habilidades, mantendo uma atenção ao modo como elas dão forma e expressam a inteligência.

Como aparecem as habilidades humanas na utilização de instrumentos? Como se pode ajudar a criança a manipular o mundo dos objetos? Diante de tais interrogações, foram examinadas e estudadas no laboratório de Harvard as manifestações de habilidades durante os primeiros meses de vida. O interesse de Bruner está vinculado, preferivelmente, ao modo em que as mãos dão forma e expressam a inteligência instrumental humana (ibid., p. 77). O estudo realizado com mães e com crianças de 3 a 5 anos destacou que aprender linguagem supõe resolver problemas, comunicando-se em uma situação de diálogo. Outro destaque é relacionado ao uso da linguagem para solicitar algo à outra pessoa, pois a forma de pedido adotada na linguagem e no contexto de oportunidade e adequação em que se produz depende da intenção.

Os andaimes, então explorados por Bruner, colocam o adulto como um sujeito capaz de elevar capacidades e de criar condições para que a criança se desenvolva com sua ajuda, ascendendo de nível. Isso é observável toda vez que uma mãe se dirige ao filho, dando-lhe um exemplo; com isso, ela oferece ao pequeno sujeito um modelo de pirâmide acabada. Depois ela começa a dar pistas; as palavras, nessa situação, vão monitorando as ações. Ela prossegue dando apoio; a interferência materna vai reduzindo o grau de liberdade que a criança, por sua vez, deve controlar para terminar sua parte na tarefa. Adiante, a mãe aumenta o grau de dificuldade quando percebe que a criança já dominou certa parte e vai estimulando para que ela a incorpore a uma rotina mais complexa. A mãe pode, ainda, fazer uso de instruções verbais quando a criança já consegue dizer o que está fazendo e por que está fazendo; assim vai encaminhando o pequeno sujeito a reconhecer os contextos de uso das palavras.

O desenvolvimento intelectual infantil, ao ser dirigido pela ideia de outro considerado andaime, alavanca o sentido que tem a elaboração de perguntas intermediárias. Com essas perguntas, pode-se ajudar as crianças a superarem progressivamente o pensamento concreto e a utilizarem um modo conceitual mais elaborado. No entanto, para Bruner (1976, p37), o uso de uma linguagem compreensiva, dado um determinado assunto ou conceito particular, é que determina a progressão. É fácil, segundo ele, fazer perguntas triviais que trazem rapidamente as respostas, assim como é fácil fazer perguntas extremamente difíceis que não colocam a criança ao alcance de uma resolução, mas o desafio está exatamente em encontrar perguntas intermediárias que levem a sua exercitação intelectual.

Com base em Bruner também podemos examinar de que maneira a narrativa humana, utilizando a memória, organiza a experiência. Segundo ele, a narrativa pode ser real (relato empírico de um historiador) ou imaginária (história imaginativa de um romancista), não

podendo ser considerada apenas como historicidade, mas também como meio para usar a linguagem. O sistema simbólico depende da capacidade humana de interiorizar a linguagem e utilizar seu sistema de sinais. Para entender melhor como isso acontece, foram realizadas algumas pesquisas empíricas que tentaram desvendar as condições em que as crianças adquiriam uma língua-mãe, sendo que puderam ser destacados três que levam à busca de uma biologia do significado (1997, p.67).

A primeira condição é uma linguagem adquirida através do uso. Usar a linguagem em meio a um fazer é muito mais importante do que estar meramente exposto a ela. A segunda condição para aquisição de uma língua-mãe é que, antes mesmo de a criança ter um domínio da linguagem formal, ela já expressa intenções comunicativas. Nesse caso, o indicar, o rotular, solicitar e enganar são alguns indícios. Como as habilidades comunicativas aparecem antes mesmo da aquisição da linguagem, elas acabam sendo incorporadas mais tarde na fala, como a atenção, revezamento e troca mútua. A terceira e última condição observada é a apreciação do contexto feito pela criança. Ela progride quando capta, antes da aquisição, o significado do que está sendo falado.

Com isso, evidencia-se uma aptidão pré-linguística para o significado (1997, p.69). Essa aptidão se constitui em representação mental que é disparada pelos atos e expressões dos outros e dos contextos sociais através da interação. Bruner reforça que, embora haja um impulso humano que é inato para organizar narrativamente uma experiência, a cultura é a que nos equipa com novos poderes de narração e dá significado à ação. A inteligência consiste na capacidade para compreender e utilizar os dispositivos intelectuais e linguísticos, culturalmente transmitidos como prótese da mente. A linguagem tem como principal função representar o mundo e comunicá-lo aos demais.

Nesse sentido, a narrativa é uma poderosa forma de discurso na comunicação humana que requer quatro constituintes gramaticais para que seja realizada: meio para ação humana (centrar-se na interação), ordem sequencial (domínio de formas gramaticais e lexicais para unir seqüências de relatos), sensibilidade ao que é canônico e ao que viola a canonicidade da interação humana (gesticular, vocalizar e falar) e aproximação ao ponto de vista de um narrador (pelo choro e outras expressões afetivas). A narrativa se constitui, assim, método para negociar e renegociar significados por meio de sua interpretação.

A linguagem se converte em meio para transmitir conhecimento e, com o aparecimento da linguagem escrita, amplia-se essa tendência. Com isso, há condições para inventar uma escola em que se ensina. Ir à escola marca, para Bruner (1989, 167), de forma

transcendente, a vida intelectual da criança. A escola, ao elevar a linguagem escrita à condição de “o que saber”, atua sobre operações de agrupamento, fazendo com que se forme uma estrutura supra-ordenada. Ou seja, a criança introduz o uso de etiquetas numa estrutura oracional cada vez mais freqüente, até que se alcance uma independência linguística do contexto.

No entanto, alguns ambientes favorecem um desenvolvimento cognitivo melhor que outros, tanto é que as sociedades menos exigentes não produzem tantas elaborações simbólicas nas maneiras de pensar. Isso também vale para a escola. A cultura é similar a um fórum para negociação e renegociação de significados, portanto, a educação deveria ser um dos foros para esta função, atribuindo um papel ativo aos participantes.

Realizada essa retomada de conceitos brunerianos, há questões que podem ser trazidas à superfície quando nos voltamos ao papel da intervenção docente na elevação da compreensão infantil junto ao texto: como a professora partilha os significados sobre o texto? Que “andaimos” a professora propõe aos estudantes para que elaborem concepções mais complexas sobre o texto?

2.3 A ação discursiva em Bronckart

Sobre a ação discursiva que permeia as relações nos diversos grupos culturais trazemos à discussão contribuições do interacionismo sociodiscursivo, ao qual pertencem os estudos de Jean-Paul Bronckart⁵. As aproximações que surgem entre a teoria vigotskiana e a teoria do interacionismo sociodiscursivo podem ser analisadas, pois, para ambas, os objetos das ciências humanas focalizam as condições de desenvolvimento e funcionamento de condutas humanas; o processo de desenvolvimento humano tem base nas construções sociais já existentes; os conhecimentos são produtos de um agir no contexto social; a construção

⁵ Sua formação deu-se em duas etapas. De 1964 a 1969, Bronckart graduou-se em Psicologia Experimental e em Psicologia da Linguagem na Universidade de Liège (Bélgica). De 1969 a 1974, realizou estudos para a licenciatura em Psicologia do Desenvolvimento, tendo feito sua tese de doutorado nesta área. Durante esse período de formação teve a oportunidade de ser colaborador de Jean Piaget. Atualmente é pesquisador e professor de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra-Suíça, na qual coordena o grupo LAF: Linguagem, Ação e Formação. Bronckart já conta com mais de 300 trabalhos científicos publicados (MACHADO, 2004).

social e a formação do indivíduo são processos interdependentes; a linguagem exerce papel fundamental, pois ela organiza e regula ações e por ela se constrói memória.

Conforme Canato (2008, p. 40), as principais investigações do interacionismo sociodiscursivo se lançam sobre a epistemologia das ciências humanas e sociais como a análise de discursos, do trabalho, dos processos de aquisição da linguagem e a didática da língua. Ela destaca que, para Bronckart, o texto é a materialização da ação humana. A produção textual (oral e escrita) engloba a compreensão das características do gênero textual (formato, partes constitutivas), o contexto (quem produz, para quem, quais objetivos, onde, quando, por quê) e os mecanismos da língua que podem ser utilizados adequadamente no texto em questão.

Na medida em que parte dos estudos de Humboldt, Coseriu e Saussure, Bronckart retoma uma crítica fundamental já por eles levantada sobre a tradição lógico-gramatical antiga e a filosofia de Descartes. Uma vez que por essa tradição o pensamento humano tem, como se pensava, um fundamento natural, os signos das línguas funcionariam apenas na reformatação das unidades cognitivas humanas. Humboldt, Coseriu e Saussure buscaram entender a atividade de linguagem como criadora das significações propriamente humanas e, portanto, ela é provocadora de uma transformação psíquica.

O interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, p. 123) se opõe principalmente a três princípios da tradição filosófica: à estabilidade e finitude dos mecanismos de organização do universo (como as propriedades eternas da física de Newton), à aceitação da legitimidade do recorte dos objetos (como o fracionamento das ciências e separação das disciplinas, defendido por Comte) e à filosofia do espírito, cuja mente está na raiz de todo conhecimento (como na distinção corpo e mente de Descartes).

A partir disso (Ibid., p. 70), acontece uma retomada da teoria do agir de Habermas. Com base nela, as representações coletivas são tidas como organizadas em mundos formais: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. A construção desses três mundos é possível para Habermas devido ao agir comunicacional, pela produção languageira. O mundo objetivo compreende critério de verdade, no qual conhecimentos estão em consonância com o caso e o critério de eficácia, cuja ação é orientada por um objetivo chamado agir teleológico. O mundo social tem um agir regulado por normas, nas quais as orientações às ações de um grupo são dadas por valores como normas e símbolos, tendo como critério a legitimidade, verificando se a ação está em conformidade com as normas. Enquanto no mundo subjetivo o agir é dramático, os participantes constituem um público ao qual eles mesmos se apresentam. A

avaliação do agir acontece pelo critério da veracidade, analisando em que medida é sincero o que o agente dá a ver de si mesmo.

Pelo uso da linguagem em textos tanto orais como escritos, pode-se construir uma interpretação do agir humano. Ancorada nos modelos de mundos formais habermasianos, a análise do agir pelo interacionismo sociodiscursivo (CRISTÓVÃO, 2008, p. 06) se dá em duas dimensões: pela análise do ambiente humano – “das atividades coletivas, das formações sociais, dos textos e dos mundos formais de conhecimento” – e pela análise de textos orais e/ou escritos.

Bronckart compreende a linguagem enquanto atividade humana que interfere na constituição da *noesis* (pensamento). O homem age pela existência de uma necessidade. Em seguida, busca estabelecer para si uma finalidade, formando um plano de atividade composto por ações individuais que norteiam a realização de operações específicas e que, por sua vez, dependem constantemente da situação. A atividade verbal é uma ação, na medida em que o signo linguístico atua como estímulo, por meio da qual se constrói a expressão linguística na intenção de alcançar um objetivo pré-fixado. A linguagem exerce, portanto, uma forma de atividade que constitui a atividade humana.

Dessa forma, Bronckart (1999, p. 35) concebe a linguagem com uma série de funções. Enquanto característica primária da atividade social humana, ela mantém uma função de ordem comunicativa. Pela confrontação é que surgem os signos como formas compartilhadas de correspondência, passando a linguagem para outra função, de ordem representativa. Por sua vez, a semiotização das relações com o meio transforma os organismos humanos capacitando a distância entre essas relações e, depois, a semiotização confere o lugar para a atividade de linguagem que é organizada por discursos ou textos.

Vigotski, em suas obras escritas entre 1920 e 1930, sinaliza que a interação com o mundo físico e social influencia diretamente a cultura do sujeito até então construída. Isto acontece, mantendo uma troca de informações com tentativas de reorganização pessoal sobre elementos de sua própria vida. Além do mais, a formação dos processos psicológicos superiores possuem origem nas relações humanas, interiorizando tais relações, regulando então o comportamento humano.

O interacionismo sociodiscursivo visa a demonstrar que as práticas languageiras situadas (textos-discursos) são instrumentos principais no desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. Segundo Borghi (2008, p. 117), Bronckart busca em Bakhtin a concepção de que

o gênero “se aplica ao conjunto de todas as produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, normatizadas ou pertencentes à ‘linguagem ordinária’ (exposição, conversação, etc.)”.

Como a atividade de linguagem coletiva é concretizada por diversos gêneros de textos diferentes adaptados às situações, Dolz e Bronckart (2004, p.39) dizem que “a finalidade geral do ensino de línguas visa ao domínio dos gêneros, como instrumentos de adaptação e participação na vida social/comunicativa, e as aprendizagens ligadas à sintaxe ou ao léxico representariam apoio técnico para essa finalidade global”.

Nas pesquisas realizadas por Dolz, Pasquier e Bronckart em 1993 e por Dolz e Schneuwly em 1998, o trabalho de sala de aula voltado aos gêneros discursivos está sistematizado em sequências didáticas (DOLZ; BRONCKART, 2004, p. 40), modelo este utilizado pela professora-pesquisadora Comim (2009).

Cumprir dizer que a sistematização das sequências didáticas é realizada a partir de estágios. No primeiro estágio, os alunos produzem uma versão inicial do gênero que servirá ao professor como um guia para suas aulas posteriores. O segundo estágio abrange o desenvolvimento de atividades que mantenham como foco a superação das dificuldades a partir de revisões e alterações do texto inicial. E, por fim, o terceiro estágio consiste numa produção da versão final do texto.

Considerando esses estágios, o trabalho didático parte do complexo (produção inicial do texto) para o simples (aspectos específicos do gênero) para voltar ao complexo (refacção final do texto) (CANATO, 2008, p. 45). Com isso se espera que o aluno tenha maior capacidade de linguagem do gênero estudado, arriscando-se mais na última versão, através das oportunidades oferecidas para rever o texto e ir fazendo suas alterações. Pensando na produção textual como um processo, é preciso uma atenção privilegiada ao nível intermediário, ou seja, no trabalho realizado entre a produção inicial e final, já que é neste estágio que irá se desenrolar uma série de atividades na intenção de dar conta das dificuldades discentes levantadas. É nesse nível que o caráter social da linguagem está em voga num trabalho íntegro com o pensamento, permitindo uma interpretação do agir humano numa dinâmica de uso da linguagem junto aos outros.

Pelo trabalho didático de Bronckart, podemos nos perguntar que momentos da proposta didática para tratar da produção de textos representam ser mais produtivos aos alunos, no sentido de permitir que acionem conhecimentos prévios e os confrontem com

aqueles disponibilizados pela professora? Ou ainda, que conhecimentos prévios sobre um gênero discursivo entram na interação em aula e através dela são atualizados?

3. O TEXTO COMO OBJETO DE PESQUISA NA TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

TEXTOS TEXTOS TEXTOS
Malditas placas fenícias
Cobertas de riscos rabiscos
Como me deixastes os olhos piscos
A mente torta de malícias ciscos.

Paulo Leminski

Toda vez que se investiga a prática escrita em sala de aula é inevitável pensar sobre as condições dadas para a realização dessa atividade. Portanto, podemos retomar alguns pontos-chave que juntos formam a problemática desta pesquisa e sobre os quais muito ainda há que se pesquisar. Dentre eles está a noção de texto enquanto elemento constitutivo das interações. É nosso intuito aprofundá-lo teoricamente para que tenhamos aportes com os quais analisar o processo de produção de textos que ocorre na aula.

Através de um breve percurso histórico, será possível perceber as alterações conceituais que sofreu o conceito de texto, sendo, por esta via, necessário recorrer à antiguidade até identificar filtros teóricos que tratam do texto sob distintas, mas, a nosso ver, complementares óticas.

3.1 A invenção dos sinais gráficos e a vida do homem

O uso de sinais gráficos como forma de representar simbolicamente a relação do homem e sua realidade é uma elaboração estritamente humana. Köhler, em seus experimentos especiais junto aos macacos, constatou essa especificidade (apud LURIA, 1988, p. 146). Ele envolveu os macacos na tentativa de verificar o uso ou não de traços com função de signos, oferecendo-lhes tinta, para que pudessem pintar uma parede. Embora tenham feito a atividade, Köhler constatou que eles não usavam as linhas como signo, para expressar algo, pois seus rabiscos não ultrapassavam a forma de uma brincadeira. A atividade de pintar para eles era sempre considerada um fim e nunca um meio que pudesse auxiliar como signo para sua

memória, o que, segundo Luria (1988), acontece com as crianças no curso da evolução de sua escrita. Isso permite dizer que a produção de linguagem escrita provoca um distanciamento marcante na evolução do homem quando comparada à linguagem dos macacos.

Hoje, muitos estudos já comprovaram o “parentesco” do homem com os macacos. Inclusive, detectando que o ser humano possui cerca de 99% de seus genes iguais aos dos macacos (BURGIERMAN; KENSI, s.d.). Só que o mais curioso disso é desvendar o que de fato diferencia essas duas espécies.

Uma das grandes diferenças entre nós e os macacos está no fato de que produzimos linguagens cujas finalidades extrapolam a função de comunicação direta de emoções e estados. Sabe-se que certos animais possuem uma atividade coletiva intensa em sua luta diária pela sobrevivência, mantendo entre si um estilo de vida comunitário que lhes representa proteção, segurança. Da mesma forma, a espécie humana possui uma atividade cooperada, cuja organização é mediada pelas interações verbais, ou seja, há presença de linguagem. A especulação emergente é a de localizar, face à evolução seletiva dos seres vivos, como a linguagem, enfim, surge nessa evolução.

O auge da evolução humana se encontra indiscutivelmente no aparecimento da fala. A fala, por sua vez, não apareceu como um fato isolado na história do homem. Muito pelo contrário. Ela esteve atrelada a outros aspectos que a antecederam. Entre eles podemos citar o caminhar ereto do homem, apoiando-se sobre duas pernas, o que deixou as mãos livres para outros afazeres. As mãos, apresentando polegares mais longos e flexíveis, foram transformando-se em instrumentos por permitirem um movimento de pinça, a serem utilizados em prol da sobrevivência. Outro aspecto foi o aumento do tamanho do cérebro aguçado por uma vida social cada vez mais necessária e, por isso, intensa em sua história. E ainda tem-se a localização da laringe que começou a baixar, fato trivial sem o qual nunca teríamos articulado sons mais complexos, como hoje o fazemos.

Nesse longo processo de seleção das características humanas, incluindo um período aproximado de quatro ou cinco milhões de anos, ocorreu a sincronia entre um aspecto e outro da espécie humana, o que permitiu as condições necessárias para a existência da linguagem. Voltamos aos macacos e vemos que ali reside um ponto-chave que realça a sua diferença em relação à vida humana.

Com base em um documentário sobre a evolução humana emitido pela Revista Superinteressante, constata-se que a aprendizagem de iniciantes humanos acontece de forma

muito mais veloz, embora se utilizem, como os macacos, da imitação dos adultos. A presença de linguagem favorece um repasse mais rápido de explicações em um tempo muito mais curto do que a mera imitação.

Com isso, a diferença de uma atividade para a outra acena no sentido de que, para aqueles animais, sua participação em uma atividade se constitui em representações não negociadas sobre o meio. Isso quer dizer que a participação na realização de uma finalidade nas outras espécies animais provém de uma lógica do evento, de caráter mecânico e não de uma lógica de ação significativa. O ser humano, contrariamente, possui uma ação pela qual ele se apropria da atividade social através da linguagem, criando representações contestadas, negociadas. Essa última ação pode ser entendida também como uma forma de interação das dimensões física e psíquica das condutas humanas. Assim como o aparecimento da fala está arraigado a uma transformação histórica, assim também está o aparecimento da escrita.

A história da humanidade, como sugere Higounet (2003, p. 10), pode ser dividida em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. Isso porque, em certo momento histórico, a “lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substitui a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E, sobretudo, não existe história que não se funde sobre textos. O surgimento da prensa tipográfica e da tecnologia de comunicação veio a transformar a vida intelectual da civilização, uma vez que:

A invenção da imprensa, no século XV, e a construção desde então de diversas “máquinas de escrever” substituíram esses instrumentos manuais por meios mecânicos de escrita. Essa revolução, cujos efeitos foram imensos no campo da cultura, teve como resultado, no campo da técnica da escrita, de algum modo, a fixação das formas. (Ibid., p.20).

Com a impressão cada vez mais acelerada de livros, há a necessidade de as crianças se aproximarem das práticas leitoras e escritas. Na educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem na área da linguagem uma crítica sobre a abordagem que leva a escola a trabalhar puramente com uma gramática normativa. Com a compatibilização desse ideário com as produções de Bronckart, Schneuwly e Dolz, que por sua vez, têm como referências, entre outros, Vigotski e Bakhtin, produzir linguagem significa produzir discursos. Importam muito as condições em que esses discursos são realizados. Porém, antes de ganharem presença na educação, as pesquisas sobre a linguagem e especificamente sobre o texto desenhavam

outro quadro conceitual. Recuperar elementos dessa trajetória representa resgatar autores clássicos, pois o interesse pelo texto vem de um período muito antigo. Pretende-se esclarecer, com isso, como a escrita, enquanto linguagem, transforma-se para o homem numa ferramenta mediadora e não tão somente num mero fim.

3.2 Da fonte primordial dos estudos da linguagem às investigações contemporâneas

Segundo Petter (2006, p.12), os estudos que tratam da questão da linguagem possuem suas raízes no século IV a.C, quando as razões religiosas levaram os hindus a estudar sua língua, pois o interesse se inclinava ao cuidado para que os textos sagrados reunidos no Veda¹ não sofressem modificações no momento de serem proferidos. Já mais tarde, os gramáticos hindus descreveram minuciosamente sua língua, enquanto os gregos tentaram definir as relações entre palavra e significado, quando Aristóteles analisou precisamente a estrutura linguística.

Os romanos, pelos seus autores clássicos, ocupavam-se com oratória, filosofia e gramática. Quintiliano (30-96 d.C.) estudou e depois ensinou retórica. Ele definiu o texto como um composto que se configura pela escolha de argumentos (*inventio*), colocação de palavras (*elocutio*) e colocação em ordem (*dispositio*) (INDURSKY, 2006, p. 36-37). Para Quintiliano, a Gramática possui duas divisões: a gramática enquanto arte de falar corretamente e a da gramática enquanto a explicação dos poetas. E, como a gramática dos tempos clássicos se interessava pela arte de falar e escrever bem, isso os levava inevitavelmente a pensar no texto.

Na Idade Média, considerava-se a estrutura gramatical das línguas como universal, ou seja, as regras eram independentes das línguas. Prosseguindo nesta simulada linha do tempo, na busca primordial dos estudos da linguagem, acontece, no século XVI, paralelamente à ativação da religiosidade através da Reforma de Lutero, a tradução de livros sagrados em numerosas línguas, embora se mantivesse o prestígio pela língua latim universal. Isso

¹ O hinduísmo, a mais antiga religião viva do mundo, chama Vedas as verdades divinas reveladas. Essa palavra, em sânscrito, significa “conhecimento”. Consideradas sagradas, inicialmente, elas não foram escritas. Mas, com o tempo, houve a necessidade de coletar as verdades védicas e registrá-las em livros. Como os Vedas são escrituras reveladas, desfrutaram de lugar de honra e são consideradas as mais autênticas. Sua validade nunca é questionada, pois suas verdades são repetidamente validadas pelas experiências de santos hindus, em diferentes épocas (NIRMALATMANANDA, 2004, p.21).

permitiu a muitos o primeiro impulso da leitura, uma vez que as mães começaram a se dedicar em ensinar seus filhos a ler para terem acesso à doutrina verdadeira. Nos séculos XVII e XVIII, a linguagem foi concebida como imagem do pensamento e como tal trouxe princípios de análise que serviam a todas as línguas.

Mas podemos nos perguntar como a educação e o ensino da língua foi introduzido no Brasil, afinal, a colonização do território brasileiro tem seu marco no século XVI. Vieira e Farias (2007, p. 34-36) apontam o ano de 1549 como o início das ações educativas no Brasil, pela chegada do primeiro governador geral, Tomé de Sousa, que desembarcou em Salvador, trazendo consigo quatro padres e dois irmãos jesuítas. Estes últimos, tendo por missão a difusão da fé católica, foram nossos primeiros educadores. O trabalho desses educadores teve sua fase inicial orientada pelo plano de estudos de Manoel da Nóbrega, cujo ensino além de estar voltado à catequese, ao ensino da música e iniciação profissional, estava ainda voltado ao ensino das primeiras letras. A segunda fase foi orientada pelos princípios do *Ratio Studiorum*, com o ensino de humanidades, filosofia e teologia. Os colégios jesuíticos foram as principais instituições de formação da elite colonial, porém abarcadas por um método escolástico de forte censura sobre os livros. Mesmo com toda renovação científica que se dá no século XVII, os jesuítas ainda irão mantendo esse método para formação intelectual dos filhos dos colonos e futuros sacerdotes. Até que estes soldados são expulsos em 1759, por questões políticas, deixando a colônia com cerca de dezessete colégios, e ainda outros seminários menores e escolas de ler e escrever.

Nesse mesmo período (século XVIII), é possível encontrar na Europa Ocidental uma catequização de massa que se alastrava pelas escolas. Chartier (2004, p.26) destaca que, na França, por exemplo, as exigências de leitura eram intensas segundo as regiões e as correntes espirituais. Sacerdotes aplicavam exames para verificar se as crianças haviam captado de forma adequada os misteriosos sacramentos das escrituras sagradas, pois somente assim se poderia oportunizar o acesso à ciência da salvação e da vida eterna e, quando não eram admitidas à comunhão, passavam a vida à margem da sociedade adulta.

Com relação à forte caracterização religiosa sobre a qual estavam vinculadas a leitura e a escrita, Chartier (Ibid, p.27) prossegue relatando que, na Suécia e na Finlândia, em 1686, tal fenômeno levava a denominação de “*La ley de Iglesia*”. Por essa lei os pastores eram obrigados a verificar a competência das crianças e adultos através de um exame anual para testar a capacidade de ler e recitar o catecismo a fim de receber a confirmação, sem a qual não

se poderia realizar nenhum ato oficial, ou seja, praticamente não se teria existência perante a lei.

Foi nesse percurso que, no século XIX, desencadeou-se o método histórico, quando se tem um estudo comparativo das línguas, evidenciando que elas se transformam com o tempo (BAKHTIN, 1997a, p.289). A Linguística, naquele século, relegou a função comunicativa da linguagem a segundo plano, centrando-se na função formadora da língua sobre o pensamento, independentemente da comunicação.

Conforme Bakhtin (Ibid., p.304), é finalmente no século XX que se localiza a divulgação do trabalho de Saussure, que traz uma reconhecida investigação sobre a linguagem. Saussure institui em 1916 a Linguística como ciência. Por meio dela, prevê a língua como parte da linguagem, enquanto um sistema de signos. A maior crítica que Bakhtin lhe confere está no fato de Saussure separar língua e fala. Para ele, o sistema linguístico representa um conjunto de diferenças e oposições segundo a qual a língua é a parte social da linguagem, ou melhor, exterior ao indivíduo, enquanto a fala representa um ato individual. Com isso, o linguista acabou distinguindo as combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua, a fim de expressar seu próprio pensamento e o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.

Decisivamente, a teoria saussuriana foi alvo de críticas por direcionar os estudos da linguagem em duas partes distintas: uma que investiga a língua e outra que analisa a fala. Adentrando na interpretação daquilo que Saussure propôs, é possível se inteirar mais do que essa divisão significa recorrendo aos apontamentos de alguns autores. Para Bakhtin (Ibid., p.304), ignoraram-se os gêneros do discurso, em que pese o fato de que não se poder, segundo ele, considerar o enunciado completamente livre das formas da língua, como sugerido por Saussure. Por mais fáceis que sejam os gêneros do discurso, como os primários, eles não deixam de ter o valor normativo, já que não são criados pelo sujeito.

Indursky (2006, p. 39), por sua vez, destaca a existência de uma exclusão do falante no estudo da língua. Ora, Saussure aponta para uma desconsideração dos elementos externos e da atividade do sujeito neste processo. Ele reforça que a língua, enquanto sistema de signos, limita-se ao contexto próprio do sistema e não o ultrapassa. A autora observa que não é possível, assim, tomar um texto como objeto de estudo, por exemplo, uma vez que ele remete para a atividade do sujeito, não sendo suficiente apenas os elementos textuais internos.

Hjelmslev, linguista dinamarquês, apontou em 1943, questões triviais em relação às reflexões sobre texto, chegando mais tarde a serem, até mesmo, reconsideradas. De acordo

com Indurski (2006, p.41), a teoria de Hjelmslev, não estava ligada apenas à língua, mas também à linguagem. Isso significa que suas buscas estiveram alicerçadas à ideia de linguagem que ultrapasse o sistema linguístico interno. Para ele, o texto é uma categoria que deve ser descrita, analisada, para além de uma visão comum, para, enfim, atribuir-lhe um tratamento teórico.

Chega-se, assim, aos anos 1950/1960 com uma interessante divisão entre linguistas. De um lado, os defensores da frase como objeto da Linguística, dentre eles Jakobson² e Chomsky³, e de outro, linguistas confusos pelas perguntas que não conseguem ser respondidas pela Linguística da primeira metade do século XX, assinalando interesses divergentes a partir de questões relativas ao texto. Este é propriamente o momento registrado por Indursky (2006, p. 43) como o do nascimento de dois objetos de pesquisa: o texto e o discurso.

Indursky faz o delineamento de várias pesquisas que mantêm sob foco de observação esses dois objetos, o texto e o discurso. Seu propósito é desnaturalizar o que todo senso comum concebe por texto, podendo ser sucintamente resumido pelos seguintes aspectos que no geral aparecem: um texto é verbal; apresenta-se de forma escrita; deve ser claro e ter início, meio e fim. Segundo a autora, é hora de pensar o texto de outro ângulo. Essas perspectivas e acepções teóricas que se preocuparam em desvendar os dois objetos colocados em relevo por Indursky ganharão por isso, a partir de agora, nossa atenção.

Na primeira categoria de concepções, o texto é investigado pelo filtro teórico da Linguística Textual. Aqui, se encontram organizados três momentos distintos, segundo a autora. No primeiro deles, se insere a fase conhecida por *transfrástica*. Nela, o texto aparece como uma extensão da frase, como constituído por uma sequência coerente de frases. O objeto de análise é, portanto, a frase, pois “é das relações internas que se estabelecem no interior do texto que deriva sua compreensão” (INDURSKY, 2006, p.46).

No segundo momento, encontra-se a gramática do texto, que se aventura a ir além dos limites descritivos de uma única frase, para que seja possível entender o texto como um todo. É aqui que emerge a transição da sintaxe frasal para a sintaxe textual, cuja atividade se volta

² Sua teoria começou a despontar em 1956, quando fez uma releitura das idéias de Saussure. Nessa releitura faz, contrariamente a Saussure, uma convocação ao falante na função de locutor. Este locutor é submetido, para Jakobson, ao duplo funcionamento da linguagem: sofrer coerções provenientes da língua e é colocado em posições não-coercitivas. Dessa forma, sob o domínio do sistema linguístico ele conquista a liberdade na medida em que ultrapassa a frase, sendo o texto nessa perspectiva um espaço de liberdade quando se chega à frase (INDURSKY, 2006, p.42).

³ Linguista norte-americano para quem a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie. A partir disso, construiu uma teoria geral da linguagem chamada gerativismo.

em descrever as relações entre as frases. Nesse contexto, surge a ideia de competência textual baseada no conceito de competência linguística, reportando-a para o sujeito falante, pois se o sujeito é competente linguisticamente para produzir frases ele pode igualmente sê-lo para produzir textos.

E, em um terceiro momento, o estudo do texto é caracterizado pela aproximação do processamento do texto com o contexto pragmático. O texto é concebido como uma unidade pragmático-comunicativa. Isto quer dizer que, para a Linguística Textual, o discurso é equivalente ao texto.

Sendo assim, Koch (1998) indica em sua obra algumas estratégias de processamento textual que podem esclarecer um pouco mais os traços dessa categoria. O processamento textual se reporta a uma atividade tanto de caráter linguístico como de caráter sociocognitivo, contribuindo para isso o sistema linguístico (conhecimento gramatical e lexical), o enciclopédico (o que está na memória a partir das experiências vivenciadas) e o sistema sócio-interacional (cujos conhecimentos se dirigem às formas de interação pela linguagem).

Koch coloca em relevo quais seriam então as estratégias utilizadas no processamento textual. A primeira são as estratégias cognitivas do uso do conhecimento dependendo dos objetivos previstos pelo usuário do texto, fazendo com que se compreenda não só o sentido intencionado pelo produtor, mas, inclusive, o sentido que não foi por ele previsto. A outra estratégia é a sócio-interacional, em que o interlocutor faz escolhas textuais visando à produção de sentidos possíveis por meio delas. E, por fim, enfoca o uso de estratégias textuais ou textualizadoras conferidas pela organização da informação, pela formulação, pela referenciação e pelo balanceamento do explícito e o implícito na produção textual.

Koch (1998) investe em uma questão bastante marcante em seus estudos e que consiste até mesmo no ponto nuclear da categoria de Linguística Textual, que é a análise da coerência. Para a linguista, é por meio da coerência que os parceiros da comunicação identificam um texto como tal, pois é ela a responsável pela capacidade de construir e atribuir um determinado sentido ao texto. Não obstante, o sentido do texto é construído e, por isso, a autora produz uma metáfora por meio da qual compara esse processo a um *iceberg*:

como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. (Ibid., p. 25).

A segunda categoria de análise do texto acontece através do filtro teórico da Teoria da Enunciação. Nela, o objeto de estudo é o enunciado. Está muito clara aqui a influência que os elementos externos exercem sobre ao enunciado (texto). Para iluminar esta passagem, retomemos as palavras de Indursky (2006, p.55): “Ou seja, o texto, nesta concepção teórica, não só considera o contexto situacional, como também considera que este texto foi produzido por alguém, o locutor, e que se destina a alguém, o interlocutor”. Passa-se simultaneamente do olhar à coerência, proposto por Koch anteriormente, para o olhar à consistência, à possibilidade de interpretação entre os indivíduos.

O fundador desta teoria é Benveniste (apud INDURSKY. 2006, p.53). Ele propôs, em 1966, um estudo que passasse da frase para a enunciação, envolvendo elementos externos: aquele que fala e aquele a quem o locutor se dirige. Também o contexto em que acontece a enunciação, ou seja, o tempo e o espaço são alvos de sua análise.

A outra categoria proposta por Indursky (2006, p.59) trata do texto pelo filtro teórico da Semiótica. Aqui o objeto de análise é a significação. O que importa nessa ótica é atribuir algum sentido ao conteúdo de um texto ou discurso. Sua tarefa é congruente com a de construir a organização e produção interessando-se mais pelas relações internas do que pelo contexto da escrita. Um dos teóricos mais relevantes dessa categoria é Greimas com sua pesquisa divulgada desde 1966. Sua teoria é hoje conhecida como semiótica greimasiana ou semiótica francesa. Por ela, foi formulado o princípio do isomorfismo entre os planos do conteúdo e da expressão, propondo que sejam isoladas as unidades mínimas de significação, os semas, que reunidos formarão os sememas. O sujeito passa inclusive a ser denominado de actante, condizendo com aquele que realiza ou que sofre o ato, preocupando-se o autor muito mais com o sujeito do que o faz a Linguística Textual, por exemplo.

Prosseguindo, acabamos de encontrar em Indursky (2006) a última categoria por ela sublinhada. Nesta, o texto é vislumbrado pelo filtro teórico da Análise do Discurso. Eis a categoria que convoca a exterioridade, que considera as condições de produção de um texto ou discurso. Há a consideração pela cultura do locutor, uma vez que ela interfere na produção de sequências de frases; assim, o contexto ultrapassa o situacional para um contexto mais global, o sócio-histórico, cujos interlocutores são sujeitos determinados pela ideologia e não apenas indivíduos, como propõem a Teoria da Enunciação.

O texto nessa abordagem tem origem na fundação da análise do discurso (Ibid., p. 67), surgido pela linguística distribucional praticada por Harris, em 1963. A língua é, para ele, um discurso contínuo. O texto é concebido como um espaço discursivo, nada fechado. As relações que fazem parte dele variam. Têm-se as relações contextuais, cuja relação está intrínseca entre os sujeitos históricos em sua produção. Têm-se as relações textuais, que se referem àquelas produzidas no interior de um texto, como as costuras entre recortes discursivos. Também as relações intertextuais, que estão presentes na medida em que um texto faz ponte com outros textos através da inserção de algumas retomadas textuais. E ainda, as relações interdiscursivas, quando se tenta aproximar os textos de outros discursos.

O texto, como espaço discursivo, está indubitavelmente inserido nas interações sociais. É nessas interações que o discurso ganha vida e se sustenta, uma vez que sempre é produzido para alguém numa determinada circunstância. Pode-se afirmar com isso que interagir é, portanto, produzir discursos convocando o outro (que é exterior) para dentro do que está sendo produzido.

Partindo dessa trajetória que teve por finalidade perceber os conceitos atribuídos ao texto no decorrer de um período histórico, exige-nos certa sistematização. Inegável, a influência religiosa nos estudos sobre leitura e escrita para que todos pudessem ter acesso à doutrina. Adiante, é dado destaque ao trabalho de Saussure, para quem, a Linguística é mérito de tratamento científico. A partir de seu trabalho, avançaram as investigações da linguagem permitindo pesquisas renovadas sob o foco do texto e do discurso, que são hoje tomadas como referência na tentativa de ultrapassar conceitos comuns de texto.

4. SOBRE A DIMENSÃO DA INTERAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Não apenas movido por causas biológicas, o ser humano, numa dinâmica de tempo e espaço, vem transformando e recriando a história da humanidade. Por meio da interação, consegue ter acesso ao legado cultural dos que o antecederam. O homem é, pois, segundo a abordagem histórico-cultural, um sujeito ativo, capaz de não só perceber, mas, em sua dialética, intervir no mundo que o cerca.

Utilizar-se então da linguagem não apenas com intuito de facultar a comunicação entre os indivíduos na socialização humana é ponto de destaque neste trabalho. Ultrapassando sua função comunicativa, a linguagem nos abre a possibilidade de organizar o modo de agir e pensar, desenvolvendo a capacidade de manter um controle sobre nosso próprio comportamento. Essa dimensão ressoa como fundamental no processo de escolarização.

A escola enquanto local de convivência social e de aprendizagem é lugar propício às interações, pois, já assegurava Vigotski, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (1998a, p.115). Sendo assim, não deveria haver nas salas de aula lugar para projeções do autoritarismo, para adultos que se veem diante das crianças como os únicos detentores da fala. É preciso que a aula desencadeie a possibilidade de uma criança “penetrar” no pensamento, no mundo do outro sem provocar medo nem repressão, mas que permita abertura ao coro das vozes infantis.

4.1 Interação professor e aluno

A intervenção de membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento, já que o mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem. O professor é, assim, em sala de aula, um adulto que possui uma função influente sobre o desenvolvimento do aluno. Na figura do professor, pode-se encontrar a figura de um grande oportunizador de situações interacionais. Uma vez que a função da escola seja tomar para si a tarefa de oferecer uma educação formal, sistemática e caracteristicamente intencional, a interação tende necessariamente e

paralelamente, neste espaço, de o ser também. Então, o professor não pode se esquivar de ser o articulador dessa proposta, de assumir-se andaime para sua classe. Para isso, precisa tornar-se uma referência de consulta, e que essa consulta seja provinda de uma necessidade. Que enquanto “andaime” abra para perguntas, favoreça as organizações intelectuais pela oralidade e pela escrita e que as “alimente” constantemente.

A interação entre professor e aluno já foi base de muitas pesquisas no campo da educação. As mesmas, que serão posteriormente destacadas, trazem elementos surpreendentes sobre os quais vale a pena nos determos para compor um quadro em que estão salientes tanto os alcances que certas práticas pedagógicas permitiram vasculhar pelas interações observadas, como os limites, entaves e bloqueios que certas interações são capazes de instalar.

Possivelmente, já se ouviu falar que a educação infantil possui uma característica muito mais interativa do que o ensino fundamental. Isso tem a ver, em especial, com aquilo que Teixeira (2008) chama de *rito de passagem*: no ensino fundamental, reduz-se o recreio, os espaços são mais restritos, as práticas pedagógicas mais diretivas, há uma cobrança sistemática e obrigações mais exigentes. Mas, por outro lado, em entrevista concedida à autora, as crianças demonstram inclusive certo grau de tolerância na adaptação à nova cultura escolar, pois ainda confiantes e entusiasmadas esperam um modelo de aula de interação ativa e dialógica. Em outras palavras, essas crianças ainda apostam que a passagem da educação infantil para o ensino fundamental lhes trará algo de interessante na medida em que aprenderão coisas novas, ampliarão seu círculo de relacionamentos, serão bem quistas pela professora.

Na pesquisa que Teixeira (2008) realizou houve o acompanhamento da transição de uma turma de educação infantil (último estágio) ao ensino fundamental (classe de primeira série), ouvindo as crianças sobre suas formas de interação na escola. Nela transparece a ideia de que o ensino fundamental é caracterizado como mais formal na medida em que se vai preenchendo a maior parte do tempo das crianças com atividades dirigidas em dinâmicas individualizadas, e a sala se tornando um espaço de silêncio e ordem. Enquanto na educação infantil, o brincar e o conversar na sala é ressaltado com maior frequência, no ensino fundamental a presença maior de interações verbais acontece principalmente fora do espaço da sala.

Os educadores nem sempre aproveitam o momento inicial do percurso escolar para desenvolver vínculos positivos. Marcante é o registro feito de algumas circunstâncias em que as crianças apresentam receio e vergonha da professora. Ao exprimir certos sentimentos,

como esses percebidos por Teixeira (2008), a criança legitima certo princípio normativo previamente estabelecido na relação professor e aluno. Ora, devem existir razões claras para que o medo impeça alguém de perguntar ou de esclarecer ideias, podendo provir, por exemplo, de relações certas relações hierárquicas e do autoritarismo. Na verdade, persiste uma associação negativa entre esses sujeitos, o que se torna avassalador quando concordamos que a intermediação docente é atuante na aprendizagem. É intrigante a forma como o professor se esquiva de promover dinâmicas interativas, sabendo por Andreolla (2005, p.47) que “é na dinâmica interativa, mediada pela linguagem, que a construção do conhecimento se constitui”. Na maioria das vezes, esse conhecimento parece ou ser desconhecido pelo professor ou simplesmente não inserido em sua práxis pedagógica.

Conforme as diferentes concepções de sujeito, aprendizagem e linguagem resultam diferentes resultados de aprendizagem. Sopelsa (2005), ao fazer observações e gravações em duas salas de aula de uma mesma escola, a fim de analisar, pelas interações da professora com as crianças, como a mediação pedagógica é concebida nas salas de alfabetização, depara-se com professores que intervêm diferentemente em suas práticas. Uma das grandes dificuldades que emerge é a constatação de uma mediação pedagógica precária e mal abastecida de conhecimentos docentes sobre a apropriação da linguagem escrita e a significação social à qual esta linguagem está vinculada. As consequências dessa precariedade resultam, conforme a autora, em uma não intencionalidade por parte do professor em provocar as interações para aproximar-se mais dos grupos, pois nessa visão a linguagem escrita é tida como possível de ser assimilada pela repetição. Ainda, sobressai a dificuldade em conseguir trabalhar com uma heterogeneidade de saberes e com a diversidade das vozes do grupo. Ilustrando a interação professor e aluno por meio de uma visão fracassada como a que foi discorrida, vejamos o que a pesquisadora destaca em relação ao peso que tem o conhecimento docente nessa interação:

Vê-se que o desconhecimento da professora a respeito do modo como as crianças se apropriam da linguagem escrita a impede de mediar este processo. Haja vista que, para ser possível a ela atuar como meio, realizando intervenções significativas na aprendizagem, faz-se necessário que esteja inteirada de que o desenvolvimento na criança da capacidade de ler e escrever requer que esta participe de diferentes situações que lhe possibilitem compreender os aspectos que constituem a linguagem escrita. E que, para tanto, é imprescindível que tenha seu processo mediado pela professora que, neste contexto, tem a responsabilidade de orientar e fazer junto, de modo dialógico, permitindo e incentivando situações de construção compartilhada. (SOPELSA, 2005, p. 9).

Uma vez suspensa a interação da prática pensada pela professora, seu próprio papel de agente de intervenção fica comprometido. Dickel et al (2009) revisaram o conceito de intervenção, trazendo à superfície o termo in(ter)venção por entender que o espaço de sala de aula precisa ser um espaço de invenção de possibilidades e alternativas para que se consiga enfrentar as limitações encontradas pelo professor. A partir de um estudo empírico realizado numa turma de alfabetização, Dickel e seu grupo puderam levantar possíveis pressupostos dos processos pedagógicos que vem ao encontro e, inclusive, ampliar aquilo que foi constatado por Sopelsa.

Primeiramente, pressupõe-se que nos anos iniciais de escolarização as ações docentes ficam centradas no ensino, ou seja, não existe um acompanhamento das hipóteses e dos interesses dos alunos em relação aos objetos de estudo. Em segunda questão, atrelada à primeira, está a grande probabilidade de os professores não compreenderem como os alunos aprendem, sendo este um dos motivos para se dedicarem apenas à transmissão dos conhecimentos. E em terceiro e último ponto, estão as relações pedagógicas que seguem uma lógica de conteúdos, secundarizando o papel das crianças. Estas, por sua vez, dispersam sua atenção requerendo grande parte do tempo escolar para resolução de conflitos relacionais em detrimento à construção de suas aprendizagens.

Dickel e seu grupo depararam-se com uma limitação entre as trocas simbólicas na classe observada. A professora insistia em prosseguir com a aula previamente definida, enquanto as demandas das crianças não eram acompanhadas. Não conseguindo mobilizar os alunos para as tarefas, o êxito da aula ficou comprometido. Contudo, o estudo empírico, com base bakhtiniana, levou os pesquisadores a pensar sobre a possibilidade de participação dos alunos em torno de alguma problemática de aula recuperando o conceito de in(ter)venção como podemos acompanhar:

É fundamental, nesse sentido, a ação/intervenção do(a) professor(a) para coordenar a participação das crianças, de modo a garantir o tempo/espaço de fala para cada uma. Sua habilidade no exercício desse papel é decisiva para a qualidade das interações, no sentido de evitar o monopólio da palavra pelas crianças mais falantes, de garantir que cada uma efetivamente ouça e acompanhe o raciocínio das outras, de explorar os erros e os conflitos cognitivos manifestados por elas como um valor pedagógico que traz possibilidades de novas in(ter)venções e de (re)construções cognitivas, enfim, de fomentar as condições próprias do diálogo, tais como a responsabilidade e a produção de sentidos com vistas à construção do conhecimento. (2009, p. 12).

Procurando igualmente compreender como os processos interativos e dialógicos interferem ou não, marcam e constituem o processo de significação do conhecimento científico-escolar, Castoldi (2005) pesquisou sobre sua própria prática de sala, explorando o conceito de fração nas aulas de matemática em uma turma de quarta série do ensino fundamental. A análise das sequências transcritas de gravações das aulas lhe permitiu encontrar situações em que ela própria enquanto professora, embora disposta a princípio a assumir o papel do outro na construção do conhecimento, acabou por não auxiliar no avanço discente. Isso está claro numa sequência de falas em que dois alunos tentam resolver uma divisão não exata, mas acabam em dúvidas, explicitadas nas expressões “Não sei”, “Eu acho que é assim”, “Mais ou menos”, que a professora em nenhum momento esclarece. Ou seja, os alunos não tiveram a presença de um andaime que fosse lhes dando pistas em suas elaborações, assim como insiste também o grupo de Dickel, e, por isso, terminam por não efetivarem avanços na resolução do problema apresentado, permanecendo nas incertezas.

Como nem todas as dúvidas discentes podem ser antecipadas, o movimento da aula é que vai tecendo as tramas, ou seja, no decorrer das apropriações vão surgindo novas situações que requerem uma nova mediação. Impedir que essa nova mediação aconteça é o mesmo que colocar um fim a uma trama, cortando todas as expectativas de seu desdobramento. Ainda revendo os aspectos condicionantes dessa mediação, ressalta-se o trabalho de Siqueira (2006) que realizou uma análise da relação entre professor e aluno a partir de sua própria prática numa turma de primeira série, concluindo que a boa relação estaria fundida nos seguintes aspectos: na forma com que o professor conduz os acontecimentos em aula e na maneira com a qual fala, por meio de sua postura, tom de voz e gestos. Segundo a autora (Ibid., p.93), a “atuação da professora mostra a mediação no ensino e a importância das inferências do professor no processo de aprendizagem. É essa a condição básica para que se tenha a verdadeira concepção de aprendizado na proposta elaborada por Vigotski”. Ela apresenta evidências claras de que o aprendizado está atrelado não apenas à forma como o aluno faz suas apropriações em sala, mas também à forma como o professor se posiciona diante dessas apropriações.

Sopelsa (2005) teve, por outro lado, a oportunidade de acompanhar também uma professora que era referência importante, mas não a única na sala de aula. Esta por sua vez concedia a todos o direito de dizer a sua palavra, utilizando-se dos confrontos, questionamentos às diferentes elaborações registradas pela criança, e de correções coletivas. Nessa dinâmica há a instauração da dialogia diante da diversidade, em que a professora

coloca-se como meio para provocar interação, reconhecendo assim o caráter social exercido pela linguagem. O registro sobre o papel, desempenhado pela professora colocando-se dentro de um processo de interação, pode ser assim descrito:

[...] a professora assume o papel de responsável pela realização de intervenções pedagógicas que provoquem avanços no processo de aprendizagem do grupo. Para isso, busca: atribuir sentido às propostas, envolvendo a linguagem escrita; organizar grupos que possibilitem a interação entre sujeitos com conhecimentos diferenciados; inteirar-se dos conhecimentos já elaborados pelas crianças; e intervir intencionalmente em seu processo de apropriação da linguagem escrita. (SOPELSA, 2005, p.15).

Uma vez a professora tendo conhecimentos a respeito da linguagem escrita, que é o objeto de estudo com o qual trabalha, oferece às crianças grandes chances de fazer apropriações pelas intervenções intencionais que a auxiliam nessa tarefa. Através disso, ela consegue elevar o nível de conhecimento do aluno, atuando na sua zona de desenvolvimento proximal:

a professora assume o papel de meio que provoca a interação entre os sujeitos e destes com a linguagem escrita como objeto de conhecimento. Desse modo, atua na zona de desenvolvimento proximal das crianças (VIGOTSKI, 1999), intervindo de modo significativo no processo de apropriação da linguagem escrita. (SOPELSA, 2005, p. 16).

Ampliando esta compreensão sobre as zonas de desenvolvimento introduzidas por Vigotski, podemos afirmar que o desenvolvimento vai sendo ampliado pelo indivíduo no decorrer de suas interações. O primeiro, denominado pelo autor de nível de desenvolvimento real, refere-se às funções mentais da criança, cujos ciclos já foram completados, ou seja, são as conquistas já consolidadas pelas crianças, utilizadas por elas em tarefas que já podem realizar sozinhas. O segundo nível remete ao nível intermediário, o da distância existente entre o real, que tem capacidade de solucionar problemas de forma independente, e o potencial, que necessita da orientação de adultos ou companheiros para a realização de atividades, num processo dinâmico entre aquilo que já foi atingido e o que está em maturação. Esse processo instaura a zona de desenvolvimento proximal. Vigotski explica:

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia, deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (1998b, p. 129).

Comparando a função da imitação animal com a feita pelo humano, teremos algumas diferenças que exercem forte influência sobre a aprendizagem. Em adestramentos, por exemplo, a imitação animal junto com os outros permite apenas fazer aquilo que o animal já sabe fazer sozinho (VIGOTSKI, 2000, p. 331). Não há avanços em suas potencialidades devido ao fato de que o animal não consegue assimilar nada de novo, sendo capaz simplesmente de decorar. Já com a educação das crianças, a imitação desempenha outro papel. A colaboração pela imitação é fonte do surgimento de propriedades da consciência. Pelo ensino, a criança é capaz de aprender o novo, por isso que “O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (Ibid., p.331).

Da mesma forma como Vigotski se preocupa com a função do outro no aprendizado da criança, também Bruner reforça essa concepção quando formula a ideia de andaime. Para Bruner (1976, p.38), como vimos, são as perguntas intermediárias bem elaboradas que levam a criança a atravessar mais rapidamente esses níveis de desenvolvimento intelectual. Logo, uma professora, ao ter sondado o que seu aluno domina sobre a língua escrita e agindo intencionalmente em suas intervenções, provavelmente, pela formulação bruneriana, lançaria mão de perguntas que fossem aumentando em seu grau de complexidade para atingir os objetivos de seu trabalho de alfabetização. Assim, se a criança tivesse dificuldades de escrever determinada palavra, a professora começaria a criar relações a partir daquilo que ela já sabe escrever, através de progressivos questionamentos até sua escrita ser finalizada.

Inspirados nessas contribuições, muda-se completamente a rotina de uma classe. A linguagem enquanto propulsora de mudanças nos processos psíquicos começa a ser vista dessa forma nas interações verbais do professor junto ao grupo. Este sujeito toma para si a necessidade de acompanhar os alunos em seu raciocínio; por isso, vai problematizando e criando possibilidades sobre o que as crianças estão pensando. Isso equivale a uma preocupação necessária para criar estratégias a fim de complexificar as tentativas de resolução de problemas e de compreensão discentes.

4.2 Interação aluno e aluno

Nem sempre se está ciente do quanto os alunos dominam determinado assunto e por isso flagramos espantosamente momentos nítidos de ensino-aprendizagem entre eles mesmos. Mas o que já deveríamos saber há muito tempo é que num agrupamento humano sempre estarão envolvidas pessoas de experiências culturais diferentes e, por isso, de conhecimentos também diferentes, não esquecendo de que todos são dotados de uma linguagem. Porém, é nada anormal encontrar práticas de ensino que, inclinadas apenas ao conteúdo específico de uma área, não se voltam às manifestações discentes sobre outros conteúdos que participam da ação de aprender no contexto escolar como aquelas que remetem à relação entre os próprios alunos.

Tendo como alvo de pesquisa alunos de terceiro ano do ensino fundamental, Fanizzi (2008) se interessou em trabalhar com um grupo de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem em matemática e que, por isso, apresentavam um desempenho insatisfatório na disciplina. Buscando saber qual é e como ocorre a produção oral dos alunos nas aulas de matemática e, ainda, quais conteúdos emergem da interação entre os alunos, organizou aulas-oficina. A pesquisadora deparou-se com alunos que interagem muito timidamente. É destaque o fato de serem tirados de uma turma que os tinha como alunos de desempenho matemático inferior dos demais. Por mais que nas aulas-oficina fosse oferecida maior liberdade para falar, isso parecia não ser aproveitado. Ao concluir um universo de dez encontros, o período se demonstrou insuficiente ainda para instaurar um novo modelo de dinâmica de aula, pois até então não se havia conseguido partilhar momentos mais tranquilos de interação, em que o medo pudesse não ser mais um empecilho na aprendizagem destes alunos.

A pesquisa de Fanizzi (2008) abre pontos de discussão merecedores de nossa problematização. Ela traz à superfície do debate uma questão central que não pode passar despercebida nas práticas de grupo. Em sua pesquisa de campo, percebeu que, de certa maneira, alguns alunos já haviam internalizado para si uma incapacidade que os outros lhes conferiram. Podemos arriscar e afirmar que isso brota como uma naturalização de (pré) conceitos que perpassam as relações grupais, fazendo com que alguns sempre se sobressaiam nas participações, opiniões e negociações, enquanto outros sejam obscurecidos e praticamente isolados do diálogo.

A sufocação dessas vozes no grupo simboliza uma barreira que tem de ser rompida. Não superá-la pode dar saliência à margem inferior em que estes alunos já foram remetidos já que, não tendo o hábito de manifestação por não se verem e nem se sentirem sujeitos ativos, são implicitamente obrigados a se calarem diante dos demais. Logo, propor trabalhos em pequenos grupos pensando nas interações que podem alavancar a aprendizagem requer, por vezes, um determinado monitoramento mais próximo para que as alternâncias nas falas sejam asseguradas. O que, aliás, ainda não bastaria para um avanço coletivo. Não é suficiente apenas falar de forma a parecer que o acúmulo e a adição de um discurso a outro pudesse levar ao sucesso escolar. As alternâncias na fala precisam vir acompanhadas de negociação e para isso precisam passar por um filtro que, contrariamente à metáfora da esponja que tudo absorve, tudo seleciona, tudo avalia e categoriza.

Com uma lente voltada para as possibilidades de aprendizagem que os grupos oferecem, podemos recorrer à pesquisa de Raupp (2009), dentre outros estudos, que constatam que a interação é estimulante na ampliação de significados por parte dos participantes. Essa pesquisa teve como objetivo analisar as interações em situações de uso de jogos tentando, assim, investigar que modalidades de interação podem ser proporcionadas pelo jogo para promover o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. Uma das grandes intenções que pairava nessa tentativa era a de ultrapassar aulas apenas expositivas em Matemática. A pesquisadora, enquanto observadora de sua própria prática, destaca que a concepção de jogo tida anteriormente por ela como mera alternativa para trabalhar conteúdos foi, no decorrer do período, transformada em uma forma de potencializar interações. Sobre a interação entre alunos é válida sua contribuição no sentido de trazer referência a alguns momentos que reiteram os acréscimos de um trabalho em pequenos grupos: pela socialização dos conhecimentos de cada um, abre-se, ao mesmo tempo, um horizonte para novos conhecimentos; a aprendizagem pode acontecer, atentando-se às informações que um colega fornece ao outro; o diálogo proporciona uma relação de um com o outro e jamais sobre o outro; a busca na resolução de um problema estabelece um desafio que, para ser desvendado, precisa ser discutido.

O que Raupp (2009) complementa sobre a inserção do diálogo ao longo dos jogos é a sua utilização para o desencadeamento de conflitos, pois é o diálogo que o tempo todo vai orientando as ações dos integrantes de cada grupo. Ela lamenta o fato de muitos professores selecionarem o jogo pelo seu caráter motivador, descontraído e agradável sem conseguir

ampliar a possibilidade interativa que ele carrega. Em contrapartida, tal abrangência é esclarecida na seguinte apreciação:

Durante o jogo, aprender a escutar o outro teve um significativo valor para analisar as jogadas e novas possibilidades de ação na partida. Ao observarem como alguns defendiam seus pontos de vista, como, por exemplo, no jogo do pontinho no oitavo episódio, outros estudantes tentaram fazer o mesmo. Isso possibilitou desenvolver a capacidade de dialogar de forma a convencer o outro de suas ideias e/ou até mesmo de aceitar o ponto de vista do parceiro. (RAUPP, 2009, p. 121).

No momento em que um aluno toma as ações do colega como possibilidade própria é porque, certamente até então, tal possibilidade não lhe era visível naquele instante e daquele lugar em que estava. Ou seja, pelas suas percepções e conhecimentos atuais é que cada sujeito vai realizando suas ações e seus enunciados, por isso é que existem diferentes pontos de vista que vão sendo, na relação entre aluno e aluno, às vezes confrontados e outras vezes, como acenado na citação acima, imitados.

Bakhtin (1997b) considera que a compreensão do mundo vincula-se ao lugar de onde se olha e se diz esse mundo. Com isso, todas as visões são influenciadas por este lugar, permitindo a cada um enxergar o que o outro não consegue ver. Porém, Bakhtin chama a atenção para o fato de que, para cada sujeito, existe algo fora de sua visão que ele não consegue enxergar devido à posição ocupada; é a visão do acabamento que somente o outro pode ter de mim e que a mim não é possível, e a isso ele denomina excedente de visão. Este excedente de visão é muito importante na interação por permitir que um consiga expandir a visão do outro. Como vimos no trabalho de Raupp, durante a participação num jogo, foi possível, após as jogadas e explicações dos colegas, o sujeito enxergar estratégias que estavam ao seu alcance, mas que anteriormente lhe eram despercebidas.

Contrariamente ao tipo de diálogo “denunciado” pela pesquisa de Fanizzi (2008) quando este é instituído num grupo apenas como poder de alguns, Raupp (2009) observou em sala de aula o uso do diálogo como uma ferramenta eficiente para propiciar momentos de resolução para os “choques” de opiniões. Ou seja, por esta última perspectiva, a interação entre alunos através da formação de pequenos grupos revelou-se desencadeadora de aprendizagem, porque o diálogo esteve acompanhado de outras capacidades exigidas pelo sujeito e citadas pela pesquisadora, que se demonstraram primordiais para se estabelecer relações dialógicas, em que todos são sujeitos.

Frente a um quadro de estudos bibliográficos que se apresentam tão diversificados e ao mesmo tempo, próximos entre si, cumpre-nos localizar sistematicamente os principais aspectos destacados para compreender as afinidades de seus conteúdos com os desta pesquisa. Embora as áreas de interesse divirjam uma das outras, cada um dos estudos demonstra em seu cerne a busca pela elaboração de significados em sala de aula, quer na educação infantil ou no ensino fundamental. Uma das premissas para essa busca está na inquietação sobre o conceito de *aula* que perpassa naquele espaço e, por ela, a forma como é desencadeada a interação para a apropriação de um conhecimento científico-escolar.

A intencionalidade de intervenção por parte do professor é um forte indicativo que o leva a assumir-se como um andaime. Ora, uma vez seguro sobre a direção a ser adotada no desenvolvimento intelectual da criança, a formulação de perguntas intermediárias se torna o meio mais eficaz para essa condução. Agora, na falta de intencionalidade se dificulta a percepção antecipada do ponto de chegada e perdem-se oportunidades no processo de aprendizagem. É o que acontece quando as vozes de uma turma não conseguem, através do professor, criar “sinfonia” na apropriação de um conhecimento. Vozes essas que na maioria das vezes acabam por não serem trabalhadas.

O mesmo acontece quando a interação entre os alunos for provocada ou não. Na medida em que um grupo de crianças for desafiado a resolver um problema em conjunto, serão forçados a usar-se do diálogo para resolver seus próprios conflitos na cisão de opiniões. Serão as formas encontradas pelo colega que servirão de compreensão individual já que, até então, determinada alternativa ainda não pudera ser testada por ela não estar anteriormente ao seu alcance. Isso acontece porque a visão do acabamento vai depender do posicionamento de cada um. Para isso, as visões precisam ser compartilhadas pela interação. Do contrário, quando não há intenção que acione o social a participar das construções do sujeito, este ficará limitado a sua própria posição e poderá não vir a se apropriar de certos conhecimentos devido à limitação que o seu lugar lhe impõe.

5. O UNIVERSO DAS INTERAÇÕES: ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APRENDER A ESCREVER, DESENVOLVIDA EM UMA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

A busca por um percurso metodológico que permita avançar em relação às respostas às questões que são eixos desta pesquisa é tarefa nada simples como aponta Brandão (2002, p.109): “A arte do pesquisador, ao que nos parece, estaria exatamente em sua capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa que o desafia e às possibilidades empíricas do campo de investigação em que se coloca”.

Como já foi visto, a reconstrução teórica exposta anteriormente é orientada pelo ponto de vista histórico-cultural/interacionista, o qual nos auxilia no estudo sobre as condições de produção dos textos, ultrapassando seus elementos internos. É nosso intuito compreender o movimento da interação que pode ou não interferir, que pode ou não resultar em significativas práticas de escrita por parte dos alunos.

A retomada de tais tradições de reflexão, assim designada por Brandão ao se referir às obras clássicas, permitiu o aprofundamento e a compreensão de alguns conceitos incluídos na dinâmica de sua própria elaboração. Esse exercício é essencial numa pesquisa porque, segundo a autora,

o retorno permanente à tradição nunca é um retorno ao mesmo lugar, pois tem o sentido de uma espiral que permite retomar temas e referências em um novo patamar, ao mesmo tempo em que incorpora e tende a superar os momentos que o antecederam (2002, p. 72).

No entanto, para esta seção do trabalho, elegemos alguns daqueles conceitos para funcionarem como categorias de análise no tratamento dos dados produzidos pela pesquisa empírica. De Bruner selecionamos os conceitos de significado, formatos, andaimes, narrativa, mediação, fórum para negociação; de Bakhtin, horizonte social, interlocução, gêneros do discurso, dialogia; e de Bronckart: atividade, ação de linguagem, sequência didática. Tais conceitos orientarão a análise de episódios provenientes do desenvolvimento de uma sequência didática, envolvendo a produção de textos de opinião. A transposição conceitual

possibilitará também entender o papel da interação e a influência que ela exerce na produção escrita dos estudantes.

Essa metodologia de análise já foi utilizada por vários pesquisadores, dentre eles, Smolka (1989). A pesquisadora conviveu com crianças em fase de alfabetização e com suas professoras no dia a dia, fazendo registros de dados relevantes que produziam efeitos no processo escolar da leitura e da escrita. Em sua exposição, Smolka reproduz momentos discursivos que acontecem no decorrer da aula, fazendo recortes intencionais que a ajudam a explorar a questão à qual submete os dados.

Fontana (2000), ao analisar a elaboração conceitual da criança no contexto escolar, realizou uma análise microgenética de episódios. Tomou como princípio metodológico documentar empiricamente a transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico por meio de ações sobre a zona de desenvolvimento proximal (HICKMANN; WERTSCH apud FONTANA, 2000, p. 32). A seleção incidiu sobre situações específicas em que um conceito era discutido pela professora com os alunos, no confronto entre conceitos científicos e conceitos espontâneos.

Na pesquisa de Andreolla (2005, p.41), a análise microgenética foi ampliada pelo recurso a Góes, para quem a análise é micro porque se orienta por minúcias indiciais e não por serem curtos os eventos; e é genética, não pelo trajeto do inter ao intrassubjetivo, como sugeriu Wertsch, mas por ser histórica e focalizar movimentos em meio a processos. Andreolla (2005) fez uso dessa metodologia na oportunidade em que pesquisou sobre sua própria prática. Ela tomou o conceito de episódios de ensino de Mortimer, enquanto “um conjunto de atividades e discussões que têm por objetivo a construção de um conhecimento científico-escolar por parte significativa dos alunos” (2005, p. 45), para analisar as dinâmicas interativas que possibilitavam a construção de conhecimento sobre ciências naturais.

Conforme pode ser verificado, em cada uma das pesquisas apresentadas, a análise de episódios foi orientada por uma ótica singular. Em nossa análise, a elaboração dos episódios incidiu sobre momentos discursivos registrados em videogravações. Trata-se de registros de uma sequência didática objetivando a produção de textos argumentativos, realizada pela pesquisadora Camila Comim (2009), com um grupo de alunos de 4ª série do ensino fundamental.

O não acompanhamento “in loco” dessa sequência didática com observações participantes poderá ser considerada uma barreira ao pensar que se estará submetida e dependente apenas de vídeos. O limite está em confiar na filmagem, tanto na qualidade de

áudio como de vídeo e no ângulo em que a câmera foi posicionada, sem poder, nesta condição, criar outras aproximações que possam, ao longo da pesquisa, ser importantes. Sobre o uso de gravações em vídeo, sublinha Cruz Neto (apud RAUPP, 2009, p.15):

O uso da filmagem nos permite reter vários aspectos do universo pesquisado, tais como: as pessoas, as moradias, as festas e as reuniões. Essa técnica de documentação, que lida com os planos da imagem e da comunicação, vem sendo cada vez mais difundida. Com isso, não estamos dizendo que um bom trabalho de pesquisa deva ficar limitado ao registro visual, mas afirmamos que esse registro assume papel complementar ao projeto como um todo.

Sendo assim, a filmagem nos permite tomar distância necessária para dela levantar possíveis “véus” dos interlocutores nela envolvidos, extraindo indicativos sobre a influência exercida por esta interlocução na atividade escrita, dando-nos possibilidades de ver e rever estes momentos. Ela nos permite observar aspectos discursivos da aula, especialmente as falas e seus movimentos, que podem ser observados nas gravações com maior atenção. Assim, a filmagem se mostra um instrumento muito potente para os objetivos que dirigem esta pesquisa, juntamente com o planejamento de trabalho da professora-pesquisadora elaborado previamente às aulas.

As aproximações criadas com o andamento da própria pesquisa de Comim (2009) foram viabilizadas pelas discussões e exposições ocorridas no GEPALFA (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização)¹, o que permitiu que diversas vozes de diferentes contextos educacionais fossem se cruzando e fundindo. O grupo se debruça sobre a investigação de processos de aprendizagem da linguagem verbal, em suas distintas modalidades: circunstanciados pelas condições de acesso à cultura escrita; pelas condições de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças que frequentam escolas de Educação Básica; na análise e proposta de metodologias de ensino que auxiliem esses sujeitos a se apropriarem com autonomia e competência desse objeto cultural, voltando-se para estudos do campo da didática da língua materna e à formação de professores.

Ao investir com maior ênfase no procedimento metodológico do ensino da argumentação no ensino fundamental, recorrendo à implementação de uma sequência didática, Comim (2009) revela preocupação em realizar com propriedade esta atividade

¹ Grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Adriana Dickel e em atividade desde 2004. É vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo e institucionalizado junto à Capes.

pedagógica. Em suas constatações, aproxima-se do tratamento dado ao texto no cotidiano da sala de aula por meio das reações da turma diante do desenvolvimento da sequência didática planejada:

Nas práticas pedagógicas cotidianas, a prioridade é dada aos textos em que predominam sequências narrativas, tanto para a leitura como para a produção. Geralmente, são levados textos para a sala que são lidos para ou com os alunos, desenvolvidas atividades de compreensão (questões) e após solicitado-lhes que produzam um texto parecido. Assim acontece com os gêneros que são trabalhados (contos, fábulas, carta, convite, histórias em quadrinhos, receitas). (COMIM, 2009, p. 139).

Em que pese essa experiência, as situações desenvolvidas pela pesquisadora possibilitaram aos alunos a produção de textos argumentativos. É destaque o tempo maior para a produção e a revisão do texto neste tipo de metodologia, do que naquele proporcionado pelas conhecidas e famosas redações escolares, pois a interação é o centro organizador do discurso. O seu trabalho evidencia a importância de uma preparação docente no que se refere ao ensino da língua para que a atividade com a linguagem seja inserida num processo de interação, pois como ela mesma complementa:

se o professor não desempenhar uma relação de significação com a atividade de linguagem, com o texto, provavelmente, seu aluno corre o risco de não ver significado algum nesse estudo, não fazendo deste um ato construtivo e, conseqüentemente, aprendendo a prescindir dessa importante ferramenta ao intervir em sua própria história. (Ibid., p. 14).

Enquanto Comim desemboca sua discussão na fertilidade das práticas planejadas de escrita, os estudos que aqui apresentamos se voltam para as interações verbais que vão sendo promovidas pela própria professora na organização dialógica feita a respeito do texto junto aos alunos.

Dito de outra forma, o foco a ser considerado neste trabalho não coincide com o objeto do conhecimento que estava em pauta em Comim (2009), mas sim, com as interações presentes na proposta desenvolvida pela professora-pesquisadora e que permitiram ou não a emergência do gênero em estudo e a reflexão dos estudantes sobre as suas propriedades. Ele

se volta com maior rigor às relações e intervenções que foram intermediárias nas produções textuais. A análise buscará evidenciar indicativos das interações que aconteceram durante o período de escrita e reescrita. Constituem a análise sequências voltadas aos efeitos da interlocução em torno de instruções verbais acerca do modo de realização dos exercícios propostos, sequência voltada à leitura de um texto proposto e outra voltada à simulação de um júri.

A sequência didática, cujas interações verbais foram analisadas, objetivava a produção de textos argumentativos, mais precisamente do gênero “artigo de opinião”. Ela foi desenvolvida numa escola pública de um município do interior do Rio Grande do Sul, com uma turma de 4ª série do ensino fundamental, constituída de 27 alunos, entre 9 e 10 anos de idade..

Foram selecionados quatro episódios, produzidos a partir de um conjunto de dez aulas, de cerca de duas horas cada uma,² organizadas com base na proposta de sequências didáticas, que abrange: apresentação dos alunos, pré-teste, oficinas e pós-teste.³ Tais etapas foram realizadas durante o mês de julho de 2009. O conjunto de seis oficinas, desenvolvidas pela pesquisadora, foi em nosso trabalho privilegiado na produção dos episódios de análise por compor o processo intermediário das produções escritas iniciais e finais. A concepção de sequência didática que orientou o trabalho de Comim foi informada por Dolz (1995) e por Camps (1995; 2006). Segundo esta autora,

Os projetos de língua são formulados como uma proposta de produção global (oral e escrita) com intenção comunicativa, pela qual deve-se considerar e formular os parâmetros da situação discursiva em que se insere e, ao mesmo tempo, se formula como uma proposta de aprendizagem com objetivos específicos que devem ser explícitos e que podem ser os critérios de produção e avaliação dos textos que se escrevem. (CAMPS, 2006, p. 38-39).

Em cada uma das oficinas teve destaque uma propriedade entre aquelas que caracterizam o artigo de opinião. Foram elas: tema, ponto de vista, argumentos, contra-

² Os pais ou responsáveis das crianças da turma colaboradora do trabalho assinaram um termo de consentimento autorizando o uso dos escritos das crianças bem como da gravação feita em áudio-vídeo, assegurado o sigilo. Portanto, faremos uso de pseudônimos que, por sua vez, também diferem daqueles utilizados por Comim (2009).

³ O pré-teste objetivou na pesquisa de Comim (2009) verificar o nível de produção textual da tipologia argumentativa. O pós-teste objetivou avaliar se houve ou não aumento na habilidade argumentativa na produção textual do aluno, principalmente no que se refere ao uso da estratégia contra-argumentativa. Entre esses dois momentos a pesquisadora realizou seis oficinas com a finalidade de propiciar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dessas habilidades.

argumentos e conclusão. Logo, os episódios que analisamos neste estudo refletem assuntos direcionados a essas propriedades.

O assunto tecido ao longo da sequência e que a própria turma elegeu para “escrever sobre” diz respeito às brigas entre pares. De acordo com Comim (2009, p.112), tal temática emergiu em virtude da realidade vivida pelas crianças. Foram levantados os seguintes questionamentos, instauradores da polêmica: Por que as pessoas brigam? A briga é ou não uma forma de resolver conflitos?

Os episódios a seguir não obedecem a uma ordem sequencial dos encontros, mas foram aproximados em virtude do confronto com a abordagem teórica eleita para este estudo.

Episódio A - Elaboração de pontos de vista: o estabelecimento do diálogo

As sequências 1 e 2 deste episódio dizem respeito a uma mesma atividade oriunda da primeira oficina desenvolvida com a turma. A oficina teve como principal objetivo identificar, perceber e elaborar um ponto de vista sobre o tema em questão. Nela foram realizadas as seguintes atividades:

- apresentação de slides sobre o gênero de texto “artigo de opinião”;
- reflexão sobre um vídeo que traz a briga entre meninas em uma escola do Distrito Federal, divulgado em 09 de julho de 2008 pela TV Record (ANEXO 1);
- exploração da ideia de Blog através de slides, envolvendo informações sobre o que é um BLOG, para que serve e os tipos de Blog existentes;
- leitura de textos publicados no Blog do Shark sobre as opiniões postadas nele com relação ao vídeo assistido (ANEXO 1);
- atividade em grupo para realizar o jogo “cara a cara”, elaborando respostas de acordo com a provável opinião da pessoa selecionada.

Essas atividades incidiram sobre a compreensão do que é um ponto de vista e a sua relatividade face ao sujeito que o assume.

Os dois recortes que seguem abaixo dizem respeito à outra atividade que visava à reescrita dos textos produzidos no pré-teste. Os estudantes haveriam de sublinhar nele, com lápis de cor vermelho, o trecho onde explicitavam o ponto de vista defendido. Tanto na

primeira como na segunda sequência, vemos a explicitação verbal feita pela professora sobre como os alunos devem proceder para a atividade de reescrita de seus textos.

Sequência 1

1. Professora: *Vocês vão ter que ler o texto escrito de vocês, avaliar se vocês colocaram a opinião de vocês no texto e se utilizaram palavras, aquelas palavrinhas que nós vimos para expressar a opinião de vocês. Lembram das palavrinhas? “Penso que”, “na minha opinião”, o que mais?*

2. Paula: *Profe, posso ajeitar meu texto? Que eu não botei isso...*

3. Profe: *Quem não tem a opinião no texto? (A aluna acena positivamente com a cabeça e diz “é!”) A Paula falou uma coisa bem importante. Quem não encontrar a opinião no texto não vai apagar e mexer no texto. O que é que vai fazer? Vai ir lá na folha, lá na aula do dia de hoje, vai fazer um quadrinho, nós vamos montar uma legenda para trabalhar com o texto.*

4. Roger: *Mas e se no meu já tá?*

5. Profe: *Não, daí tu vai sublinhar no teu texto, se você... Quem não encontrou óh, como é que vai ser feito? Vamos colocar lá: LEGENDA. A cor do ponto de vista, da opinião, é vermelha.*

(Bastantes cochichos paralelos entre os alunos. Eles começam a tirar dúvidas entre si para saberem o que fazer diante da presença ou da falta de opinião nos textos. Enquanto isso a professora se dirige ao quadro e procura demonstrar o que ela está dizendo ao falar de uma legenda).

Ao fazer uma recapitulação das palavras que foram trabalhadas numa aula anterior, a professora reforça a necessidade de que um texto, para que se configure num texto de opinião, deva apresentar o ponto de vista do sujeito que escreve. Ao ouvir a professora sugerir determinadas palavras que antecipam a existência desse elemento em um artigo de opinião, Paula flagrou-se sobre a sua ausência. A menção a essas expressões fez com que a menina tivesse clareza dos elementos que deveriam constar no escrito. Ao dirigir-se à professora, não indagou sobre o conteúdo de seu encaminhamento, mas já afirmou a ausência no seu texto do elemento em questão, questionando-a sobre o que poderia fazer diante disso.

A intervenção de Paula fez com que a professora não somente lhe respondesse, mas com que, como se vê terceiro turno, orientasse a atividade também daqueles que percebessem a mesma ausência em seus textos. Ou seja, ao invés de prosseguir na lista de mais palavras estudadas, ela teve que encaminhar seu diálogo para que seus interlocutores pudessem

acompanhar e participar da conversa, o que não aconteceria caso não tivessem as suas preocupações percebidas.

Bakhtin (1997b) denomina essa habilidade de articular as diferentes idéias, sustentando a conversa com o outro, de interlocução. Esta interlocução permitida pela professora, que suspende temporariamente a sua lógica expositiva e encadeia seu enunciado ao enunciado produzido pelo outro, neste caso, pela criança, também é constatado no turno seguinte. O outro (a colega Paula), ao buscar informações junto à professora, serviu de via para que Roger parasse e avaliasse seu texto e se caberia a ele as explicações dadas. Ao observar que usara as palavras trabalhadas para expressar sua opinião disparou-lhe então a suspeita “Mas e se no meu já tá?”. A professora, ao fazer o enunciado repercutir sobre as sucessivas intervenções tanto suas como das de outros estudantes, fez com que Roger encadeasse a sua questão àquela feita por Paula e trazida a toda classe pela professora.

O diálogo se constitui perante uma corrente de comunicação verbal em que não há interrupção, pela sequência de enunciados na participação de outras vozes. É o “eu” que se realiza no “nós”, pois, nesse caso, Roger refrata em seu enunciado as vozes da professora e da colega Paula manifestando o caráter polifônico da linguagem como foi pensado por Bakhtin (apud BARROS, 1997, p.35).

Ao final da sequência, outros elementos da interação começam a repercutir. Eles são percebidos com maior ênfase pela observação do movimento da turma na filmagem. Os cochichos paralelos, falam por si só. Tanto uma instalação de silêncio num grupo assim como a demasiada agitação que passar a existir pretende dizer algo que nem sempre é explicitado pela fala dos principais interlocutores que “tomam” a palavra. Os alunos que até então não participavam dos turnos desta sequência se manifestam impulsivamente perante a incompreensão da tarefa fornecida pela professora. Pelo turno 5, a professora tenta explicar a Roger como proceder na presença da opinião no texto e, ao mesmo tempo, aproveita para dar orientação em casos contrários. No entanto, ela não atinge a compreensão da maioria e os cochichos chegam até ela. O que fazer a partir desses cochichos?

A relação entre um locutor e um receptor sofre, segundo Bakhtin (1997b, p.113), as interferências de um auditório social que, por sua atmosfera, condiciona as motivações, deduções e apreciações dessa relação. Os receptores que, nessa sequência, são os alunos retratam o condicionamento feito através dos cochichos que não deixaram a aula prosseguir conforme o tempo planejado. Bem, a professora tomou esses cochichos como sendo uma resposta ativo-responsiva e soube trabalhá-la. Certa de que da forma como verbalizou suas

explicações, ela estava impedindo uma aproximação com os receptores e tornando-se cada vez mais distante deles, ela retoma suas verbalizações e introduz uma nova ferramenta que lhe possa auxiliar nessa tarefa que é o quadro. Ela permitiu aos alunos visualizar pelo esquema e registro escrito aquilo que não se tornava claro na fala, consideradas as respostas de seu auditório.

Sequência 2

1. Profe: Vocês vão ter que sublinhar de lápis de cor vermelha. Primeiro vão fazer a lápis pra não sublinhar errada a opinião. Vocês vão ler o texto de vocês e encontrar, lá dentro do texto, onde que vocês expressam a opinião de vocês. Depois que vocês fizeram isso, encontraram a opinião de vocês dentro do texto, deverão avaliar esta opinião, se vocês produziram ela certa. De que forma? Respondendo às duas perguntas que tem ali, ó: Tomei posição em relação à situação apresentada?

2. Diogo: Como assim?

3. Profe: Qual era a situação apresentada?

4. Samanta: Sobre as brigas!

5. Profe: Sobre as brigas. Se a briga é uma forma de resolver um conflito ou não.

6. Diogo: Não!

7. Profe: Qual é a opinião de vocês sobre isso? Vocês tomaram posicionamento?

8. Diogo: Como assim tomar?

9. Profe: Tomar é escrever o posicionamento. Tu escreveu tua opinião?

10. Diogo: Que posicionamento?

11. Profe: Se você é a favor ou contra a briga como forma de resolver problema?

12. Diogo: Eu sou contra! É pra botar “não”?

13. Profe: Deixou claro? Depois pergunto assim: Introduziu expressões como “Na minha opinião, penso que”? Quem é que gostaria de emprestar o texto pra profe Camila ler pra ver se nós encontramos juntos uma opinião, pra dar um exemplo?

No seguinte enunciado elaborado pela professora, ela prevê os sujeitos à sua frente e busca atribuir um sentido à sua fala, repetindo a orientação que ela tem intenção de deixar saliente. Vejamos o que aparece no primeiro turno: “Vocês vão ler o texto de vocês e encontrar, lá dentro do texto, onde que vocês expressam a opinião de vocês...”. Adiante ela prossegue invertendo a ordem deste enunciado “... encontraram a opinião de vocês dentro do texto...”. Ao observar nas feições dos alunos e em outras expressões de inquietude uma incompreensão daquilo que falava, a professora, por sua vez, buscou reforçar a ideia, modificando seu modo de dizer, pois “A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (BAKHTIN, 1997b, p. 114). A

professora ficou atenta à atitude responsiva de seus interlocutores, o que lhe permitiu retomar a organização de seu enunciado.

A tese bakhtiniana abrange também a avaliação social como integrante da relação entre interlocutores. Essa avaliação está relacionada principalmente à entonação como uma forma de expressão fônica. O tom do discurso seria determinado igualmente pela atitude do locutor para com o interlocutor, exprimindo uma atitude valorativa que pode ser tanto positiva como negativa, ou seja, acontece um julgamento da situação que pode interferir na organização do enunciado. Podemos observar essa avaliação social no turno 5. A professora oferece uma explicação que não é interrogativa, mas como sua entonação é feita similarmente a uma pergunta, Diogo, no turno 6, imediatamente dá uma resposta. Com esta resposta, a professora remete-se, então, a dirigir a pergunta correspondente. Por meio dessa passagem, fica claro que a avaliação social realizada pelo aluno que entendeu o fato de estar sendo interrogado, refletiu na enunciação seguinte da professora, que tentou refazer o “caminho” de sua intencionalidade.

Diferentemente do exposto até o momento, no turno 8, surge o problema de atribuição de significado ao termo lido e reforçado pela professora como “tomar posicionamento”. Tais palavras soaram distantes para um dos alunos que até então não estava participando ativamente do diálogo e com isso se manifestou quase que incontrolavelmente. Primeiro, ele quis esclarecimentos sobre a palavra “tomar”, à qual a professora estava se referindo. Parecendo confuso e sem entender o motivo do uso desta palavra, provavelmente, não havia construído ainda para si um arsenal de sinônimos, em que esta mesma palavra, que possivelmente ele use em situações semelhantes às que usa “beber”, também possa significar “pegar”, “conquistar”, “seguir”, “exigir”, etc. Depois, acompanhada pelo substantivo “posicionamento”, que também se mostrou fora de seu domínio - turno 10 -, entender o que a professora queria dizer ficava cada vez mais difícil. Interessante ainda é perceber a incoerência entre a pergunta feita (Tu escreveu tua opinião?) com a resposta dada (Que posicionamento?). Ora, os significados das palavras eram, naquele momento, a maior barreira a ser superada.

Que estratégias a professora, por sua vez, utilizou para que o diálogo pudesse avançar? Ela recorreu à reformulação de seu questionamento, trazendo proximidade com o trabalho de análise textual que estava sendo realizado na turma. Ou seja, ela deixou para trás o termo “tomar posicionamento” para ir diretamente ao que afinal o aluno precisava responder. Se para Bakhtin, é exatamente da relação entre os sujeitos que dependem o sentido dos textos e a

significação das palavras, então, a relação dialógica que estava sendo firmada entre professora e alunos precisava dar conta dessa significação. No entanto, acabou-se por não explorar a elaboração de significado do termo em questão e que tanto interessava aos interlocutores da professora, fazendo-lhe permanecer numa nebulosa de difícil manejo por parte dos discentes.

No turno 13, a professora solicita um texto aos alunos para servir de exemplo. Com isso, ela se propôs a ser um andaime, como propõe Bruner (1989), mediante o qual eles poderiam sanar incertezas e avançar. Reconhecida a necessidade de dar um exemplo, lendo o texto de um aluno para analisar em conjunto como a opinião do pequeno escritor foi introduzida, a professora faz uso de um recurso que não estava previamente planejado. Detectada a dificuldade da turma em avaliar as opiniões escritas, não foi possível prosseguir sem antes prestar algum tipo de ajuda. Foi uma ajuda intencional que permitiu a mediação pedagógica docente. Segundo Sopelsa (2005, p.2), “cabe à professora o importante papel, delegado pela instituição escolar, de realizar intervenções mediadoras que possibilitem aos sujeitos apropriar-se do saber social, historicamente elaborado, sistematizado e acumulado”. Ou seja, na mediação pedagógica intencional, o professor se coloca dentro do processo de interação para progredir na aprendizagem.

Episódio B - Elaboração e organização de argumentos: a atribuição de significados aos e através dos textos

A sequência que segue faz parte da segunda oficina cujo objetivo era o de reconhecer e elaborar argumentos condizentes com o posicionamento assumido pelos alunos no texto inicial. Ela teve o seguinte planejamento: inicialmente a professora leu para os alunos o texto produzido por Chico⁴ e publicado no Blog do Shark⁵ (ANEXO I). Após a leitura, foi solicitado aos alunos que observassem as lacunas deixadas no texto, a serem preenchidas por

⁴ Chico é um dos participantes do Blog do Shark que deixa sua opinião sobre o caso do vídeo a respeito da briga de meninas em uma escola do Distrito Federal. Ele escreve em vários momentos respondendo e conversando com participantes diferentes. Sua primeira participação sobre o assunto tem registro no dia 12 de setembro de 2008, quando critica a atitude daquele que gravou as imagens da cena uma vez que deixou de socorrer a menina agredida. Na verdade ele levanta essa crítica após ter lido o que Jeicy, cunhada daquele que fez a gravação, escreve lamentando as agressões sofridas pela menina.

⁵ O endereço eletrônico do blog é <http://blog.fshark.com/?p=512>.

eles com determinadas expressões. Feita a atividade, a aula tem seguimento com a exploração do texto sobre quem é Chico, sobre os argumentos que ele constrói para dar conta de seu posicionamento sobre o assunto e sobre a interferência que a concepção religiosa assumida por ele, cujos indícios se pode notar no texto, produz sobre a constituição do seu ponto de vista sobre o fato discutido. Em seguida, os alunos são levados a encontrar no texto o ponto de vista de Chico e os argumentos que ele utiliza para justificá-lo.

As duas sequências abaixo são integrantes do primeiro momento da aula em que se retoma um dos textos produzidos por Chico e publicados no Blog.

Sentados individualmente, todos os alunos colocam sobre a mesa seus fichários contendo todas as atividades realizadas até então durante as oficinas. A professora, num primeiro momento, retoma as opiniões expressas pelos textos lidos na aula anterior e publicadas no Blog do Shark. Em seguida, convidando os alunos para essa retomada, a intenção era a de completar as partes que estão em branco no texto, distribuídas sob o formato semelhante ao que segue a seguir:

Chico reply on September 2 Th, 2008 10:36 am:
 Jrenan, jamais desejo a violência. Corro dela, aliás _____.
 O que acontece é que ninguém que estava ali na roda se comoveu ao ver o “BICHO SELVAGEM” matando uma pessoa. Digo “BICHO SELVAGEM”, porque se repararem, _____.
 Mas o fato que me indigna, é _____,
 _____, e o cunhado da Jeicy fez pior,
 _____,
 porque _____.
 O interessante dele era gravar uma cena inusitada _____.
 _____.
 Acho que _____ aliás,
 _____.
 E _____
 _____ [...] Finalizando... esse “BICHO SELVAGEM” se acha hoje a dona da situação por ter quase tirado a vida de alguém, mas ela não sabe que um dia ela pode cruzar com outro “BICHO SELVAGEM”, que arranque a cabeça dela, que ponha fogo nela... e sabe por que pode acontecer isso com ela? Porque _____
 (COMIM, 2009, p. 169).

Fazendo a releitura do texto junto com a turma, a professora levanta hipóteses sobre as possíveis características de Chico pelos elementos usados em seus escritos. Da mesma forma, solicita à turma para encontrar um dos pontos de vista que aparece ao longo das participações

de Chico no Blog, identificando o argumento utilizado para manter sua opinião. Com isso, a professora aproveita para reforçar a necessidade de criar um argumento que acompanhe e sustente coerentemente a opinião num texto. A orientação seguinte é a de sublinhar, no mesmo texto, em cor vermelha a opinião e em cor verde o argumento utilizado por Chico.

Com a última orientação, a turma começa a caminhar na sala de aula para emprestar lápis de cor e fazer a atividade. Uma aluna erra a ordem do exercício e é solicitada pela professora para refazer a atividade em uma nova folha que lhe foi cedida.

Alguns alunos, que já haviam concluído a tarefa, começam a debater sobre a opinião que Chico manifestou a respeito da briga. O fato de ter inserido o termo “bicho selvagem” para se referir ao caso das duas meninas que brigaram numa escola do Distrito Federal foi o motivo do debate na turma. Chico usa o termo para se referir a uma destas meninas que bateu a cabeça da outra no chão até esta sofrer convulsão. Vejamos o conflito criado nesse momento da aula:

Sequência 1

1. *Profe: Conseguiram encontrar no texto? “Bicho selvagem” de vermelho, “digo que é bicho selvagem” de vermelho e depois o verde que é o porquê de bicho selvagem ser argumento. Então, porque que ela não queria dar nem socos nem tapas na menina, mas toda hora procurava a cabeça para bater, significa que ela queria matar a menina. Queria bater a cabeça para matar.*

2. *Patrícia: Ela gostaria que fizessem isso com ela?*

3. *Profe: E quem tem atitudes desse tipo significa para Chico que é um bicho selvagem, um animal selvagem.*

4. *Diogo: Bicho selvagem é mais perigoso que animal, bicho selvagem.*

5. *Fausto: Mesma coisa!*

6. *Diogo: Não é não! Bicho é bicho, animal é animal!*

7. *Fausto: Só muda o nome.*

8. *Roger: É mesma coisa!*

9. *Samanta: Bicho e animal, nossa que coisa mais diferente do mundo! (Ironicamente)*

10. *Diogo: É vertebrado, animal é vertebrado.*

11. *Samanta: Bicho é vertebrado.*

12. *Profe: (Fazendo chiado) Ó, vocês podem sublinhar de verde, este argumento aqui, ó: Porque não tem Deus no coração, não dialoga. Ta lá em cima, no início, ó, do texto.*

(A funcionária da escola interrompe a aula entrando na sala para deixar um recado sobre o lanche das crianças.)

A análise inicial desta sequência dá visibilidade a um total de doze turnos de fala dos quais a professora participa de apenas três deles. Este ponto nos leva a algumas observações

decorrentes do tipo de debate que está em jogo entre os alunos no qual a professora não intervém. No terceiro turno a própria professora em sua fala usa o termo “bicho” e em seguida “animal” selvagem como sinônimos. No entanto, pelos turnos que seguem, esta clareza pretendida pela professora abriu, ao contrário, espaços de controvérsias e nuances de sentido na turma, por sua vez, não explorados por ela. Pelos turnos 4, 6 e 10, o aluno Diogo apresenta e defende os termos “bicho” e “animal” como providos de significados diferentes, enquanto que colegas o confrontam, dizendo que tal diferença não existe. Envolvidos nesta situação de conceitos não esclarecidos, ainda temos os turnos 10 e 11, quando, em uma tentativa de desenrolar a situação, Diogo associa “animal” a categoria “vertebrado”.

Ambos os conhecimentos prévios dos alunos, tanto dos termos bicho e animal como de vertebrado e invertebrado, não foram elevados e com isso não conseguiram avançar de um conceito mais espontâneo para um conceito científico. Dito de outra forma, não se considerou o movimento discursivo dos alunos que tanto se fazia necessário naquele momento. A insistência pelo significado previamente atribuído pelo aluno Diogo criou certo conflito de ideias no grupo, sugerindo certamente uma negociação a ser liderada pelo professor.

Pelo estudo de Bruner (1997), sabemos que a linguagem se constitui veículo por meio do qual se negocia e se compartilha significados. Ela tem a capacidade de criar um novo conhecimento, uma nova realidade, o que poderia ter acontecido no decorrer do conflito presente na última sequência. Ora, essa nova realidade poderia ser criada a partir da intervenção docente na revisão dos conceitos até então confusos e ou obscuros à compreensão infantil. Com isso, novas realidades seriam vivenciadas pelos alunos na medida em que teriam clareza e segurança no uso desses termos. Para tanto, Bruner (1989, p. 208) destaca primordialmente o exercício de coletividade que depende poderosamente da compenetração do professor com as expressões e propósitos dos membros da aula, que neste caso não aconteceu. Para Bruner (1989), não apenas o compartilhamento das cognições humanas é o bastante para se tornar um membro da sociedade adulta. É preciso negociar essas cognições, começando tal exercício em sala de aula, analisando no grupo de maneira cautelosa os pontos de vista de cada um, as raízes de sua ideia, etc. Isso inclusive fortaleceria a capacidade argumentativa dos alunos, objetivo do projeto desenvolvido pela professora.

Pelo corte que a professora realizou no final da sequência, indiferente que estava à discussão que se desenrolava entre os estudantes, chamando todos para voltar a atenção à atividade proposta por ela, eles acabaram não revendo suas idéias iniciais. Houve compartilhamento daquilo que estavam pensando; no entanto, faltou negociação, elaboração

de conhecimento. Detendo-nos apenas às três falas da professora, encontraremos entre elas semelhanças básicas. Tanto no turno 1 como no 3, ela lança uma pergunta e ao mesmo tempo já encadeia uma resposta, sem abrir um espaço reflexivo ou dialógico. O mesmo ocorre no turno 12, quando ela fornece a resposta à questão proposta, citando a frase que devem sublinhar (*Porque não tem Deus no coração, não dialoga*) e, ainda, situando a sua localização no texto (*Ta lá em cima no início*).

Note-se que há uma presença muito forte de indução de respostas que parte da professora. Por um lado, imerso nessa presença, uma concentração excepcional da professora sobre o conteúdo específico em jogo que são os elementos textuais de ordem argumentativa. Paradoxalmente, por outro lado, há uma situação que propicia o conteúdo (uso do gênero argumentativo para debater o significado dos termos) a que o material visava, mas que não foi incorporado pela professora. Com isso, uma situação de instauração do gênero por meio da interação verbal é deixada a segundo plano. Volta à mente a cena vivenciada por Dickel et al:

as aulas expositivo-dialogadas são constituídas por perguntas dirigidas às crianças, com vistas à obtenção da resposta esperada, nos termos do conteúdo, sem oportunizar momentos de expressão, contextualização, reflexão, interrogações, confrontos de pontos de vista; as falas espontâneas ou as respostas “insuficientes” das crianças são, em geral, secundarizadas pelo propósito de fazer avançar os conteúdos e de realizar as atividades tal como foram planejadas. (2009, p.10).

Essa dificuldade em acompanhar o fluxo do diálogo em aula e de enlaçá-los a uma proposta em curso se repete em muitas salas de aula. O cotejamento de sentidos numa aula acontece somente quando o lugar de falar dos alunos for assegurado e trazido para o conhecimento, pois também há expectativas por parte dos estudantes. Se entendermos que a circulação de sentidos se faz pela articulação de ideias, logo, numa condição de aprendizagem cujo professor é o único a contemplar suas expectativas, essa circulação será impossibilitada. O risco de assegurar o lugar de dizer dos estudantes está justamente em conseguir contemplar o inesperado e trazê-lo para o “conteúdo” curricular; no entanto, convencidos de que é preciso concentrar-se para além do objeto de estudo, entende-se que é indispensável trabalhar a interação sucedida em torno do objeto.

Sequência 2

A sequência abaixo foi extraída da dinâmica da sexta oficina, cujo objetivo era sensibilizar os alunos para a organização global de um texto argumentativo. Os alunos foram dispostos em duplas para ler e reconstruir um texto em tiras: “Conversar para resolver”, de Joyce K. Pescarolo⁶. Feito isso, foi solicitada a leitura e socialização das tentativas de montagem deste texto, tentando atribuir um significado a ele pela ligação correta dos parágrafos. Depois de montado o quebra-cabeça, foi retomado na turma os elementos fundamentais de uma estrutura argumentativa: tema, opinião, argumentos, contra-argumentos e conclusão, colando as tiras numa tabela dividida em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Mas foi exatamente durante a leitura do texto feito pela professora que surgiram algumas questões, pois, no decorrer da leitura, ela ia explicando e fazendo as interpretações que julgava pertinentes. Foi quando se depararam (a professora e a turma) com a expressão “comunicação superficial”:

1. *Profe: O que é comunicação superficial?*
2. *Roger: Não sei!*
3. *Profe: O que é comunicação?*
4. *Cláudia: É falar!*
5. *Profe: Falar com outras pessoas. Superficial: uma comunicação simples. Eu não paro mais com os meus colegas para conversar, para dialogar com tempo, discutir uma ideia, refletir sobre essa ideia. Eu simplesmente me comunico superficialmente. Oi, tudo bom? Como é que você está? Tchau! Ou escuto o que ele tá me dizendo assim bem rapidinho, nem reflito sobre o que ele tá me dizendo e já tô saindo porque tô com pressa. É uma comunicação superficial, simples. Uma comunicação qualquer, sem muito diálogo e reflexão.*
6. *Roger: E por que você usa as palavras difíceis, então?*
7. *Diogo: É verdade!*
8. *Profe: Para nós aprendermos palavras novas. Agora você pode chegar, tua mãe em casa, Roger, e dizer pra ela assim: aí, a nossa relação, a nossa conversa, o nosso diálogo tá muito superficial, mãe!*
9. *Diogo: Isso é coisa de gente moderna. É o futuro que tá vindo no passado!*
10. *Profe: Continuando, vamos ver o que tá dizendo, ó... (chiado)*

Para que o texto lido pudesse ser lido mais profundamente pela turma, a professora leva o grupo a “desvendar” o sentido de alguns termos que apareceram no texto. E as suas

⁶ Retirado do site www.naoviolenca.org.br.

suspeitas sobre a fragilidade de significação das palavras por parte dos alunos pode ser comprovada. Ela começa no turno 1, instigando sobre o que quer dizer comunicação superficial. A professora então compartimenta a expressão, simplificando-a, tomando uma palavra a cada vez conforme se pode ver no turno 3, questionando-os sobre comunicação. Essa estratégia se mostrou válida, pois a resposta “falar”, dada por Cláudia no turno 4, já promoveu um início de raciocínio e de significação. Depois disso, voltar a introduzir a palavra superficial (turno 5) no termo para dar seguimento à elaboração da significação foi crucial na interação.

Vemos que a explicação dada pela professora no turno 5 permitiu a atribuição de significado ao termo “comunicação superficial”, cuja assimilação se faz presente no turno 6, quando há uma associação implícita entre palavra difícil e palavra simples, comum. A introdução de uma situação concreta em que esse termo pode ser usado auxilia ainda mais a perceber que a linguagem é constituinte da ação humana, em outras palavras, que a língua e a palavra são elementos importantes na vida do homem (BAKHTIN, 1997, p.346).

A professora tira a palavra de dentro de um texto para inseri-lo dentro de um contexto de aprendizagem. Através desta prática, vale recorrer a Bronckart (apud CRISTÓVÃO, 2008, p. 06), quando este assinala a possibilidade de se construir uma interpretação do agir humano pelo uso que se faz da linguagem. Acompanhando o último turno de fala, a professora ou conhece a realidade do ambiente familiar em que vive o aluno, ou transmite, de forma geral, características cotidianas das relações familiares contemporâneas, neste caso, tratando-se de mãe e filho. Ela reitera o significado subjacente ao termo “comunicação superficial” e ao mesmo tempo se dirige a uma interpretação do tipo de diálogo presente nas famílias, na maneira como elas vem estruturando suas relações atualmente, deixando, inclusive, certo chamado para este tipo de relacionamento, que, em sua visão, parece necessitar redimensionamento.

Podemos, nesses passos, também entrar em concordância com os estudos brunerianos que desvelam a significação das palavras quando se entra em contato com interlocutores que as utilizem. Pela sequência 2, o contato com o termo “comunicação superficial”, até então desconhecido pelos alunos, foi trazido por um texto escrito. O texto é aqui um intermediário que permitiu avançar ou, pelo menos, causou um estranhamento inicial, provocando um interesse que assegurou a interação subsequente. A professora toma posição nesta interação como uma interlocutora que domina o termo e, o mais importante, faz uso dele. Assim, a

significação é processada por parte dos alunos, pela relação com alguém que situa essas palavras novas, fazendo com que comece a fazer parte do seu próprio contexto de uso.

O turno 9 pertencente à fala de Diogo reforça a total estranheza para com o novo termo. Ele inclusive se atreve a tratar o termo, utilizando-se indiretamente de uma metáfora (É o futuro vindo ao passado!) cuja frase transposta metaforicamente ficaria: palavra nova é como o futuro que vem ao passado. Propondo a interpretação da frase de Diogo, se confirma até o final da sequência, que a novidade trazida na atribuição de significado lhes provocou admiração. A exploração do sistema simbólico, com ajuda da professora, sem dúvida mobilizou o grupo. Tamanho foi o impacto que deixou a turma perplexa e exigiu consequentemente da professora um pedido de volta à calma, conforme nos mostra o turno 10.

Episódio C – Na busca pela superação do pensamento único

Incorporada na quarta oficina, a primeira sequência a seguir foi orientada pelo objetivo de identificar, perceber e elaborar contra-argumentos. Os alunos foram levados a identificar opiniões presentes nas entrevistas realizadas com diferentes pessoas da comunidade (professor, diretor, policial, etc.), para que exercessem sobre elas algum tipo de ação – recusa, negociação, alinhamento/aceitação. Essa atividade foi antecedida por outra na qual os alunos deveriam preencher lacunas de um texto com expressões que introduzem contra-argumentos e o posicionamento de outras vozes no texto. Esta tarefa foi realizada primeiramente de forma oral e depois, registrada. Trata-se de uma recuperação do ponto de vista individual dos alunos sobre seu posicionamento com relação às brigas, cotejando-o com o posicionamento de outra pessoa, ou seja, de outra voz. O formato da atividade para este registro é assim apresentado:

Para a turma da 4ª série, a briga não é uma forma de resolver conflitos, porque_____. Mesmo assim, a turma acaba brigando. No meu ponto de vista isso acontece porque_____, mas há colegas que pensam diferente e acham que isso ocorre em função_____. Eu concordo/ não concordo com eles porque_____.

(COMIM, 2009, p.174).

Foi durante a distribuição dessa atividade feita pela professora que passava de classe em classe, com mesas dispostas individualmente, que foi se desenrolando a dinâmica discursiva a seguir.

Seqüência 1

1. Joice: *Dá pra escrever de azul contra-argumento?*
2. Diogo: *Eu já escrevi faz tempo!*
3. Profe: *Pode escrever no azul lá, na legenda lá: contra-argumento.*
4. Diogo: *Foi quinta-feira que você disse que nós ia fazê isso né?*
5. Profe: *É. Mas não é pra fazer nada no texto de vocês ainda, nós temos que aprender a escrever contra-argumentos, não é assim, só colocar ideia diferente, tem alguns detalhes que tem que ser prestado atenção.*
(*Silêncio na sala*)
6. Profe: *Aí nessa atividade, vocês têm, hã, um parágrafo como esse aqui só que tem algumas linhas que estão em branco e vocês deverão completar as ideias com o que vocês pensam.*
(*A professora faz a leitura da atividade e já vai dando algumas sugestões de preenchimento, como: “por quê? Porque gera conflito e não resolve a situação”. Ao final da leitura ela solicita para cada um conversar com os colegas que pensam diferente a fim de auxiliar no preenchimento do parágrafo*).

Já delineava Bruner (1997, p.69) que não se aprende a linguagem somente por si, embora haja uma aptidão pré-linguística no homem. A linguagem não depende apenas de um dispositivo inato, através do qual as pessoas saem falando e escrevendo. Ela requer, sim, junto a este dispositivo inato, uma relação social como a de um adulto com uma criança, cujo primeiro vai oferecendo ao segundo a entrada no mundo linguístico. No turno 1, a aluna Joice pede se pode fazer uso de uma cor para escrever uma das características de um texto de opinião estudadas, que é o contra-argumento. Antes que alguém pudesse entender que já poderia localizá-lo no próprio texto, a professora lança uma chamada muito interessante e que está voltada diretamente à prática de escrita. Esta chamada pode ser identificada no quinto turno, quando ela destaca implicitamente a ideia regulamentar de uma produção textual e que não apenas vale para a inserção de um contra-argumento, mas vale como um todo na formação de escritores. Podemos observar que a professora transmite pela sua fala “...nós temos que aprender a escrever...”, ou seja, detecta-se a necessidade de um aprendizado sobre a escrita. A visão expressa nesse turno é a de que não se escreve por escrever e que a escrita

não é algo tão simples assim. O silêncio então destacado anuncia este chamado como se fosse uma novidade aos ouvidos da turma, pode ser que nunca antes haviam visto alguém tratar da escrita com tanto cuidado e apreço. Portanto, é coerente afirmar que a professora está de acordo com o que Bruner (1989) já havia mencionado a respeito de como a criança começa a fazer uso da linguagem. É preciso que haja momentos de aprendizado, o que não acontece somente com a fala. A escrita precisa antes ser organizada, obedecendo a algumas características, uma vez que diverge dependendo da tipologia e gênero textual. Eis um dos grandes ensinamentos que deveriam ser oferecidos pela escola ao tratar do objetivo de formar escritores. Não basta apenas solicitar produções, é urgente aprender a fazê-las.

Vejamus que a professora estava apresentando aos alunos uma estratégia de argumentação bastante utilizada por autores maduros, porém, pouco observada na produção das suas crianças no pré-teste, que é o uso do contra-argumento. Para que elas percebessem a vantagem de usá-lo em seu texto, a professora cria uma situação de enfrentamento de posições distintas às delas provenientes de algumas opiniões obtidas mediante as entrevistas. As crianças não concordaram com as palavras dos entrevistados e isso fez com que elas tivessem que contra-argumentar. Tal situação de aprendizagem criada reflete o conhecimento docente sobre a compreensão e o ensino do gênero textual em questão, proveniente de aportes teóricos ligados ao planejamento da professora. Aporte este tão necessário que sem o qual não teria conseguido projetar acertadamente uma situação de aprendizagem em consonância com seus objetivos.

A família é um dos formatos pelo qual a criança aprende a falar. Mas não para nesta situação. A escola precisa oferecer outros, ampliando tanto esta fala como a escrita que já vem previamente elaborada. Portanto, em sala de aula, é estabelecido outro formato constituído não mais pelo pai ou mãe junto à criança, mas pelo professor junto a ela. De acordo com este formato haverá um uso da linguagem em maior ou menor intensidade e domínio por parte do aluno em sua vida. Ora, uma vez que não se ensina a escrever, esta não será uma ferramenta eficiente que vai colaborar para resolver alguns problemas a serem enfrentados futuramente pelo sujeito. É por isso que se a escola não for o lugar para aprender a escrever, onde e com quem se conseguirá aprender então? No entanto, escrever é um processo que envolve, como diz a professora, mais alguns “detalhes” do que uma única habilidade. É por isso que, para escrever, necessita-se de conhecimentos específicos, não se resumindo apenas a uma atividade de improviso.

Por outro lado, a maneira como a professora explicita a orientação da atividade parece não envolver os estudantes nas tentativas de resposta nem no prazer que isso possa causar. A professora lê a ordem da tarefa e comenta possíveis alternativas de preenchimento das lacunas. Paralelamente a uma condição similar a essa: “Quando alguém com autoridade, digamos, de um professor, descreve o mundo, e você não se encontra nele, há um momento de desequilíbrio psíquico, como se você olhasse para um espelho e não enxergasse nada” (RICH apud BRUNER, 1997, p.36).

Houve uma falta de significação na tarefa orientada. Podemos pensar, a partir da posição dos alunos que aparentemente distantes permaneciam ouvindo, sobre qual a concepção de sujeito que está em jogo nesse tipo de processo de ensino-aprendizagem?

Sequência 2

O recorte discursivo apresentado a seguir é integrante do trabalho de classificar pontos de vista e argumentos a partir da entrevista realizada com diferentes membros da comunidade.

Os alunos verificaram e registraram quem se manifestou contra e a favor das brigas como forma de resolver problemas. Por este viés, as entrevistas foram realizadas em grupo e nesta aula um dos representantes do grupo que entrevistou a diretora, faz a leitura oral das respostas dadas para o grande grupo, oportunidade em que vem à tona a seguinte interação:

1. *Profe: E o que que a dire diz aqui? Que a briga ela é necessária sim quando ela for em prol do quê?*
2. *Diogo: Para defender opiniões.*
3. *Profe: Para defender opiniões. Então vamos completar ali, oh. Mais uma pessoa que diz que sim. Por quê?*
4. *Diogo: Para, porque. Não dá pra botar porque. Para...*
5. *Profe: Tem que botar...*
6. *Diogo: Para defender opiniões!*
7. *Profe: Isso! Para defender opiniões.*
8. *Diogo: Mas aqui já tá “... porque é uma forma de mostrar, expor as idéias, defender opiniões”.*
9. *Profe: É, já tá ali, acho que não precisa, né?*

A professora se propõe à tarefa de suspender o sentido comum de briga e projetar os estudantes em outra discussão, que é a de que a briga enquanto forma de defender ideias, por vezes é necessária e natural. Essa tarefa se justifica porque a diferença de ideias é algo que se faz presente na sociedade, em todos os grupos sociais. Ao longo da interação exposta acima, a

opinião a favor das brigas emitida na entrevista da diretora e lida em aula é tratada pela professora com muito destaque e, por assim ser, dá sua ênfase no turno 4 ao lembrar a turma “Mais uma pessoa que diz que sim”. No entanto, tamanha relevância parece ir decrescendo quando no turno 8 o aluno aponta uma idéia muito semelhante a essa lida, já registrada anteriormente. Essa verificação refletiu em indiferença no prosseguimento da professora que, de imediato, suspendeu o registro que seria feito.

Uma vez que o planejamento se encaminhava em desmistificar a maneira como a briga é vista pelos olhos do senso comum e que poderia ter sido solidificado fica à margem da aula. Se já havia uma opinião registrada que era semelhante a esta lida, considerando ser justamente a posição que se tentava enfatizar, logo, não fazer o registro para tornar-se um instrumento de convencimento e análise impediu o alcance do objetivo. É preciso aproveitar o curso das interações e neste caso, também das constatações discentes, para dirigir as crianças à descoberta.

Bruner (1976, p.18) explica que um importante ingrediente para a aprendizagem é a exercitação pela descoberta, tanto pela descoberta de regularidades de relações antes não reconhecidas como de semelhanças entre ideias, de que resulta a autoconfiança nas próprias capacidades. O reconhecimento das semelhanças entre as ideias expressas pela diretora com as de outro entrevistado, assim observado pelo aluno Diogo, poderia muito bem servir para a descoberta em relação à pertinência da briga em determinadas situações.

Sobre o papel não assumido pelo outro mais capaz, que nesse caso se refere à professora, e a imparcialidade de sua interferência na constatação da existência de opinião semelhante feita pelo aluno Diogo, Castoldi (2005, p. 64) também trata em suas considerações. A autora aponta que, ao limitar-se às formas de ajuda que podem dar suporte às escolhas e justificativas dos alunos, é grande o indício de que o professor não tenha conseguido fazê-los avançar na aprendizagem. Quando as interações verbais feitas se apresentam de forma direta, ou seja, numa série de pergunta/resposta, as interações no grupo reduzem e apenas alguns tendem a responder enquanto os outros se calam. É o que se tem nesta sequência, na qual nove turnos correspondem apenas a dois interlocutores (a professora e Diogo) diante de uma turma toda. Na posse do conhecimento científico, o professor precisa estar disposto a assumir o papel do “outro”, pois, em situações como essa, a criança por si não consegue solucionar ou refletir logicamente sem antes receber instrução ou ser incitada para isso. Se Diogo fosse levado a analisar comparativamente as opiniões dos entrevistados junto aos demais para além de uma mera constatação de opiniões parecidas, não só sua habilidade

de pensamento evoluiria como também a proposta da professora em situar outra versão sobre as brigas na sociedade poderia ser efetuada com êxito, uma vez que teria auxiliado nas aproximações analíticas entre as entrevistadas.

Sequência 3

A sequência abaixo é constituinte da quinta oficina com objetivo traçado em escolher entre as diversas conclusões a adequada a um determinado texto argumentativo. A partir do texto “Busque soluções justas para os conflitos”, é feita a sua interpretação oral, com vistas a entender a ideia do autor e buscar um final para o texto.

BUSQUE SOLUÇÕES JUSTAS PARA OS CONFLITOS

Quando ouvimos a palavra “conflito”, a maioria de nós pensa em coisas negativas, como brigas, bate-boca, agressão física, guerras, insultos, entre outros. Entretanto, os conflitos em si não precisam ser negativos. Eles surgem como consequência da diferença de ideias, valores, opiniões, crenças, pontos de vista e escolhas entre as pessoas.

Por que, então, sentimos que conflitos são ruins? O fato de um conflito ser construtivo ou destrutivo não depende tanto do conflito em si, mas sim da forma como lidamos com eles.

(COMIM, 2009, p. 175)

Os alunos se sentam em grupos de aproximadamente quatro componentes e a professora faz inicialmente a leitura oral do texto e em seguida solicita ao grande grupo que o releia. A orientação dada é a de que cada grupo deva criar um final para o texto, ou seja, redigir uma conclusão. Para tanto, a professora tenta mediar uma interpretação das leituras.

1. *Profe: Por que ele diz que os conflitos não precisam ser negativos?*
2. *Roger: Porque não podemos brigar.*
3. *Diogo: Não!*
4. *Profe: Por que o autor tá dizendo que os conflitos não precisam ser negativos?*
5. *Roger: Porque, porque, porque às vezes porque às vezes precisa de conflitos.*
6. *Profe: Vai depender do que os conflitos ser negativos ou não?*
7. *Diogo: Das pessoas.*
8. *Profe: Das pessoas, mas o que ele tá falando ali no texto pessoal? O que tá escrito ali? O que que ele fala sobre os conflitos?*

9. *Patrícia: Não precisam ser negativos.*
 10. *Profe: Eles não precisam ser negativos por quê?*
 11. *Patrícia: Porque todo mundo tem diferentes ideias, valores e pontos de vista.*
 12. *Profe: Isto! Por que Patrícia?*
 13. *Patrícia: Porque todo mundo tem diferentes ideias, valores e pontos de vista.*
 14. *Profe: Olha ali o que fala na sequência oh Wagner, oh o que que diz ali oh: Eles, eles quem?*
 15. *Diogo: Eles os conflitos!*
 16. *Profe: Os conflitos, então oh: “Entretanto, os conflitos não precisam ser negativos”. Eles, eles quem?*
 17. *Turma: Os conflitos!*
 18. *Profe: Surgem como consequência das diferenças de ideias, valores e opiniões...*

Vejam os que, quando a professora provoca a discussão entre os turnos 1 e 5, houve a interferência do colega Diogo no turno 3 para que Roger percebesse que a pergunta que estava sendo feita levava-o a outro posicionamento. No segundo turno, Roger não é a favor das brigas, no entanto, muda de opinião no quinto turno, alegando que às vezes os conflitos são necessários. Essa interferência pode ser comparada ao que Bakhtin traz nesta passagem: “É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos” (1997, p. 132). Aqui, o outro (colega) toma papel de receptor ativo-responsivo do locutor Roger ao opor-se à palavra deste último, levando assim à sua compreensão, à produção da “faísca”.

A professora tenta instigar, no turno 14, o aluno Wagner a entender que o pronome “eles” que aparece no texto se refere ao substantivo “conflitos”, destacando a importância de momentos conflituosos em nossa vida. A professora dirige a pergunta a Wagner, porém ela é respondida no turno seguinte por Diogo. Assim, não houve participação de Wagner e nem reflexão porque a resposta veio de forma imediata e a professora passou a “esquecer” e ou “desistir” de buscar a inserção do menino na interação verbal em andamento. Vejam os que o menino permanece calado e a professora no turno 16 lança a pergunta para a turma sem, depois disso, retornar atenção a ele. O andaime que a princípio a professora se propôs a promover, dirigindo-se individualmente à criança para um início de ampliação do que ela compreendia, acabou sendo travado sem uma continuidade nem insistência por parte da professora. Para que a criança aprenda, já dizia Bruner que “O segredo está em encontrar as perguntas intermediárias” (1976, p.37). Quanto mais desafiantes forem as oportunidades, com maior facilidade será a assimilação feita pelos alunos.

Episódio D - Simulação de um júri: lugares e jeitos de discursar

Sequência 1

Durante a terceira oficina que tinha por objetivo identificar, perceber e elaborar argumentos e contra-argumentos houve a organização de um júri simulado. A turma foi dividida em dois grupos: um a favor e outro que se posicionasse contra as brigas. Para tanto, foram convidados os alunos da terceira série para serem os jurados e a professora regente desta série para desempenhar o papel de juíza. As combinações prévias, inscritas inclusive no planejamento das oficinas têm em seu esboço a seguinte observação: “Atenção! Durante a sessão, vocês deverão usar a linguagem própria de tribunal e se referirem ao juiz como Excelência e aos colegas como caro colega ou doutor” (COMIM, 2009, p. 172).

Juíza: Agora eu vou colocar em pauta uma questão que eu acho bem importante e que vocês estão aptos a responder: a questão da briga entre crianças. Então, eu gostaria que os dois grupos pensassem e que o grupo, começando pelo grupo do sim à briga, respondesse sobre a questão da briga entre as crianças. E depois vocês (apontando para o grupo que se posiciona contra a briga) protestassem sobre a resposta deles e respondessem o que vocês acham da briga entre crianças. Começando por vocês, levanta em pé e fala (apontando para o menino que estava erguendo o braço para pedir espaço):

1. Fernando: Que nem lá no ginásio, meu amigo, ele, só porque ele olhou pra um colega dele, ele pensou que era só um né, e daí ele tava brigando, daí quando ele viu veio um enxame em cima dele e aí deixaram ele roxo.

2. Isadora: Por exemplo: às vezes a briga é necessária entre crianças. Por quê? Por exemplo, às vezes vem uma criança e bate em outra e cai no chão, ela não vai brigar, vai pode ficar quieta? E vai ficar apanhando?

3. Diogo: Protesto!

4. Juíza: Deixa ela terminar a conclusão. Negado!

5. Isadora: E vai ficar ali sentada apanhando? Depois vai começa, depois, sei lá, daí ela vai começa e acha que todo, que ela vai ter que fica quieta senão ela vai apanha todo o cara que bate nela. Então, a briga é necessária.

Saliente neste recorte é exatamente a explicação breve da professora que antecede a simulação do tribunal. Ela solicita aos alunos que usem a linguagem própria de um tribunal, mas não explicita qual é essa linguagem. Aconteceu que Diogo introduz no turno 3 a expressão “Protesto!”, empregando-a corretamente no desejo anunciar que irá contra-argumentar a fala de Isadora. O conhecimento sobre o momento adequado para fazer o uso da expressão foi colocado à prova pelo menino Diogo, atualizando com isso o que ele já sabia

sobre esse gênero à nova situação comunicativa. O domínio sobre o gênero discursivo utilizado em um “tribunal” permitiu-lhe a participação naquela situação embora, com a juíza presente no jogo discursivo, tenha sido negada em seguida.

O estudo de diferentes gêneros nos instrumentaliza para responder às diferentes situações apresentadas, como essa em que Diogo não deixou de se manifestar pelo fato de não saber como fazer isso. Vale ressaltar a importância de saber participar de situações comunicativas semelhantes a essa ou, pelo menos, desconhecidas por nós.

Prosseguindo na análise, os conhecimentos apresentados pelos alunos a respeito do gênero que estava em jogo não termina por aí. Ao posicionar-se a favor das brigas por ocasião de legítima defesa, Isadora apresenta um exemplo no turno 2; porém, em sua explicação, é interrompida com os turnos 3 e 4. Ao ter sua voz novamente ouvida no tribunal, Isadora no quinto turno recupera seu argumento “E vai ficá ali sentada apanhando?” que já tinha mencionado no momento da interrupção, reiterando sua posição de início. Logo depois de fazer isso ela aproveita, nesse último turno, para fazer o fechamento de sua fala “Então, a briga é necessária”. Ou seja, a menina participou da simulação de tribunal, demonstrando um esforço por adequar seus enunciados à situação de produção vigente, apresentando e argumentando seu posicionamento. Ela apresentou discernimento quanto ao tipo de discurso a ser utilizado, distanciando-se de uma comunicação verbal espontânea e cotidiana com a qual estava mais habituada, pois “a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela, por exemplo, a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança ou a timidez, etc.” (BAKHTIN, 1997, p.114). Nisso, está imbricada a intenção de Isadora ao falar, que não apenas estava direcionada para relacionar-se no grupo, como se faz em encontros ocasionais, mas com vistas a defender aquilo que pensava sobre as brigas, objetivo do júri simulado.

Bronckart (2008) destaca que a prática, a apropriação e a interiorização dos tipos de discurso são os que originam diversos tipos de raciocínio humano. Para ele, a prática dos gêneros de texto constitui uma ocasião de aprendizagens sociais que tem a ver com a adaptação do atuar linguístico nas diversas formas do atuar ordinário. Contudo, a participação tanto de Diogo como de Isadora neste recorte comprovaram as aprendizagens sociais realçadas pelo referido autor e que, por sua vez, puderam ser identificadas apenas pela prática do novo gênero organizado em aula, que permitiu a apropriação e a interiorização do discurso a todos os envolvidos no trabalho.

Com um conjunto de oficinas desenvolvidas para o domínio de elementos textuais da ordem argumentativa, a professora intencionalmente organiza uma situação didática para acionar os conhecimentos prévios dos alunos. O júri, pelas características de seu gênero, engloba a tipologia argumentativa e logo dá forma a ela. Para que a professora pudesse perceber os conhecimentos apropriados ou não pelas crianças, estimulou a experiência de colocar à prova o que sabem, vivendo uma situação real, afinal, "... conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social" (BRONCKART, 1999, p.48). A imprevisibilidade do contexto, forja a adequação da linguagem. É nesse momento de forjamento que se consolidam os conhecimentos prévios, pois nada do que aparece na sequência pode ser antes planejado. Os grupos desconheciam a postura da juíza como também desconheciam os argumentos que cada um deles tinha esboçado. Para que o julgamento acontecesse regularmente, era preciso manter a lógica entre as falas, tentando convencer da melhor forma os jurados em relação à posição defendida.

A sistematização das próprias oficinas em sequências didáticas acenou à professora-pesquisadora uma aprendizagem espiralada. Ao focar atividades na superação das dificuldades, trouxe uma situação de uso dos argumentos e contra-argumentos trabalhados naquele período. Ou seja, a proposta do júri não foi pensada isoladamente, ela estava contida no interior de um processo. Pela programação didática, tem-se o objeto de ensino claro; com isso, o princípio é centrar as atividades nos aspectos mais específicos e difíceis para os alunos. Escolher e elaborar essas atividades-auxílio nem sempre é tão simples e produtivo. Apostar em situações coletivas aparece nesta via como alternativa de êxito. Pela coletividade, se consente ao outro a ocasião de poder participar da compreensão e superação das dificuldades individuais.

6. CONCLUSÃO

Concluir nem sempre representa o final de um diálogo, uma vez que podemos, recentemente, estar apenas iniciando o mesmo. Sentimo-nos assim, junto aos professores, na função de orquestradores. Afinal, as diversas vozes ecoadas no decorrer da pesquisa já foram sendo trabalhadas no seu interior para a obtenção de sinfonia, no entanto, é neste final de trabalho que nos cabe o esforço mais árduo de apresentar a tessitura final do trabalho que, por ora, nos é permitida.

Como primeira premissa, sabemos que o conhecimento é construído pela linguagem entre as pessoas através da interação. Logo, se a produção de texto for um dos conhecimentos a ser construído no âmbito científico-escolar, a interação precisa ganhar fôlego. Com isso, nos perguntamos em que medida as interações produzidas em sala de aula ajudam as crianças a articular os conhecimentos prévios sobre a produção textual ao trabalho didático organizado pela professora e, como nas interações, o gênero argumentativo ganha espaço de reflexão. Questões como essas atravessaram a nossa exposição.

Para que não fôssemos esbarrar em “achismos” na compreensão do movimento discursivo presente nas análises, foi de total relevância o aprofundamento teórico de conceitos, levando-nos a “vê-los” vivos nas interações da professora com os alunos e dos alunos entre si. De toda recuperação teórica, alguns desses conceitos foram mostrando-se mais pertinentes do que outros, quer pela constante intensidade com que foram aparecendo, quer por suas desconsiderações em sequências oportunas.

Sabemos por Bakhtin (apud FREITAS, 1996, p.175) que o “eu” só existe pelo diálogo com os outros “eus”. Portanto, a constituição das interações de sala de aula nos episódios nos sinaliza elementos cruciais sobre o tipo de interações que acabaram por obstaculizar e outras que qualificaram a produção textual dos estudantes da quarta série, junto à professora-pesquisadora.

A primeira constatação condiz com as oportunidades alusivas à elaboração da significação. Pudemos conferir, no episódio A, que, produtivamente conduzida em sua interlocução, a professora não prossegue sua lógica de fala, devido à interferência dos alunos. Pela atitude ativo-responsiva de seus interlocutores, houve uma reorientação de fala. O auditório social (turma) manifesta momentos intensos de cochichos como reflexos de suas incompreensões e que, ao serem canalizados pela professora, resultou numa interação verbal

redimensionada. Da mesma forma, ela consegue nesse episódio articular as ideias dos alunos ao foco da aula encadeando os enunciados, ou seja, a professora consegue sustentar a conversa para levar os alunos ao estudo do objeto de ensino, que é a capacidade argumentativa.

No contraponto, temos algumas sequências em que o processo de significação é suspenso pela professora. A interrupção de uma interlocução em andamento acontece repetidamente. Há “cortes” em que a professora retoma a discussão na sua lógica e expectativa e, com isso, acaba impedindo o cotejamento de sentidos intrínsecos nos textos. É o que aparece no episódio A (sequência 2) em que o termo “tomar posicionamento” chegou a ser questionado, mas não aprofundado necessariamente e, por isso, continuou desconhecido pelos alunos. O “corte” também acontece no episódio B (sequência 1), quando os alunos discutem o significado de um termo (*bicho selvagem*), mas a linguagem passa a não se constituir veículo de negociação, uma vez que não há a intervenção de alguém mais experiente (professora), que, utilizando o termo, ajude-os a construir um significado adequado.

A falta de incorporação das situações supracitadas, em que alunos fazem uso do gênero argumentativo para discutir alguns significados, insinua que a professora cria um paradoxo a partir de seu objeto de ensino. Vejamos que se mantinha em alta a atenção pela estrutura de textos argumentativos, que a todo custo ela tentava recuperar no decorrer das oficinas, inclusive, visando à organização de um júri para colocar à prova os conhecimentos dos alunos diante de um contexto mais real possível. De toda forma, quando naquelas situações cotidianas de sala de aula, de uma realidade viva, os alunos estavam produzindo argumentos e contra-argumentos em defesa de suas opiniões, a professora, imbuída de uma concepção de gênero circunscrita a objeto de ensino mais do que como forma de realização da linguagem não elege a própria linguagem como motriz e alvo do processo de reflexão.

O tipo de diálogo inserido nas interações verbais também foi interferente durante o trabalho com textos. A exploração do diálogo teve um momento importante no episódio A, quando a introdução de outras vozes (no diálogo de um colega com a professora) serviu para a apropriação pessoal e resolução de dúvidas a respeito da própria escrita. A pergunta do outro, seguido de uma resposta orientada pela professora, fez pensar individualmente sobre elementos do texto e impulsionou para a compreensão e qualificação da produção.

Por outro lado, a maneira como a professora emite as ordens das atividades tornava-as por vezes incompreensíveis, justamente pelo tipo de relação dialógica proposta. No episódio

B, ela mesma faz a leitura dos enunciados escritos e, ao explicá-los, acaba apresentando possíveis respostas antes mesmo que os alunos tenham iniciado suas tentativas de resolução. Ao se ter em mente que o diálogo acontece na relação de mais de um sujeito, é preciso considerar as expectativas de ambos os pólos. A passividade conferida aos interlocutores como fora constatado permite considerar apenas um pólo ativo, a professora. Vislumbra-se, por essa sequência, uma preocupação docente centrada absolutamente no seu objeto de ensino e não no conhecimento oriundo de uma relação dialógica.

No que se vê, sobressai-se a intercalação entre perguntas e respostas diretas no lugar da prevalência de trocas simbólicas e, portanto, não se consegue ir muito além do já dito nos textos. Pelo episódio C, nas seqüências 1 e 2, as próprias falas da professora já induzem “a” resposta que ela espera e o levantamento de dados ocorre sem que haja um trabalho sobre eles.

A presença dessa intencionalidade docente está inserida no primeiro episódio e mostra-se importante. Há nele o propósito ao qual a professora se vinculou que é o de posicionar-se como andaime diante das dúvidas do grupo. Ao perceber a dificuldade de encontrar as opiniões escritas num texto, ela introduz um exemplo, fazendo a leitura oral de um dos textos para encontrar a opinião no coletivo, antes de cada um prosseguir na atividade. Com isso e quando no episódio C a professora insinua que a capacidade de escrita não se dá apenas inatamente, mas, que requer de uma aprendizagem prévia, ela imprime na escola o papel de formato. O conhecimento docente sobre a concepção de escrita lhe permitiu a organização de uma sequência didática que abrangesse, de maneira intencional, as propriedades específicas a serem dominadas para a produção de textos de opinião. Em sua fala, exprime essa concepção e introduz os pequenos escritores à necessidade de estudo das propriedades.

Para permitir a atualização de conhecimentos prévios sobre texto, a proposta didática pela dinâmica discursiva se demonstrou eficiente no último episódio, com a utilização de um gênero próximo ao contexto. Nele, as interações entre os alunos repercutiram, considerando a situação ocasional de júri para orientar suas falas, o que afinal exigiu-lhes o uso adequado da linguagem. Por mais que a centralidade nessa oficina era a de argumentar e contra-argumentar, foi uma oportunidade que exigiu o domínio de um gênero de discurso. Aqui, o conhecimento docente sobre o uso da linguagem, relevando as condições de seu contexto propondo o júri, auxiliou as produções discentes, fazendo trazer à prova aquilo que os alunos

sabiam acerca da linguagem (conhecimentos linguísticos, discursivos e de mundo) e que são requeridas para a escrita.

Enfim, as aulas em si tinham um foco bem delimitado: a elaboração de textos argumentativos. Todo movimento discursivo girava em torno desse objeto. Tenhamos em mente que Comim (2009) manteve total estabilidade do foco no decorrer de sua pesquisa e por ela pode comprovar que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente alunos de quarta série, são capazes de construir e desenvolver sistematicamente habilidades argumentativas orais e escritas. Ela conclui ainda que o professor é responsável pela estruturação de uma sequência didática consideravelmente eficaz para o ensino da tipologia, bem como a clareza da forma e a estilística.

Pelas análises gerais dos episódios percebemos que o tipo de interações promovidas no estágio intermediário da sequência didática (entre o pré e o pós-teste) nos encaminha para novos olhares. Já sabemos pela pesquisa de Comim da extrema necessidade de organizar propostas didáticas, haja vista a apropriação de determinado objeto de ensino. Nossa pesquisa é um complemento e constata principalmente a necessidade de voltar a atenção também às dinâmicas das aulas instauradas no processo de interação, ou melhor, no movimento interativo em que esse objeto de ensino e os demais participantes desse momento fazem circular seus sentidos.

Nas escolas, as práticas pedagógicas precisam tomar certo cuidado para que o paradoxo entre as interlocuções das crianças em jogo e o conhecimento curricular pretendido pelo professor seja evitado. Tal descompasso só dificulta a apropriação do objeto de ensino (em nosso caso o texto), pelos alunos, afastando-o das condições materiais que o produzem e da realidade face à qual a reflexão sobre a linguagem ganha sentido.

REFERÊNCIAS

- A AVENTURA da vida: evolução. Denis Russo Burgierman. Rafael Kenski. [S.l.]: Super Interessante, [s.d.]. 1 DVD.
- ANDREOLLA, Neusa. *Interações discursivas e elaboração de conhecimentos*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2 ed, São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997b.
- BORGHI, Carmem Ilma Belincanta. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008, p.107-126.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997. P.27-35.
- BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- _____. Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Revista Latinoamericana de Lectura: lectura y vida*. Buenos Aires, Argentina, año XXIX, n. 2, p. 6-18, junio, 2008.
- BRUNER, Jerome. *O processo da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- _____. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1989.
- _____. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAMPS, Anna. *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, p. 51-63.
- _____. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p..36-46.

CANATO, Ana Paula Marques Beato. Produção escrita em língua estrangeira á luz do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008, p.35-52.

CASTOLDI, Cyntia. *Processo de formação do conceito de fração: interações em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie. *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: FCE, 2004.

COMIM, Camila. *A seqüência didática como recurso para o ensino da argumentação: uma experiência na 4ª série do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): Quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In:_____. *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008, p. 03-12.

DICKEL, Adriana et al. *Possibilidades de in(ter)venções pedagógicas na sala de aula: um olhar sobre as micro-interações*. Cadernos de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas [23] maio/agosto, p.143-165, 2009.

DOLZ, Joaquim. *Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 1995, 25, p.65-77.

DOLZ, Joaquim; BRONCKART, Jean-Paul. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29-46.

DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 11, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/generosecolaresrbe11.pdf>

FANIZZI, Sueli. *A interação nas aulas de matemática: um estudo sobre aspectos constitutivos do processo interativo e suas implicações na aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, SP, 2008.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996. p.

_____. Práticas de leitura e de produção de textos. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000

GOULART, Cecília. analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-Posições*, v. 18, nº. 3, p. 93-107, set/dez 2007.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni P. et al. *Introdução às Ciências da linguagem: discurso e textualidade*. SP: Pontes Editores, 2006, p.33-80.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, A. R.; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, 143- 189.

MACHADO, Anna Rachel. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. In: *DELTA*. São Paulo: PUC, 20:2, p.311-328, 2004,.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, Carlos Alberto et al. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 223-269.

NIRMALATMANANDA, Swami. Os Vedas. In: *Diálogo*. Textos Sagrados: Vedas, Tora, Bíblia e Alcorão. São Paulo, Paulinas, n. 35, p.20-23, agosto, 2004.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e lingüística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Lingüística I: objetos teóricos*. 5ª ed, São Paulo: Contexto, 2006, p. 11-24.

RAUPP, Andréa Damasceno. *Educação Matemática: processos interativos em situações de jogo no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, Alexsandro da.. *Entre “ensino de gramática” e “análise lingüística”*: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SIQUEIRA, Adriana Franco Neme. *A apropriação da escrita e a relação professor-aluno: entrelaçando aspectos cognitivos e afetivos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira. *Aspectos constitutivos da mediação pedagógica para a apropriação da linguagem escrita*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu - MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10331int.doc>.

SPINILLO, Alina Galvão; SIMÕES, Patrícia Uchoa. *O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas*. In: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 537-546. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a12.pdf>>.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. *Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra, a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, SP, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 a.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 b.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Blog do Shark » Blog Archive » Briga de "meninas" na escola no Distrito Federal
<http://blog.fshark.com/?p=512>

Edited by Foxit PDF Editor
 Copyright (c) by Foxit Software Company, 2003 - 2009
 For Evaluation Only.

Blog do Shark

Internet sob o ponto de vista de um tubarão.

Briga de "meninas" na escola no Distrito Federal 09 Jul 2008 @ 9:01 PM

Passou na TV Record uma reportagem sobre a briga de duas meninas na escola no Distrito Federal. A "garota" dá murros e bate a cabeça da outra no chão até a outra sofrer convulsão e só parou de bater porque achou que matou...

Motivo da briga: Não existe!



Responses to this post » (21 Total)

Jeicy said...
 5:48 pm - July 16th, 2008
 Olá td beem!!?
 eu sou m'Orad'ora de Ceilândia e ja estudei na escola Onde OcOrreu, meu cunhado q gravou o video...ele disse q foi td mto rapido e q a menina q apanhou pr'ov'ocou a Jhenifer(q bateu).cOisa de lOUcO!
 responder

Chico reply on September 12th, 2008 9:19 am:
 Jeicy, o seu cunhado foi um dos maiores culpados pela convulsão da menina. Pois ao invés dele apartar a briga, se deu ao luxo de abrir o celular, chamar o programa de video e ficar filmando essa marginal que nunca vai ter futuro. Se ele tivesse ido apartar, a menina não teria tido convulsões e muito menos correria o risco de morte. Seu cunhado um dia vai ser filmado apanhando, vai pedir socorro, e vai sentir o que a menina sentiu. Aqui se faz, aqui se paga.
 responder

jrenan reply on September 14th, 2008 11:06 am:
 Chico.. o cara só gravou, tinha VÁRIAS pessoas em volta. Desejar mais violência não leva a nada. Pelo menos (mesmo que não tenha tido a intenção), o video denuncia a situação..
 responder

Home Livros Aquário Assine grátis Contato Privacidade Prêmios Parceria Sobre 11:27 AM

1 de 9 07/07/2009 11:27

Edited by Foxit PDF Editor

Copyright (c) by Foxit Software Company, 2003 - 2009
For Evaluation Only.

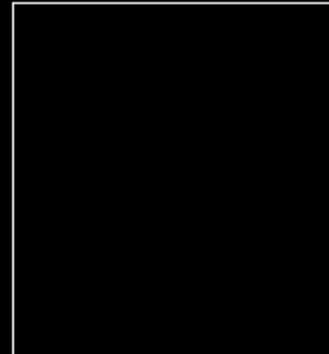
Chico reply on September 20th, 2008 10:36 am:

JRenan, jamais desejo a violência. Corro dela, alias as pessoas não tem mais diálogo, não tem mais Deus no coração.

O que acontece é que ninguém que estava ali na roda se comoveu ao ver o "BICHO SELVAGEM" matando uma pessoa. Digo "BICHO SELVAGEM", porque se repararem, verão que ela não queria dar socos ou tapas na menina, mas sim ia toda a hora na cabeça dela, procurava a cabeça dela para ferir. Mas o fato que me indigna, é que ninguém se comoveu ao ver a pena de morte sendo aplicada ali e tentou apertar a briga, e o cunhado da Jeicy fez pior, permitiu que a morte dela acontecesse, porque ao invés de ir lá evitar, ele usou as mãos dele para tirar o celular do bolso, e apressadamente chamar a tela de gravação. O interesse dele era gravar uma cena inusitada para quem sabe ele ser o dono de possíveis imagens chocantes. Acho que ele quis encontrar um jeito de ser famoso nas costas de uma situação, alias ele se propos a por a vida de uma pessoa a mercê da situação para ter em seu celular imagens chocantes. E ele ser o centro das atenções por ter gravado. E pelo na minha vida, quando eu fazia um mal para alguém, eu recebia isso de volta, podia demorar dias, meses, ou até anos, mas me acontecia alguma coisa de ruim que me fazia lembrar que eu também fiz uma coisa ruim no passado. E vejo isso acontecendo com muitas pessoas que conheço. Então é por isso que eu penso que aqui se faz e aqui se paga.

Agora, eu vou cantar uma bola para esse "BICHO SELVAGEM", vou dizer uma frase famosa que tem aqui na minha região... "O problema não é você ser uma pessoa ruim, mas sim um dia cruzar com uma pessoa pior que você, porque aí você vai sentir o mal que você faz aos outros com dor dobrada".

Finalizando... esse "BICHO SELVAGEM" se acha hoje a dona da situação por ter quase tirado a vida de alguém, mas ela não sabe que um dia ela pode cruzar com outro "BICHO MAIS SELVAGEM", que arranque a cabeça dela, que ponha fogo nela... e sabe porque pode acontecer isso com ela? Porque ela quer mostrar que é valente a tudo e a todos, e isso nós não somos.



LUCIANA said...

234 pm - August 6th, 2008

Essa mina de preto essa suposta jeniffer o que aconteceu com ela?

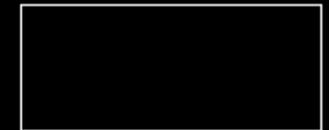
Que medidas foram tomadas para punida se é que a gente pode chamar essa coisa de menina né ...

[responder](#)

taizi lussia said...

450 pm - September 20th, 2008

Hoje eu passei a tarde inteira procurando esse video,e achei vários outros de supostos "bichos selvagens",e as pessoas que começavam as brigas sempre apanhavam MUITO,e aki ã é diferente, ela tá certa,só se defendeu(mas de um jeito bruto-possuido).

[responder](#)

Edited by Foxit PDF Editor

Copyright (c) by Foxit Software Company, 2003 - 2009
For Evaluation Only.

Byanca said...

8:58 pm - October 7th, 2008

Olha eu fui vitima 2 vezes disso...

Mais a 1ª eu arrumei a 2ª aconteceu do nada. Pois é o que falam (só quem arruma que apanha) ela arrumou ela apanhou não sei como também não está no jornal porque eu não querendo acabei machucando ela de mais. Pois não vou ser castigada pelo o que eu fiz porque eu não arrumei... Obrigada pela atenção!

responder



francieli said...

5:32 pm - November 19th, 2008

e quando vc tem medo de apanhar de uma menina o q vc faz vc briga ou encara mesmo sabendo q vc vai levar uns tapas?????????o q fazer?????????

responder



Fabiano Shark said...

11:33 pm - November 19th, 2008

As opções realmente são muito distintas... brigar ou encara, eis a questão... talvez eu ficaria com a do meio :P

responder



JOÃO said...

11:48 am - December 2nd, 2008

BANDO DE MARGINAIS, TANTO OS QUE BRIGAM COMO OS QUE FICARÃO SÓ OLHANDO, VOCÊS QUE ESTAVAM ASSISTINDO A TUDO DEXARAM A MENINA APANHANDO AO INVÉS DE SOCORRÊ-LÁ, SE ELA VIESSE A ÓBITO VOCÊS QUE ESTAVAM ASSISTINDO, ESTARIAM NESSE MOMENTO RESPONDENDO POR CRIME DE OMISSÃO DE SOCORRO, EU MORO NA CEILÂNDIA E FICO ENVERGONHADO COM ESSES MARGINAIS, DE HOJE BANDO DE PIVETES VAGABUNDOS, TALVEZ SEM PAI E SEM MÃE SE TIVER OS PAIS NÃO SABEM, E SE OS PAIS SABEM DISSO SÃO BANDIDOS IGUAIS AOS FILHOS. DESCULPE-ME ISSO ISSO É UM DESABAFO.

responder

chico reply on December 2nd, 2008 12:40 pm:

Assino embaixo do que você disse João.

O ser humano não foi criado para machucar ou matar.

Quem faz isso não dá valor ao ser humano, não valoriza a vida alheia. Principalmente quando o motivo para começar uma briga se quer existe. Simplesmente começar a sair batendo só porque foi encorada. Essas meninas são o demônio e terão o inferno certo e ardente na hora delas!

responder



Fernando said...

9:19 am - December 3rd, 2008

Principais motivos que propiciam atitudes como essas:

1- Falta de Deus;

Religião e amor ao próximo para essas pessoas é coisa de babaca.

2- Inexistência de uma estrutura familiar digna;

Se houve um pai e uma mãe presentes e que dessem um bom exemplo dentro de casa isso nunca aconteceria.

3- Falta de cultura.

Pessoas instruídas e bem informadas sabem que existem muitas outras maneiras de se resolver um problema, e até sair bem dele, sem a necessidade de "entrar na porrada".

Esse tipo de gente acha o máximo ser o centro das atenções, pois posso até estar enganado, mas provavelmente essa turma faz parte daquele grupo que dentre outras coisas desconhecem o uso da calçada e só andam pelo meio da rua pra se aparecerem.

Sinto pena de vocês, pois nunca chegarão a lugar algum e morrerão achando que fizeram história.

Essa é a classe preferida dos políticos, possuem muita massa muscular e nenhuma massa encefálica.

Obs: Tudo o que disse serve não só para quem brigou, mas também para quem estava assistindo.

responder

11:27 AM

CIP – Catalogação na Publicação

S936e Stürmer, Clarisse Hendges
A escrita na sala de aula : situando o papel da interação verbal na produção de
textos / Clarisse Hendges Stürmer. – 2010.
92 f. ; 30 cm.

Orientação: Prof^a Dr^a Adriana Dickel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2010.

1. Ambiente de sala de aula. 2. Linguagem e educação. 3. Redação. 4. Prática de ensino. 5. Linguística. I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU : 801

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569