

RITA DE CASSIA DA LUZ STADLER

**PRODUÇÃO, LEITURA E COMPREENSÃO
DO TEXTO SALA-DE-AULA**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP) para obtenção do título de Doutor em Letras (Área de Concentração: Filologia e Linguística Portuguesa).

Orientadora: Professora Dr^a Célia Maria Carcagnolo Gil.

ASSIS

2003

DEDICATÓRIA

Para meus pais,
por me darem a vida.

Para meu esposo,
por dar vida à minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PR)

por autorizar a realização desta pesquisa em suas dependências.

Aos professores da Universidade Estadual Paulista (UNESP – ASSIS)

por possibilitarem meu crescimento cognitivo e profissional.

À minha orientadora, Professora Dr.^a. Célia Maria Carcagnolo Gil,

pela amabilidade, coerência e seriedade com que me orientou.

Agradecimento especial

Ao professor e aos alunos participantes desta pesquisa, por me auxiliarem na produção de um dos capítulos mais importantes de minha vida.

Igual - Desigual

Eu desconfiava:
todas as histórias em quadrinhos são iguais.
Todos os filmes norte-americanos são iguais.
Todos os filmes de todos os países são iguais.
Todos os best-sellers são iguais.
Todos os campeonatos nacionais e internacionais de futebol são iguais.
Todas as mulheres que andam na moda
são iguais.
Todos os partidos políticos
são iguais.
Todas as experiências de sexo
são iguais.
Todos os sonetos, gazéis, virelais, sextinas e rondós são iguais
e todos, todos
os poemas em verso livre são enfadonhamente iguais.
Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores, iguais, iguais, iguais.
Iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem,
bicho ou coisa.

Ninguém é igual a ninguém.
Todo ser humano é um estranho
ímpar.

(ANDRADE, 1988, p. 144-145)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar o processo de produção, leitura e compreensão do texto *Sala-de-aula*. Para sua efetivação, acompanhamos, durante um ano letivo, uma turma de alunos de 2ª série do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PR). Esse acompanhamento nos permitiu coletar dados para a organização do material documentário - relato de narrativas de vida dos participantes, registro das observações realizadas em sala de aula, diário de campo do pesquisador - o qual desencadeou o processo de reflexão. Desenvolvemos nossa reflexão tendo como suporte a teoria lingüística de Mikhail Bakhtin e as opções metodológicas - Estudo de caso, Paradigma indiciário e Pesquisa narrativa. Esse suporte teórico nos possibilitou reconhecer o *Sala-de-aula* como um texto polifônico, ou seja, no qual vozes se encontram, entrecruzam-se, chocam-se, demonstrando a relevância da interação dialógica que ocorre em cada aula. Para compreender o texto *Sala-de-aula* foi necessário ouvir estórias singulares, por serem elas reveladoras das ações atuais. A sala de aula é local de desvelamento de estórias, nele está presente o ser humano que é, por sua natureza social e histórica, ser narrativo. Sendo assim, todas as ações humanas são resultados de experiências partilhadas em nossos atos dialógicos. Essas ações, essas experiências não se efetivam sem a presença da linguagem. Ela esteve ali, a cada encontro, a cada contato humano, gesto ou olhar. Sendo o texto *Sala-de-aula* resultado de atos dialógicos, ou seja, atos entremeados de estórias, está recheado de linguagem, diríamos que é a linguagem a se materializar nessa produção. Esses atos dialógicos, todavia, representam apenas uma fração de uma corrente comunicativa, como se fora um elo, uma extensão de atos dialógicos anteriores e, conseqüentemente, será fração para a produção de novos atos. Não se pode, portanto, isolar, analisar um diálogo, um texto, uma experiência, desconsiderando-se a estrutura sócio-histórica em que estão inseridos. O reconhecimento da importância desse contexto sócio-histórico faz-nos conceber o homem como ser essencialmente social, o que determina sua não-existência sem a presença do outro. Portanto, qualquer enunciação é socialmente dirigida. Verificamos que as condições para a produção, leitura e compreensão desse texto *Sala-de-aula* foram: o reconhecimento de cada ator presente em sala de aula como ser histórico e social; o respeito pela singularidade do outro e, conseqüentemente, minha carência de sua presença e de sua colaboração na construção de minha identidade; a prevalência da oralidade como recurso para observação dos mecanismos utilizados pelo falante para se expressar; a importância da expressividade como reveladora de minha condição de sujeito-enunciador; a reconhecimento de que nas entrelinhas do *Sala-de-aula* há outros textos já produzidos e que interferem em sua produção e, o reconhecimento que nenhum texto está acabado, mas continua a se produzir a cada leitura, a cada interação, a cada encontro.

Palavras-chave: sala de aula, linguagem, interação, oralidade, texto.

ABSTRACT

This research aimed at investigating the creation process, reading and comprehension of the text “Sala de Aula” (Classroom). To accomplish this objective, a class of junior high school students (2 grade) at the Federal Center of Technological Education (CEFET-PR) was observed during one academic year. Data to organize documentary material was collected from : life accounts of the participants, records of the notes taken in the classroom and evidences obtained during fieldwork. The linguistic theory developed by Mikhail Bakhtin provided the theoretical underpinnings upon which this research was carried out as well as the following methodological procedures: case study, evidential paradigm and narrative research. Such theory enabled us to see the text “Sala de aula” as “polyphonic”, that is, a text where different voices meet, intersect, clash, demonstrating thus how important and relevant interaction between students in each class is. A deep insight into the text in question was obtained by hearing singular stories that shed a great deal of light upon students’ current attitudes. It is in human’s nature, from a social and historical point of view, to be given to narrating stories which explains the fact that the classroom is the place where stories are told. Therefore, all human actions are the result of experiences shared in our interactions by means of language that makes itself present in each encounter, contact, action and look. The fact that the text “ Sala de aula” is the product of interactions interspersed with stories entitles us to say that language materializes in this creative process. Such interactions, however, reveal only a small fraction of a communicative process, as if it were a link, an extension of past interactions and, consequently, a fraction of new interactions to come. It’s imperative; however, that interaction be analyzed taking into consideration its social and historical context if we are to conceive of man as a social being that can not live alone. Therefore, any statement is socially oriented. We observed that the conditions for the creation, reading and comprehension of the text “Sala de aula” were as follow: the acknowledgement of each student in the classroom as a historical and social being; the respect for one another’s differences and, consequently, the need of others in the construction of our self-concept; the prevalence of oral language as a means to observe the ways used by the speaker to express himself; the importance of expressiveness as a revealing component of my role as the subject of language; the awareness that there is another text produced between the lines of “Sala de aula” that interferes with its production and, finally, the acknowledgement that no text is ever finished, but its production is an ever-lasting process that takes place in each reading, each interaction and in each encounter.

Key-words: classroom, language, interaction, text, experiences, oral production

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Linguagem: individuação –socialização **54**

FIGURA 2 - Linguagem: Textos - Atos Dialógicos (MIKHAIL BAKHTIN) **91**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-PR - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

UFPR - Universidade Federal do Paraná.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

UNESP - Universidade Estadual Paulista.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PARTE I - SALA DE AULA: UM ESPAÇO PRIVILEGIADO DE PESQUISA	16
1. CAMINHOS METODOLÓGICOS: PRIMEIROS PASSOS	17
2. PROBLEMA: IDENTIFICAR PARA COMPREENDER	23
3. PROCEDIMENTOS: EM BUSCA DE INFORMAÇÕES	32
4. CONTANDO ESTÓRIAS... TROCANDO EXPERIÊNCIAS... NARRANDO	
PESQUISA	37
4.1 À busca de estórias	43
5. O SABER TEÓRICO E O CONHECIMENTO PRÁTICO	48
5.1 O Encontro	49
5.2 Bakhtin: as primeiras lições	50
5.3 Homemlinguagem: realidades inseparáveis	54
PARTE II - SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DESSE CONTEXTO - TEXTO	67
1. SALA DE AULA: A PRIMEIRA VEZ	68
2. SALA DE AULA: A RELEITURA NECESSÁRIA	74
2.1 Catarata pedagógica	74
2.2 Abastecimento teórico: a escolha do combustível adequado	83
3. SALA DE AULA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	92
PARTE III – PRODUÇÃO, LEITURA E COMPREENSÃO DO TEXTO	
SALA-DE-AULA	100
1. DESCOBERTAS	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185

REFERÊNCIAS	190
ANEXOS – ESTÓRIAS DE VIDA	198
ANEXO 1 - AMYR KLINK	199
ANEXO 2 - JÚNIOR	202
ANEXO 3 - DA VINCI	206
ANEXO 4 - ROBSON CRUSOÉ	210
ANEXO 5 – MARVIN	216

INTRODUÇÃO

Voz sugere relação: a relação do indivíduo com o significado de sua experiência, com a linguagem e a relação do indivíduo com o outro (BRITZMAN, apud. CHAVES, In: TEIXEIRA; PORTO, 1999, p. 123).

Quando criança era extremamente tímida e quieta. Julgava-me feia. Isolava-me. Adorava ficar só, no meu canto, pois ali, falava. Falava e era ouvida. Várias eram as vozes por mim faladas. Ora eu era a protagonista, ora a convidada. Eu criava o meu mundo particular recheado de vozes. Na escola, também, por não fazer parte da fila dos “mais adiantados”, raramente a professora me incomodava com alguma pergunta surpresa. “9x9=?” Não sabia. Fiquei sem recreio. Sem problemas, tinha meu mundo particular, nunca me sentia só. As vozes que mais me acompanhavam eram as de minha avó materna (contando várias vezes sua fuga da Alemanha, no porão de um navio; seu casamento no desembarque, com 14 anos) e as de meu pai (relatando sua infância sofrida no interior do Paraná – “usei o primeiro calçado com 12 anos, pisávamos na geada para ir buscar água para tomar banho”). Eu viajava por meio dessas histórias, ia até a Alemanha, estava com meus avós no navio, na colônia, nos seus passeios de carroça; nos almoços na casa de meu pai-criança com seus onze irmãos, “primeiro os pais comiam, depois vinham os filhos, se chegasse visita aí, primeiro os mais velhos e as visitas, sentávamos à porta e só ficávamos olhando, às vezes, não sobrava quase nada”. Por que quando você vai crescendo, você se afasta desses contadores de história? Felizmente ainda tenho meu pai para me narrar suas aventuras, mas minha avó já se foi e, hoje, tenho dúvidas sobre minha história às quais só ela poderia me fornecer respostas.

Essa experiência como ouvinte de histórias foi fator determinante de minha postura não só como pessoa, mas como professora, pois sempre que é necessário lanço mão de histórias particulares ou de pessoas conhecidas a fim de ilustrar um assunto. Adoro ouvir histórias de

pessoas que, muitas vezes, nunca mais verei (aquelas encontradas na rodoviária, enquanto esperava o ônibus para Assis; as das filas do banco; aqueles que vêm à porta de casa pedir auxílio, cada qual com uma história). Compartilhamos experiências.

Gosto, particularmente, de ouvir histórias de professores e de alunos, pois me identifico com elas e, voluntariamente, vou fazendo parte do enredo, tecendo com eles o texto narrativo.

Também gosto de ouvir histórias registradas, ou seja, aquelas de que tomamos conhecimento por meio da escrita. É como se, de repente, um autor com o qual você nunca se encontrou o tivesse colocado como personagem principal de seu livro. Você divide com ele suas experiências, acrescentando a essas, outras. Nesse encontro - autor e leitor - cada um se constrói e constrói o outro. Essa construção está subordinada às experiências dos envolvidos nesse encontro dialógico.

Talvez esteja aí a justificativa da metodologia por mim adotada nesta pesquisa, ou seja, a opção pela Pesquisa Narrativa. Ciente de que todos os envolvidos no contexto escolar têm histórias para contar, resolvi sair de minha posição de professor para me aproximar mais de suas narrativas, ouvi-las e atribuir-lhes sentido para suas ações presentes.

Essa opção metodológica também tem seu percurso narrativo: iniciei a pesquisa com outro objetivo. À medida que a investigação se desenvolvia, fui percebendo que, ao tentar descobrir as dificuldades apresentadas por alunos repetentes, eu me descobria. Minha prática era, por mim, questionada. A observação do cenário que se desenrolava à minha frente me fez reformular a pesquisa, a fim de buscar respostas para o que presenciava: alunos e professores numa harmoniosa interação. As críticas que ouvia sobre o ensino de Língua ali, naquele espaço, não se materializavam. Era necessário investigar o que favorecia esse ambiente propício para a aprendizagem, onde a todo momento se ouviam histórias, compartilhavam-se experiências, escreviam-se textos. Percebi que a sala de aula não era apenas um espaço, mas um texto em construção. Um texto tecido a muitas mãos. Meu desafio era, portanto, ler o texto

ali produzido a fim de encontrar pistas que justificassem o dinamismo observado durante as aulas, o envolvimento dos participantes, a postura docente e a aprendizagem significativa que ali ocorria.

Esse desafio resultou na pesquisa aqui apresentada e que segue a seguinte estruturação: na primeira parte, apresento as opções metodológicas (Estudo de Caso, Pesquisa Narrativa, Paradigma Indiciário e a teoria de Mikhail Bakhtin) que direcionaram a caminhada que me levaria à leitura do texto *Sala-de-aula*. A opção por essas metodologias se ratificou quando observei que conceitos como *dialogia*, *interação*, *alteridade*, *responsividade* emergiam no ambiente da sala de aula por meio do uso efetivo da Linguagem. Também estão, nessa parte, vozes de teóricos que praticam a arte de pesquisar na escola e que priorizam a audição de histórias dos participantes. Na segunda parte, reapresento as opções metodológicas, relacionando-as à realidade da sala de aula pesquisada. Nesta parte, apresento um breve retrospecto das concepções de ensino da Língua Portuguesa, culminando com o conceito de TEXTO por mim adotado. Esse conceito, inclusive, formou-se durante a realização deste trabalho, ao perceber a construção do texto *Sala-de-aula* e a importância de cada um (alunos e professores) em sua produção. Na última parte, realizo a leitura desse texto, tendo como ponto de partida as observações e as histórias narradas pelos envolvidos na pesquisa. Tento aproximar o “visto” (observações durante as aulas) com o “ouvido” (histórias dos alunos e do professor) para poder ler o texto *Sala-de-aula*. As atividades observadas em sala, bem como a facilidade apresentada pelos discentes e a ótima interação professor-aluno encontraram respaldo nas histórias narradas. Nelas fui buscar respostas para comportamentos atuais. Foi possível relacionar experiências passadas com atitudes presentes no contexto escolar.

A audição das histórias e a observação das aulas me possibilitaram redirecionar minha prática e olhar a sala de aula como alguém que busca ali razões para ser, ainda, apesar de tudo,

professor. E, mais do que isso, sentir-se orgulhoso em sê-lo e responsável pelo texto que ali é produzido.

PARTE I

SALA DE AULA:

UM ESPAÇO PRIVILEGIADO DE PESQUISA

[...] à medida que o professor reflete sobre a sua ação, sobre a sua prática, sua compreensão se amplia, ocorrendo análises, críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos que poderão respaldar o significado e a escolha de ações posteriores (GERALDI; MESSIAS; GUERRA. In: GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 2000, p. 256).

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS: PRIMEIROS PASSOS

Janeiro. Férias, as tão almejadas férias. Professores, alunos, pais, todos aguardando ansiosos por elas. Não importa, necessariamente, aonde se irá. O que importa é que cada um terá tempo para não fazer nada, ou melhor, não terá tempo. Essa é a melhor parte das férias: não ter tempo, tempo marcado, tempo estipulado pelo relógio, por ninguém. Eu, ser humano, ser social, também não vejo o momento de as férias de janeiro chegarem a fim de ir ao litoral, mesmo que seja por poucos dias. O importante é sair, ir. Sair daqui e ir lá. Lá, eu e o mar. Gosto de olhar o mar, sua magnitude, sua majestade, imaginar seus mistérios. Não penetro fisicamente nele, pois tenho um certo medo, limito-me a contemplá-lo... basta ficar olhando... ouvindo...

Entretanto, meu maior prazer não é olhar o mar, tomar sol, caminhar no calçadão. Meu momento de maior satisfação quando estou na praia é, ao final da tarde, quando o sol começa a deitar-se e as sombras refrescam o dia que foi árido. Eu pego uma cadeira e me sento debaixo da enorme árvore defronte da casa. Sento-me. Que delícia! Sinto-me. Que paz! Neste momento parece que todos, até quem volta do mar, volta mais quieto, tranqüilo, em recolhimento. Os pássaros, nas árvores, procurando o melhor lugar; o mar não mais maltrata a areia com suas fortes ondas e sim, apenas, lambe-a, numa cúmplice carícia; os botos passam ao longe num balé sincronizado ao som de uma música lenta; a enorme árvore parece estender seus fortes galhos a me proteger e confortar ao final de mais um dia. É como se essa paz viesse lá do horizonte onde mar e céu se encontram. Tudo passa lentamente. A vida passa. E, afinal, para que pressa? Estico as pernas, braços apoiados na cadeira. É só olhar. Não há nada predeterminado para ser olhado. Apenas, olha-se. Adultos passam com crianças e me cumprimentam. Nunca os vi. Talvez nunca mais os veja. Cumprimento-os. Sorrimos. Paz.

Todos os anos, realizo esse exercício e retorno às minhas atividades mais tranqüila. Neste ano não foi diferente, contudo, tentei analisar o porquê de tanta satisfação. Não foi difícil descobrir, a resposta emergiu em forma de questionamentos: quando em nosso corre-corre diário temos tempo de nos sentar em frente à nossa residência e, esticando as pernas, observar o que se passa à nossa frente? Temos tempo de sentir a paz ao final de um dia de trabalho? Permitimo-nos dar esse tempo? Quantos nos cumprimentam ao passar por nós todos os dias? Infelizmente, descobri que não temos tempo para nós, ou melhor, não nos damos tempo, como se, de repente, não o merecêssemos, afinal temos de trabalhar. Trabalhar fisicamente. A reflexão, a introspecção, para nossa sociedade são sinônimos de inércia, ou seja, não produção.

No próprio ambiente de trabalho não há tempo para reflexões, uma vez que há necessidade de “demonstrar serviço”, e esse deve ser algo visível, palpável. No ambiente escolar, lamentavelmente, também não temos tempo para nós. Precisamos dar aula. Preparar aula, corrigir textos, elaborar provas, entregar notas. Como formigas num grande formigueiro, corremos... O que aconteceria se um professor pegasse uma cadeira e sentasse a observar o que ocorre em sua volta, e ficasse ali observando tudo e todos? Seria considerado insensato? Quantas vezes sentamos e observamos nossos alunos? O que veríamos se tivéssemos essa oportunidade? Pois muito bem, eu tive essa oportunidade. Foi, entretanto, numa situação diferente. Eu não era apenas professora, era também pesquisadora. Assim, como no final da tarde no litoral, contemplei, olhei para a sala de aula como nunca olhara em vinte e um anos de magistério.

Isso ocorreu quando da realização desta pesquisa. Fiquei durante um ano observando - (2000) - embora não com as pernas esticadas - uma turma de alunos repetentes na disciplina de Língua Portuguesa, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR). E é essa experiência que relatarei, visto que dessa posição consegui olhar a sala de aula com

outros olhos. Olhos de quem, despreocupada com as atividades burocráticas escolares, consegue ver a sala de aula e, especificamente, a aula de Língua Portuguesa, como um *texto* a se produzir incessantemente. Esse é resultado dos textos ali presentes: alunos e professor. Cada um deles ao construir o texto *Sala-de-aula* o faz tendo como suporte suas experiências. Dessa forma, juntos constroem o texto singular-plural, que a mim caberia ler.

Antes, porém, julgo necessárias algumas informações que representam opções metodológicas feitas por mim no momento de organizar por escrito esta pesquisa. Por se tratar de Pesquisa Narrativa, decidi introduzir cada capítulo com uma experiência por mim vivenciada, cada qual relacionada à temática apresentada, demonstrando dessa forma a estreita relação entre os fatos ocorridos em nossa vida particular e os de nossa vida profissional. Afinal, somos seres únicos, singulares, entretanto, construídos por meio de múltiplas experiências.

Todas as vezes em que relatar experiências particulares, sejam minhas ou dos participantes da pesquisa, utilizarei *estória*, com o sentido de narração de experiências. Esses contos pessoais verídicos resultariam na “História” de nossa família, de nossa cidade, de nossa escola, enfim, da História do Homem a se construir ininterruptamente, permeada de estórias de cada ser humano. Portanto, não se pode compreender a História de uma sala de aula sem se considerar a estória de cada um que nela se faz presente. Essa estória é reveladora de caminhada de vida. Nesta pesquisa, coletei estórias que se tornaram “textos de campo”. A sua análise resultou em “texto de pesquisa”, em um conjunto de narrativas, o que justifica o nome Pesquisa Narrativa. No momento da audição das estórias, o importante era o fato narrado. Quando da escritura do texto de pesquisa, da narração dos fatos, o fundamental seria a construção dos significados. Por meio da análise das experiências anteriores pode-se compreender este “ser” meu de hoje.

A fim de apreender a História da sala de aula pesquisada, fui à busca de relatos de experiências que se transformaram em ponto de partida, questionamentos que me acompanharam nesta pesquisa e que serão apresentados, sempre em *itálico*.

Acredito que toda relação pedagógica tenha como pano de fundo as experiências de vida dos atores presentes, o que justificaria o conflito e a dinamicidade no contexto escolar. As falas dos participantes que retratam essas experiências constituem-se em material primordial nesta pesquisa. Sendo assim, no momento de sua transcrição, optei por realizar algumas acomodações nessas falas, por entender que não era nosso objetivo realizar estudo de fenômeno lingüístico, mas sim, analisar experiências relatadas. Optei, também, por priorizar o conteúdo das falas, acreditando que a compreensão dessas experiências seria fundamental para o entendimento do que ocorria em sala de aula. No momento em que apresentar essas falas, aproveitarei o recurso utilizado quando da apresentação da citação de autores, pois para mim, os participantes de minha pesquisa também são autores, visto que foi por meio de seus textos que alcançamos os objetivos propostos nesta pesquisa. Suas falas podem aparecer no corpo do texto, entrecruzando-se com as minhas ou com as de seus colegas. Em alguns parágrafos, vozes discentes estarão lado a lado com a do pesquisador e com a de teóricos, demonstrando que na produção de um texto não há fronteiras determinando a contribuição de cada autor. Participando da tessitura deste texto, estarão também as vozes de vários estudiosos da Linguagem. Em alguns momentos, chamo o autor, convidando-o a emprestar suas palavras para fazerem parte do nosso texto, construindo assim, outro texto.

Ao relatar a pesquisa, utilizarei a primeira pessoa do singular quando me referir, especificamente, a experiências e atitudes particulares. A primeira pessoa do plural se fará presente nos momentos em que meu “eu-professora” se aglutinar a meu “eu-pesquisadora” numa harmoniosa simbiose. O pronome “nós” também será utilizado quando envolver em

minha fala o leitor-professor, chamando-o assim a compartilhar comigo, concordando ou discordando de meus posicionamentos, da minha leitura do texto *Sala-de-aula*.

Para realizar essa leitura não bastava apenas olhar. Era necessário embasar teoricamente esse olhar, a fim de direcioná-lo e não me perder em simples “achismos”, sem qualquer profundidade científica. Ao buscar ajuda no referencial teórico relacionado à metodologia de pesquisa, compreendi que esta investigação voltava-se para a “compreensão das intenções e do significado dos atos humanos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 146), ou seja, era uma Pesquisa Qualitativa.

Essa qualidade de pesquisa destaca o caráter dinâmico da vida real de seus participantes que não são vistos como meros objetos dos quais se extraem dados estatísticos, a fim de se comprovarem teorias. O que se valoriza é a oportunidade de se interpretar, visualizar pistas que nos revelem significados e relações frutos das ações realizadas pelos envolvidos na pesquisa. O objeto a ser investigado - inclusive por estarmos inseridos nas ciências humanas - não é algo inerte, sem vida, neutro, pois “está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Portanto, ao penetrarmos no mundo da pesquisa, nosso cuidado e atenção devem ser redobrados, pelo fato de estarmos nos envolvendo com e envolvendo um objeto que, segundo Kramer (1998) é um ser falante. Talvez resida aí a grande complexidade da Pesquisa Qualitativa, uma vez que em sendo esse objeto “ser falante”, a neutralidade inexistente. É necessário ver nele toda sua potencialidade e sua cumplicidade com o pesquisador. Ao mesmo tempo, tal reconhecimento revela minha condição de “pesquisador-objeto”, pois também sou ser falante, portanto, também estou sendo observado, lido, interpretado. Minhas ações também expressam significados. Por produzirmos significados e irmos ao encontro dos sentidos, somos textos em construção por meio das interações.

Para Barros (In: FARACO, 1996, p. 23), o texto é o objeto das ciências humanas, ciências essas que se voltam “para o homem, mas o homem como produtor de textos que se apresenta aí.” E, sendo o homem produtor de textos, não poderá ser visto como um objeto estático, mas um ser em constante construção, crescimento, evolução, troca, interação com seus parceiros. Resulta daí a complexidade do ser humano, por mais que cada um seja único, só é possível compreender o ser humano se o contextualizarmos.

Especificamente, nesta pesquisa, além de considerar a complexidade do objeto a ser analisado, também devo ressaltar a importância do contexto em que esses textos estão inseridos, ou seja, a relevância do espaço “sala de aula”. Esses dois elementos - objeto e contexto - são fatores determinantes e norteadores de minha pesquisa, porque eles são o centro da investigação como elementos a serem, constantemente, considerados.

Na Pesquisa Qualitativa, segundo Guba e Lincoln (In: DENZIN; LINCOLN, 1994), o foco e o “design” emergem ao se conhecer o contexto em que se realiza a pesquisa bem como as realidades produzidas pelos participantes. Portanto, à medida que vou conhecendo os participantes, observando seu comportamento, suas reações como respostas ao contexto em que estão inseridos, “a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais” (CHIZZOTTI, 1991, p. 78), poderei planejar as estratégias para responder às questões referentes à minha investigação. O *design* necessário à minha pesquisa, agora, começava a se delinear. Minha função como pesquisadora também se redefinia, pois, “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (*ibid.*, p. 83).

Embora Richardson (1999, p. 100) admita que na Pesquisa Qualitativa “a seqüência hipótese - coleta de dados - análise de dados não é linear”, ou seja, o processo de execução da pesquisa possua características dialéticas, uma vez que a cada dúvida que surge recorreremos à revisão da literatura, no momento de planejarmos nosso retorno, lembremo-nos das palavras

de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 147), que afirmam: “um projeto de pesquisa consiste basicamente em um plano para uma investigação sistemática que busca uma melhor compreensão de um dado problema”.

Extraímos dessa citação, dois requisitos básicos que justificam a realização de uma pesquisa: a existência de um problema, ou seja, a necessidade de encontrar(em)-se resposta(s) para a solução de uma situação problemática (a ser tratado no item 2) e os caminhos (item 3) pelos quais o pesquisador irá em busca dessa(s) resposta(s). Luna (In: FAZENDA, 2000) acrescenta a esses dois requisitos a confiabilidade na(s) resposta(s) encontrada(s). Os créditos atribuídos à(s) resposta(s) encontrada(s) dependerá(ão) da qualidade na seleção e na análise dos dados obtidos. Encaminhemo-nos para o primeiro requisito.

2. PROBLEMA: IDENTIFICAR PARA COMPREENDER

A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema (CHIZZOTTI, 1991, p. 80).

A imersão no contexto *Sala-de-aula* possibilitou uma releitura de minha prática, demonstrando a necessidade de compreensão do fenômeno a ser estudado. Ao perceber a sala de aula como um texto, reconheci a importância de tentar compreendê-lo. Essa atividade de leitura de texto se apresentou como um desafio, porquanto sua compreensão me daria subsídios para identificação dos problemas com o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, ao conseguir realizar essa leitura-compreensão estaria dirigindo novo olhar para o contexto, ou seja, veria os atores ali presentes como responsáveis pela aprendizagem.

Portanto, o que se pretendia investigar pela leitura dos textos (aluno, professor, turma) produzidos em sala de aula, seriam indícios capazes de apontar estratégias que auxiliassem na

elaboração de uma metodologia que privilegiasse a aprendizagem significativa da Língua Materna.

Há muitas pesquisas, livros, artigos que contemplam a temática “sala de aula” tais como: Cunha (1992), Garcia (1992), Paixão (In: OLIVEIRA, 1993), Penin (1995), Kramer (1998), Cysneiros (1998), Freitas (1999) e Ramos (1999). O que há em comum entre eles é a relevância dada à interação proporcionada por esse espaço singular. A maioria dos textos que abordam essa temática destacam “a necessidade de se proceder a uma revisão das relações que se estabelecem entre os diversos componentes da situação pedagógica, responsável pelo discurso de sala de aula” (CORACINI, 1991, p. 175). Por conseguinte, gostaríamos de ler *Sala-de-aula* e identificarmos o que ele nos diz quando nele estão presentes seus atores-escretores. Essa era uma questão instigante que me reconduziu ao contexto a fim de buscar informações para subsidiar as respostas. *O que a leitura desse texto me revelaria? Seria capaz de, por meio do reconhecimento do texto que ali se produzia, extrair dados singulares que me possibilitassem redirecionar minha prática, caso necessário? O que esse texto me revelaria não só sobre minha prática, mas com relação à prática de ensino de Língua Materna? Afinal, que significados extraímos do texto produzido no momento de nossas aulas?* Acredito ser por meio da leitura dos textos presentes em sala de aula que buscaremos o sentido de estarmos ali, pois somos textos tecidos sócio-culturalmente.

Além da importância e da relevância na escolha do problema que merece ser investigado, há também outra questão: “que população precisa ser informada de que resposta a que problema?” (LUNA, In: FAZENDA, 2000, p .28). Portanto, ao selecionar um problema devo ter em mente a quem ele poderá interessar ou auxiliar além de mim, uma vez que, por mais que o pesquisador seja eu, minha pesquisa não terá objetivo se só a mim satisfizer.

Como educador não me basto. Meu campo de atuação não se limita a meu espaço, a meu computador, a minha escrivaninha. Não sou um pesquisador de gabinete, sou um

professor-pesquisador inserido num contexto maior e rico, ou seja, o contexto escolar. Essa constatação me obriga a compartilhar com outros esse espaço, a ir à busca de respostas nem sempre visualizadas quando de minha presença ali como professora. Não estou desmerecendo o professor que, por um motivo ou outro, não sai a pesquisar. Estou apenas confessando que, muitas vezes, da posição de professor-regente não consigo vislumbrar aspectos que, como pesquisador, consigo. Além de ser uma necessidade profissional é também um prazer, pois “vivo o momento mágico de criar, de inovar, que somente a pesquisa pode proporcionar” (FAZENDA, 1997, p. 12). Além disso, posso ir à busca de respostas a questões (com)partilhadas por colegas de profissão e também por discentes que cada vez mais nos questionam sobre nossa prática e seu desenvolvimento não só escolar como extra-escolar.

Na Instituição em que trabalho e na qual desenvolvi minha pesquisa, CEFET-PR, a reprovação era um fator preocupante. Ao elaborar meu projeto de doutorado, fui à Secretaria da escola a fim de levantar dados que me revelassem o número de alunos reprovados em Língua Portuguesa. Dos 1885 matriculados nessa disciplina (entre novos e repetentes), 194 alunos não conseguiram aprovação. Vamos imaginar um corredor com 47 salas de 40 alunos. Ao final do ano, cerca de cinco salas estariam com esses mesmos alunos, reprovados. Outro exemplo: esses alunos lotariam quatro ônibus de quarenta e cinco lugares, que os levariam para o lugar de origem: a mesma série.

Essa realidade me assustou. Embora trabalhe há nove anos nessa Instituição, nunca me vi preocupada com o total de repetentes, mas apenas com os meus. Não nos preocupamos com as outras turmas, afinal não são nossas, não são de nossa responsabilidade, não é mesmo? É aquela visão compartimentalizada que tanto se critica.

Portanto, a resposta ao problema de nossa investigação destina-se aos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, todos os atores presentes no contexto escolar, afinal, sabemos que não é só em nossa disciplina que as dificuldades emergem. Todavia, ficaria

satisfeita se retornasse à minha escola (essa pesquisa é também um estudo de caso) com subsídios suficientes para, junto com os outros professores, reelaborarmos estratégias com o objetivo de viabilizar um ensino de Língua realmente significativo para todos e capaz de demonstrar a importância da Linguagem como elemento constituidor de nossa identidade.

Para Severino (1992), o trabalho de pesquisa e a reflexão sobre ela devem ter caráter pessoal, autônomo, criativo e rigoroso. Justifica ele: “pessoal”, na medida em que a problemática a ser pesquisada já fora ou é vivenciada pelo pesquisador. Esse caráter pessoal possui, entretanto, dimensão social dado seu comprometimento político, pois ao investir-se numa pesquisa deve-se ter claro o que se quer; “autônomo”, embora fruto do esforço do pesquisador, o trabalho deve ser dialético na medida em que “nega, ao mesmo tempo que afirma, a relevância da contribuição alheia” (SEVERINO, 1992, p. 188); “criativo”, sinonimizando originalidade. Essa, contudo, não significa “novidade”, mas sim um retorno à gênese do “problema” que originou a pesquisa, lançando sobre ele um novo olhar.

Ao assumir o compromisso com essa pesquisa, caso minhas idéias com as de Severino em certos pontos: primeiramente, o caráter pessoal de nossa pesquisa reside no fato de estarmos vivenciando a problemática a todo momento em nossas aulas de Língua Materna, ou seja, as dificuldades apresentadas por nossos alunos não estão sendo compreendidas por nós, docentes. Embora sejamos leitores, não conseguimos, muitas vezes, ler os textos que se nos apresentam todos os dias em nossas salas e que nós mesmos ajudamos a produzir. A incoerência reside no fato de, embora parceiros da produção que se materializa como fruto da relação professor-aluno, não temos essa consciência, nem noção da importância de tal participação. Estamos constantemente produzindo textos que jamais serão lidos por nós. *A quantas informações - conteúdos nos privamos de ter acesso? Quantas pistas foram descartadas? Quanto conhecimento deixamos de compartilhar?* Se, como nos lembra

Cafezeiro (In: VALENTE, 1999), todo ato humano é um texto, como, então, *somos incapazes de ler esse texto sendo professores de Língua Portuguesa?*

Com relação à autonomia indicada por Severino (1992), em minha pesquisa ela é limitada, uma vez que ela não se efetivará sem a contribuição dos participantes (do professor regente e dos alunos). Nesse ponto, aproximamo-nos de Soares (In: FAZENDA, 1999, p. 125), visto que em nossa pesquisa quem fala “quem revela somos eu e você; não propriamente nós, mas o eu pesquisador junto com o vocês pesquisados, produzindo juntos o conhecimento”. Sem essa parceria minha pesquisa não seria válida, pois serão eles meus informantes e desveladores - reveladores de minhas dúvidas e descobertas. Somos pesquisadores, entretanto, sem os informantes o que faríamos? Não é com eles que realizamos nossa pesquisa? Ou estaremos, apenas, usando-os para obtenção de um título? Nossa atitude, agora distante do campo de pesquisa, é justa com aqueles que conosco colaboraram? Esse é o ponto mais delicado de uma pesquisa, segundo Glesne e Peskin (1992) e Denzin e Lincoln (1998), a ética na pesquisa. Denzin e Lincoln (*ibid*, p.181) mencionam o exemplo dos princípios éticos adotados pelo Conselho da Associação Antropológica Americana, o qual nos alerta:

Na pesquisa, é enorme a responsabilidade dos antropologistas com relação aos que estão sendo investigados. Quando há conflito de interesses, esses indivíduos devem vir em primeiro lugar. Os antropologistas devem fazer tudo o que estiver a seu alcance para garantir o bem-estar físico, social e psicológico e honrar a dignidade e privacidade dos envolvidos¹

Esse compromisso de respeito para com os participantes de minha pesquisa é

¹ No original: “In research, anthropologists’ paramount responsibility is to those they study. When there is a conflict of interest, these individuals must come first. Anthropologist must do everything in their power to protect the physical, social and psychological welfare and to honor the dignity and privacy of those studied”. DENZIN, N. K ; LINCOLN, Y. S. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1998.

redobrado por ela tratar de algo inseparável do homem: sua linguagem. Ao estudar esse fenômeno, estarei penetrando em questões particulares, pois sabemos que alguém (o pesquisador) a partir do momento em que ele (informante) se expuser estará compartilhando com outros segredos os quais não tem certeza de que gostaria de compartilhar. Nesse ponto, destacaria a importância da pesquisa qualitativa quando de seu objetivo de levar o pesquisador o mais próximo possível do objeto a ser pesquisado, não importando tanto o que os números lhe indicarem, mas sim, as interpretações das atitudes, gestos, expressões e, principalmente, contribuições de seus informantes.

O item criatividade, apontado por Severino (1992), está presente em minha pesquisa, porquanto o problema (leitura do texto *Sala-de-aula*) me levou a retornar ao local de pesquisa em busca dessa leitura, a fim de, pela compreensão desse texto, poder redirecionar minha prática como professora de Língua Materna. Essa criatividade está presente pelo fato de esta pesquisa tratar da temática “prática pedagógica”, porque ela exige do pesquisador uma “postura aberta e flexível” (ANDRÉ, In: FAZENDA, 1997, p. 105) durante a coleta e análise dos dados, uma vez que o contexto a ser estudado está recheado de segredos que nem sempre são fáceis de serem revelados, descobertos.

Severino (1992) ainda nos alerta sobre a importância de todo pesquisador criar um espaço apropriado para a sistematização de sua “vida científica”, local esse destinado à leitura, experimentação e reflexão. É o compromisso com a pesquisa e consigo mesmo como pesquisador. Acreditamos que, antes de escolhermos um local ideal para destinarmos a nossa reflexão, é interessante e necessário prepararmos nosso interior para a aventura, para o desejo de sair em busca da descoberta, do desafio que essa investigação possa proporcionar. Para mim, a pesquisa deve ser uma atividade ao mesmo tempo desgastante e prazerosa, proporcionando um repensar sobre a própria experiência profissional-pessoal. Além disso, ao iniciar esta pesquisa comprometi-me com os alunos envolvidos e, mais que isso, será um

compromisso comigo própria. Reside nesse comprometimento, portanto, o rigor de minha pesquisa.

Pela postura por mim defendida com relação à concepção de ensino de Língua, ou seja, à visão dinâmica e social da linguagem, fica evidenciado que o paradigma qualitativo de pesquisa a ser adotado será o construtivista. Identifico-me com esse paradigma, por acreditar que a construção de conhecimentos deve ser realizada em conjunto: pesquisador e participantes.

Ao estabelecer a parceria - pesquisador e participantes - propus-me aproximar de meus *parceiros* como se fosse um parente distante que retorna e deseja ansiosamente ouvir e ser ouvido numa troca em que não há competição, mas sim interação. Portanto, nós, pesquisadores, precisamos, como nos alerta Wolcott (1995) “falar pouco e ouvir muito”², pois, segundo ele, há “muitos pesquisadores que falam demais e ouvem pouco”³. A conseqüência de tal atitude recai, de forma negativa, sobre os pesquisadores, uma vez que “eles se tornam seu pior inimigo por se tornarem seu melhor informante”⁴. Essa atitude agrava-se quando a pesquisa é realizada na área educacional, por acreditarmos que, em sendo nossa área de atuação, muito sobre ela já sabemos e, assim, já vamos para a pesquisa com conceitos preestabelecidos. Quando interrogamos os participantes da pesquisa, muitas vezes, queremos ouvir respostas “desejadas” e não as formuladas pelos informantes. Portanto, para que a investigação possua validade, é necessário que o pesquisador esteja “educado” para ouvir.

Dessa forma, o pesquisador estaria assumindo, na pesquisa, o papel de orquestrador e facilitador do processo. Esta postura garante ao informante uma participação mais efetiva e espontânea. Os participantes da pesquisa seriam, assim, a todo momento, valorizados e respeitados, afinal

² No original: “talk little, listen a lot”. WOLCOTT, H. F. The art of fieldwork. Walnut Creek, Ca: Altamira Press, 1995. p. 348.

³ No original: “many field workers talk too much and hear too little”. Ibid., p.348

⁴ No original: “They become their own worst enemy by becoming their own best informant”. Ibid., p. 349.

Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes: do culto e do iletrado, do delinqüente e do seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais. Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram (CHIZZOTTI, 1991, p. 84).

Por sua particularidade e relevância para o contexto onde atuo, o tipo de investigação mais adequado foi o estudo de caso, caracterizado por ser uma forma particular de estudo que “ênfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos)” (ANDRÉ, 1989, p. 51). Segundo essa autora, o estudo de caso apresenta características ou princípios específicos. Destaco, aqui, aqueles que se adaptam à minha investigação.

Este estudo “busca a descoberta”: o pesquisador deverá estar atento durante toda a pesquisa a elementos que surgirão em seu caminho, pois, nesse tipo de pesquisa, o objeto a ser investigado só será compreendido em função dos aspectos que emergirão durante a investigação. Faz-se necessária, portanto, “a interpretação em contexto”, ou seja, o objeto não está deslocado de seu espaço, pois para o estudar devo considerá-lo inserido num contexto determinado e determinante. Além do objeto e do contexto, outro fator determinante é o momento em que se realiza a investigação, ou seja, seu momento histórico. No decorrer da pesquisa, o pesquisador irá narrando a experiência favorecida pela interação com os envolvidos na pesquisa. Essa narração deverá ser elaborada em uma linguagem mais acessível do que outros tipos de relatórios de pesquisa. A fim de se chegar a esses relatórios, as técnicas de coleta de dados podem incluir observações, entrevistas, fotografias, gravações, anotações de campo, entre outras.

Identifiquei-me com esses princípios porque minha pesquisa foi-se delineando à medida que me envolvia com os participantes que, com seu comportamento, levaram-me a um repensar sobre minha prática. A compreensão do objeto “texto” deu-se de forma gradativa e

compartilhada. Essa compreensão está diretamente relacionada ao contexto geográfico e histórico, ou seja, por analisar uma situação específica, o texto *Sala-de-aula*, numa escola e numa turma específica. As experiências ali compartilhadas me levaram a sua leitura, análise e elaboração da narrativa que me oportunizou generalizações específicas ao universo particular-singular investigado. Os resultados apontados retrataram as experiências vivenciadas naquela sala de aula.

Poderei generalizar, com restrições, as conclusões obtidas, uma vez que “o propósito do estudo de caso não é a representação do mundo, mas a representação do caso” (STAKE, In: DENZIN; LINCOLN, 1998, p. 104). O mesmo ensinamento nos aponta Johnson (1992, p. 77): “O resultado de um estudo de caso não pode ser necessariamente generalizado para outros estudos”. Logo, o importante em um estudo de caso é a compreensão do objeto investigado mais que sua generalização, uma vez que essa pesquisa iniciou-se de um interesse particular, sendo que o fenômeno a ser investigado faz parte do dia-a-dia e da realidade da pesquisadora.

Não é, entretanto, uma pesquisa “encomendada”, ou seja, só endereçada a mim. Por ser professora universitária e estar sempre trabalhando com formação de professores, necessitava colher dados não só para a escola onde atuo, como também subsidiar minhas aulas na Faculdade em que leciono, no Curso de Letras. Espero também, pela forma como narro minha pesquisa, que outros professores se identifiquem ora com os problemas apontados - enfrentados, ora com as descobertas e que cada um se indague: o que poderei aplicar deste caso, em situações vivenciadas com meus alunos? Assim, estaremos em busca da compreensão de uma situação singular, específica, determinada e única para cada um de nós, professor.

3. PROCEDIMENTOS: À BUSCA DE INFORMAÇÕES

Nessa etapa serão descritos “os caminhos” percorridos para que fosse possível coletar os dados que deles emergiam. Em muitos momentos não eram muito visíveis, sendo necessário permanecer no local com olhos atentos, a fim de que se conseguisse apreender os dados de forma a possibilitar leitura e compreensão. Nessa etapa, muitos dados são coletados, pois é melhor possuir uma grande e variável coleta para depois, com calma, ir selecionando, descartando. Em alguns momentos, durante a própria caminhada, senti necessidade de me desfazer de alguns dados que, inclusive, poderiam me levar a novos caminhos e a novas decisões. Entretanto, tudo isso faz parte dos procedimentos de pesquisa.

Segundo Nisbett e Watt (1978), há três fases que constituem um estudo de caso: a fase exploratória, a de coleta de dados e a de análise, a interpretação dos dados e a elaboração do relatório. Essas fases nem sempre são lineares. Muitas vezes, elas se sobrepõem, pela própria característica desse tipo de pesquisa. Utilizei-me desse recurso, isto é, não irei apresentar, separadamente, cada uma delas, pois no momento de minha pesquisa, devido à dinamicidade dos fatos que ocorriam, das histórias narradas, essas fases se entrecruzavam, concedendo ao pesquisador e aos participantes envolverem-se em cada uma delas. Portanto, caberá ao leitor identificar cada uma dessas fases, se é que há necessidade, a fim de acompanhar o caminho trilhado nesta pesquisa.

Esta pesquisa foi se afastando de seu objetivo inicial (observar as dificuldades de alunos repetentes) à medida que os observava em sala de aula. Algumas questões foram emergindo e me fazendo refletir sobre a importância em estar ali e, de repente, estar questionando minha própria prática. Simplesmente não havia grandes dificuldades. O que se questionava era exatamente o contrário: *por que não apresentam dificuldades sendo alunos*

repetentes? Esse questionamento não encontrou resposta em minha experiência profissional, ou seja, apesar de minha prática pedagógica, não conseguia dar uma resposta imediata, o que evidentemente, colocaria fim à minha pesquisa.

Felizmente, por não poder responder a essa questão, aproximei-me ainda mais de meus informantes, porque à medida em que “o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 26).

Afinal, quem seriam esses sujeitos em minha pesquisa, pois agora não os via mais como “repetentes”, mas informantes. O fato de serem alunos repetentes deixava de ser prioritário nesta pesquisa. Eram alunos do Curso Técnico em Mecânica, do CEFET-PR. Esses alunos, para serem admitidos no Curso, passaram por um Teste Seletivo, no qual a média de candidatos/vaga, oscilava em torno de 6 por 1. Portanto, eles foram selecionados. Estavam matriculados no 3º ano regular, no período matutino e, à noite, faziam dependência em Língua Portuguesa (2ª série). A turma era composta de dezoito meninos e uma menina. A faixa etária variava de 17 a 21 anos. Era uma turma tipicamente de adolescentes. Constantemente alegres, sempre participativos, falantes, usando brincos, “piercings”, calças desbotadas, acompanhados algumas vezes pelo amigo violão. Chegavam a cantar em alguns momentos, sem que isso fosse interpretado como agressão ou violência pelo professor-regente. Embora muitos docentes leiam esse comportamento discente como agressão ao meio escolar, segundo Kenski (In: ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNASDER, 2000, p.126), “eles, os alunos, não são contra a escola. Eles não querem estudar, mas querem muito aprender”. Seria necessário diminuir a distância entre essa geração e a cultura escolar tradicional. Três desses discentes haviam sido meus alunos na primeira série. Assustei-me ao vê-los reprovados, pois não apresentavam grandes problemas na época. O que havia acontecido?

Há tempos buscamos respostas para as dificuldades apresentadas pelos discentes em nossas aulas. *Será que não estamos sabendo ler o que eles estão produzindo em parceria conosco? Ou será que não há parceria na produção do texto Sala-de-aula? Há um texto sendo escrito e nós, professores de Língua, não o estamos lendo, mesmo que o assinemos?*

A fim de realizar minha pesquisa, selecionei os instrumentos de coleta: observação e entrevista. Tal opção ocorreu após definir a segunda fase de pesquisa sugerida por Nisbet e Watt (1978), ou seja, “a delimitação do estudo e coleta de dados”. Isso foi necessário, visto que, a cada encontro, muitas dúvidas e desejos de descobertas surgiam, o que é muito enriquecedor. Entretanto, meu tempo se extinguiu e era necessário direcionar meu foco para a maior de minhas dúvidas: *ao ler o texto Sala-de-aula, o que ele me revelaria?*

Dos dois instrumentos utilizados, aquele que me revelou indícios para chegar a algumas conclusões, foi a observação. Foi-me possível observar os informantes em diferentes momentos sem minha intervenção direta. Esse era meu maior objetivo, pois se interviesse, poderia influenciar nas atitudes, fato esse que invalidaria os resultados e comprometeria a interpretação.

A observação recebe críticas de alguns pesquisadores. Alegam eles que as pessoas envolvidas na pesquisa, devido à presença do pesquisador, mudam de comportamento não sendo naturais, invalidando os resultados. Além dessa, outra crítica estaria por conta do envolvimento do pesquisador com os informantes, fato esse resultante de sua permanência no contexto pesquisado e de seu relacionamento com os envolvidos. Guba e Lincoln (In: DENZIN; LINCOLN, 1998), além de não concordarem com tais críticas, sugerem alguns “testes” que o pesquisador pode realizar no decorrer de sua pesquisa a fim de medir seu envolvimento. Uma das sugestões é observar o que se está descobrindo com relação ao que se pretendia descobrir no início da investigação. Por se tratar de uma investigação científica, não poderá haver total coincidência pois, desta forma, de que valeria a pesquisa?

Felizmente, nesta pesquisa houve total discrepância, porque não encontrei o que, inicialmente, acreditava encontrar e, melhor, encontrei o que não imaginava nem havia cogitado. Os momentos - início e desenvolvimento - da pesquisa foram totalmente diferentes no que concerne às anotações e constatações. As descobertas foram derrubando algumas hipóteses iniciais que constavam em meu projeto de Doutorado.

Após eleger a observação como o mais adequado para essa investigação, foi necessário estabelecer o meu nível de participação enquanto investigadora. Já determinara que iria, semanalmente, assistir a duas aulas nessa turma pelo período de um ano. Portanto, todas as quartas-feiras, às 18h40min lá estava eu. “Chegou a professora”. Eles não me viam como pesquisadora, mas sim como “a professora que está estudando”.

Assumi a postura de “participante como observador” (JUNKER, 1971), ou seja, revelei alguns objetivos de minha pesquisa aos alunos no primeiro encontro, demonstrando a eles sua importância para o desenvolvimento da investigação. Disse-lhes que, durante um ano, ficaria observando as aulas, para depois analisá-las, tentando descobrir o que seria melhor para o aluno e para o professor. Foi interessante não aprofundar muito meus objetivos nesse início, pois quando da mudança do objetivo, não lhes comuniquei os novos rumos que estavam se estruturando, com receio de que deixassem de produzir o texto que eu estava lendo.

Durante as observações, realizava anotações que poderiam se referir a comportamentos discentes e docente, à forma de agir e a de relacionar-se com os outros, a olhares, a depoimentos, a desenhos, ao posicionamento de carteiras (raramente estavam perfiladas), à posição dos alunos (muitas vezes em pé) na sala de aula. Era a parte descritiva de minha pesquisa, à qual se sucederiam a reflexão e a análise.

Logo depois da observação, ao chegar a minha casa, anotava minhas impressões e dúvidas, acrescentava dados à descrição e realizava a introspecção. Colocava-me numa cadeira, estendia as pernas e ficava refletindo, analisando as constatações e impressões sobre o

que fora observado. Minhas atitudes durante a observação e a reflexão também eram registradas. Foi a partir delas que consegui detectar a necessidade de repensar minha prática, tendo como suporte a observação em sala de aula.

Nesses momentos de recolhimento, de proximidade com o material coletado e tendo muito viva em minha memória as cenas ocorridas durante a observação, percebia que tudo ocorria muito rapidamente e de forma dinâmica. Uma outra dúvida agora me preocupava: *Como relatar a pesquisa? Como passar para o papel o vivenciado-presenciado nas aulas, de forma a transmitir para o leitor de minha tese, da maneira mais fiel possível tudo o que fora observado? Como garantir que as sensações vividas poderiam retratar as descobertas que surgiam a cada encontro? Como conseguir transmitir o sentimento de angústia experimentado muitas vezes quando de minhas observações?*

Na verdade, era no momento da observação, ao estar presente num contexto dinâmico, com sujeitos-falantes que eu, aos poucos, ia lendo o que desejava descobrir. O registro escrito do que via era apenas uma comprovação do presenciado, como um documento que comprova que você existe, uma certidão de nascimento, por exemplo. Eu via o texto. Eu tentava lê-lo. Era preciso, entretanto, a legalização de sua existência; o registro escrito, para posterior comprovação dos dados. Kramer (1998, p. 9) levanta uma questão interessante, qual seja: “como apresentar um trabalho que procura se tecer pelos fios da pesquisa e da ação docente?”. E ela mesma nos fornece a resposta. Se o conhecimento é dialógico, é encontro, educação também é encontro.

4. CONTANDO ESTÓRIAS... TROCANDO EXPERIÊNCIAS... NARRANDO PESQUISA

Segundo André (1984, p. 54), a forma de se relatar uma pesquisa estudo de caso não pode prescindir de duas constatações:

Em primeiro lugar, o estudo de caso pretende representar uma instância em ação e o faz através de uma linguagem simples, coloquial, com figuras de estilo, exemplos, ilustrações, descrições, transmitindo as experiências do autor e apelando para o conhecimento pessoal, tácito e experimental do leitor.[...] Em segundo lugar, os estudos de caso enfatizam a importância de contextualizar as informações e situações retratadas.

A forma não convencional de se relatar uma pesquisa foi tema de um painel, na 6ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1991, na cidade de São Paulo, do qual participaram Ivani Fazenda e Magda Soares. Para essas professoras-pesquisadoras, os elementos a considerar em uma pesquisa são: quem narra a pesquisa, ou seja, o “locutor”; para quem, ou melhor, com quem dialoga – o “interlocutor” e, finalmente, o “gênero” da pesquisa.

Uma releitura desses elementos surgiu, segundo Soares (1999), na década de 70, quando se começou a “negar a pretensa neutralidade da pesquisa” e a “soberania do quantitativo” (FAZENDA, 1999, p. 124). Surgem, por consequência, metodologias que demonstram a possibilidade de trabalhos científicos nos quais se privilegia a prática como elemento de comprovação de determinadas teorias. Assim, não se vai a campo com uma teoria determinada e com categorias preestabelecidas, mas sim, por meio da observação, as categorias irão emergindo como produto da interação dos informantes da pesquisa. É um convite a ler a prática educacional em seu contexto real. É necessário, portanto, um assumir-se do pesquisador como narrador de sua pesquisa e relator daquilo que vê no contexto em que sua investigação se realiza.

Como o fenômeno a ser por mim investigado - *texto* - não se produz individualmente, há momentos em que os próprios participantes são também narradores da pesquisa, ou seja, um verdadeiro entrecruzamento de vozes, em que muitas vezes o pesquisador também é pesquisado pelos informantes. Vozes de autores também se entrecruzaram com as nossas. Assim, em diversas ocasiões, fui interlocutor de minha pesquisa à medida que ouvia e lia as mensagens do texto produzido em sala de aula a mim endereçadas. Os resultados da pesquisa foram também endereçados a mim como elementos acusadores de minha prática. A partir do momento em que compartilhei experiências - pessoais e profissionais - cresci como pesquisadora, professora e ser humano.

Schnitman (1996, p. 17) também nos fala da necessidade de partilha com os outros para emersão de meu eu, ao destacar que:

Tornar-se um ser humano consiste em processos sociais compartilhados, nos quais emergem significados, sentidos, coordenações e conflitos. [...]. Sentir-se partícipes/autores de uma narrativa, da construção dos relatos históricos, é uma das vias de que dispõem os indivíduos e os grupos humanos para tentar atuar como protagonistas de suas vidas, incluindo reflexão de como emergimos como sujeitos, de como somos participantes de e participados pelos desenhos sociais.

Para sermos protagonistas em uma pesquisa, necessitamos dos que dela participam, para que nós, pesquisadores, possamos emergir. A relação locutor-interlocutor, na pesquisa, exige um novo gênero, que é “caracterizado pela libertação de normas e regras de estruturação e de estilo acadêmicos” (*ibid.* p. 127). Um gênero no qual o pesquisador se mostra por inteiro como um sujeito de sua história, com vida pessoal e profissional específicas, com ações e reações influenciadas por esse “ser social”. Consideram-se, assim, todos os envolvidos na pesquisa como seres também sociais, possuidores e formadores de sua/nossa história e responsáveis pelo caminho da História da Educação em nosso País. Parece um tanto quanto

ufanista. Entretanto, o que é a história senão o entrecruzamento de várias histórias oriundas das mais diversas comunidades? Além disso,

o cotidiano só pode ser compreendido se seus participantes se tornarem sujeitos ativos e conscientes de sua situação de agentes da história, se entenderem a manipulação da qual são sujeitos no seio da programação moderna; enfim, se desejarem conhecer seu cotidiano e suas experiências cotidianas (PENIN, 1995, p. 160).

No contexto escolar, a história se constrói sem que nós, seus atores, tenhamos, muitas vezes, consciência de nosso papel. Esse alerta despertou o interesse de inúmeros pesquisadores que ingressaram nesse contexto a fim de observar o que ali se realiza. Todavia, apenas usar a escola para realização de pesquisa e obtenção de um título não contribui com a história da comunidade pesquisada, apenas para a história individual do pesquisador e o aumento do acervo empoeirado das bibliotecas universitárias. Passaram-se muitos anos até que os professores e alunos “usados” pelos pesquisadores bradassem. Afinal, *onde estão os resultados? Quem nos conta o que foi descoberto? O que se modificou após a realização da pesquisa?*

Evidentemente, algumas pesquisas são lidas por professores, porém, muitos desses não vêem sua prática ali retratada. O que vêem é um desfile de teorias que, guardadas suas relativas contribuições, não solucionam a maioria dos problemas enfrentados pelo professor brasileiro por não estarem atreladas a suas práticas pedagógicas e/ou suas experiências de vida. É necessário, pois, envolver os atores do contexto escolar, deixando-os revelarem suas expectativas, dúvidas e, principalmente, suas experiências. Somente elas podem nos ajudar a compreender suas ações quando presentes numa sala de aula. Ao ouvi-los, lê-los, tentei atribuir significados ao dito, ao lido, ao experienciado, visto que “Narrativas de vida de professores funcionam como um contexto de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e nas vidas dos educadores” (TELLES, 1999, p. 82).

Freire (1986) relata-nos o exercício por ele realizado quando, ao preparar uma palestra sobre o ato de ler, releu “gostosamente” cenas de sua infância, adolescência, mocidade, “Em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo” (*ibid.* p.13). Talvez por meio desse “gostoso” exercício de atribuir significados a muitas das ações que ocorrem a todo momento em nossas escolas, possamos compreendê-las melhor.

Alguns pesquisadores, escritores (sendo porta-vozes dos professores e alunos) vêm desenvolvendo pesquisas e escrevendo livros nos quais se destacam depoimentos, histórias de vidas, memórias, diários que retratam experiências de pessoas com as quais convivemos em nossos dias. Elas têm o que dizer, o que narrar.

Na década de 80, um grupo de pesquisadores franceses, coordenados por Pierre Nora, lança um livro cuja temática era a ego-história. Era um convite para que o próprio pesquisador fosse objeto da pesquisa. Ou seja, eu mesmo me desvelo a fim de que seja possível fazer cruzar a história vivida por mim - pessoal e profissional - com a História social, com a qual também contribuo. Assim, “o ‘eu’ entra como sujeito e objeto de estudo e de reflexão, e entra também como a pessoa que escreve em primeira pessoa” (LOPES. In: SOARES, 2001, p.12).

Reitero, assim, minha opção pela narrativa em primeira pessoa do singular quando fizer referência a fatos particulares e profissionais vivenciados por mim. Essa opção vai além da definição gramatical, “o eu refere-se à pessoa que fala”, pois narrar em primeira pessoa faz-me revelar, aos que comigo compartilham da audição, experiências significativas para a construção de minha identidade. Além disso, “os lingüistas assinalaram que qualquer um pode dizer ‘eu’, mas que ninguém pode dizê-lo por mim. Ou seja, ‘eu’ é a coisa mais corrente, mas ao mesmo tempo é uma coisa absolutamente única” (SCHNITMAN, 1996, p. 51). Única e confiável, pois quem melhor para expressar as emoções vivenciadas por mim que eu mesma? Todavia, nenhuma experiência é realizada fora de um contexto histórico-social. Por mais que a pessoa não seja muito sociável, ela nunca estará completamente sozinha. Pertencemos a um

mundo social. Precisamos do contato com outros *eus* para estabelecer nosso “eu”, para “integrar nossa subjetividade pessoal numa subjetividade mais coletiva: ‘nós’”(ibid. p. 51). Assim, utilizo, em outros momentos da pesquisa, a primeira pessoa do plural, envolvendo, dessa forma, meu eu com os de professores e de alunos nas minhas ações e experiências, pois todos somos aprendizes e professores na escola da vida.

A forma de pesquisa que valoriza a narrativa como meio de desvelamento do sujeito é a Pesquisa Narrativa, que tem como seus principais representantes D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly. Segundo esses autores, a Pesquisa Narrativa abre caminhos para que, por meio da reconstrução de suas histórias de vida, o professor realize reflexão sobre sua prática. Não é, entretanto, um simples contar casos. É narrar para refletir, realizar transposição entre o que fui e o que sou, a fim de compreender o que poderei ser. Quem não realiza reflexões ao olhar retratos de seu passado? Quem não analisa quem era e quem é? A palavra retrato, etimologicamente, significa tratar de novo a coisa já tratada. É um novo olhar para nossa história ali cristalizada. Entretanto, nossa vida não se encerrou naquela foto. Outras fotos são batidas a todo momento. Essas fotos registram nossa presença nos mais variados contextos, nas mais variadas companhias, nas mais diversas ações. São todas experiências comprovadas que possuem a magia de nos transportar para o passado, ou seja,

quando olho uma fotografia de minha infância, digo: ‘sou eu!’. Sem dúvida já não sou essa criança, já não tenho esse corpo e esse rosto, mas a ocupação desse lugar central do eu que se mantém permanente, através de todas as modificações, estabelece a continuidade da identidade. (MORIN, In: SCHNITMAN, 1996, p. 50).

Cada retrato suscita lembranças de ações que não podem ser descartadas, pois já se realizaram em meu passado. Entretanto, elas estão presentes em meu arquivo de vida e, certamente, contribuíram para a construção de quem sou hoje. Ao resgatar minhas lembranças, posso realizar análise do que fui a fim de compreender-me. É esta a proposta prática da Pesquisa Narrativa, ou seja, possibilita “a reconstrução dos eventos no passado e um meio

valioso para entendimento de nossa prática no presente, bem como ilumina sua perspectiva para o futuro” (CHAVES, In: TEIXEIRA; PORTO; 1999, p. 125).

Vemos assim que, ao buscar o entendimento da prática no momento presente, a Pesquisa Narrativa encaixa-se perfeitamente em minha investigação, haja vista que por meio de observação e das histórias do pesquisador, do aluno e do professor, tentei compreender o que o texto Sala-de-aula estava a me dizer, no momento em que era produzido. Sua produção esteve subordinada às concepções/experiências de vida de seus “escritores” e ao momento histórico do qual fazem(os) parte. A minha experiência de vida também influenciou os resultados, pois quando realizei a leitura desse texto, experiências vivenciadas embasaram minha análise. Por conseguinte, a Pesquisa Narrativa

Convida à reflexão e requer do pesquisador o exame do contexto onde se situa a pesquisa e suas implicações mais amplas, além de provocar o olhar dos pesquisadores e dos professores para coisas e situações que, para eles, passavam despercebidas, tais como alguns dos seus próprios valores e compromissos, as obrigações do sistema escolar, as relações no ambiente escolar, as formas de avaliação [...] (CHAVES, In: TEIXEIRA, 1999, p.128).

Inserida no contexto de minha pesquisa, ouvi experiências dos alunos que, muitas vezes, funcionavam como retrato, porque me faziam re-viver cenas já vividas. Ou seja, em suas experiências relia muitas das minhas, o que me levava a compreendê-los. Para Clandinin e Connelly (1995), essas experiências a mim reveladas são as *estórias*. A partir delas, após análise, o pesquisador elabora sua narrativa da estória ouvida, ou seja, “os textos de pesquisa são, assim, relatos do pesquisador sobre os relatos das experiências dos participantes” (TELLES, 1999, p. 88).

Há, portanto, uma aglutinação entre o narrar fatos/estabelecer significados a esses fatos. A compreensão desses dependerá do conhecimento daqueles. Em minha pesquisa, momentos houve em que estórias minhas se entrecruzaram com a narrativa. Por ser professora-pesquisadora não consigo estabelecer limites entre o contado/vivenciado e o

analisado, porque a todo momento realizo leitura de minha prática, afinal, “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos. Lemos para compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997, p. 20). É todo um processo simultâneo de ir-se “estoriando/analizando”, num eterno *narrar-se-ser*.

Nos momentos em que observava a turma pesquisada, via não só suas histórias sendo contadas, mas muitas de minhas experiências como discente retornavam de meu passado e se materializavam em meu presente. Ao fazer a análise do comportamento dos alunos, revia também minha vida e minhas atitudes, por meio das lembranças suscitadas. Sempre me senti “condutora” de histórias, ou seja, é como se elas sempre corresse em minhas veias. Não consigo dar aula, palestra, curso algum, se não relato experiências minhas ou de meus alunos. É uma necessidade vital. Não consigo teorizar se não partir de exemplos vividos. Em minha pesquisa também não poderia ser diferente. Entretanto, para não querer “contar histórias” sozinha, fui buscar na literatura, exemplos de pesquisas, experiências já narradas, ou sejam, Pesquisas Narrativas.

4.1 À busca de histórias

Inicialmente fui ouvir as memórias de Soares (2001, p. 15). Ela revela que tentou não simplesmente descrever experiência vivenciada: “tentei deixar que essa experiência falasse de si, tentei pensá-la, buscando identificar a ideologia que a informava, em cada momento passado”. Soares (2001) justifica sua forma de narrar pelo desejo de estabelecer relação dialética entre teoria e prática. Suas palavras nos relembram as de Clandinin (1985, p. 364), ao destacar que o “conhecimento pessoal prático do professor tem uma relação dialética entre teoria e prática”. Ao lermos o livro daquela autora, somos capazes de visualizar seu objetivo, pois conseguimos vislumbrar a História da Educação sendo narrada não por um narrador-

observador, mas por um sujeito-memorialista. Este sujeito consegue agregar histórias à História, não nos sendo possível, nem necessário, identificar limites entre elas.

Segundo Connelly e Clandinin (1990), a narrativa é a estrutura fundamental da experiência humana. Isso justifica nossa preferência por fatos narrados para servirem de explicação a temas teóricos. Ao narrar, vivemos novamente e possibilitamos ao ouvinte participar de nossas histórias.

Weisz (2002) desejava produzir um livro-entrevista, resultado de inúmeros encontros com uma colega jornalista, nos quais discutiram, dentre muitos temas, a aprendizagem escolar. Esse desejo se materializou no livro “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”, no qual a autora vai introduzindo em seu narrar questões-problema extraídas de conversas com professores. Além disso, muitas histórias de docentes recheiam, *enxertam* o livro, fazendo identificar-nos com muitas dessas passagens. Freire e Shor (1996) também nos possibilitam tomar conhecimento de algumas experiências particulares de que se utilizam para depois teorizarem a respeito de questões educacionais. Esses autores aceitaram o desafio de elaborar um “livro falado”. “Acho válida a idéia de fazer um livro falado, e não escrito” (FREIRE; SHOR, 1996, p. 12). Quantos livros falados já produzimos? Quantos desse tipo de livro já escrevemos com nossos alunos? Com nossos professores? Produzimos muito, satisfazendo nossa necessidade de dialogar, pois

a necessidade de dialogar é tão grande que, quando o escritor está sozinho na biblioteca, olhando as folhas em branco à sua frente, precisa, pelo menos mentalmente, chegar até os possíveis leitores do livro, mesmo que não haja chance alguma de vir a conhecê-los algum dia (FREIRE; SHOR, 1996, p.13).

Nunca num diálogo estamos sós. “Qualquer enunciado, inclusive o monólogo solitário, tem seus ‘outros’, e só existe em relação ao contexto de outro enunciado” (STAM, 1992, p.73). Entretanto, a presença física do outro, como locutor/interlocutor, é prazerosa. Assim,

temos observado que, em livros recentes e pesquisas, estão presentes convidados especiais com os quais o autor dialoga e com quem troca e revela experiências.

Em sua pesquisa, Cunha (1992, p. 41) propôs-se a “desvendar o professor na sua história, no seu contexto social, a partir de suas percepções e das condições que o rodeiam”. Não satisfeita com os resultados das pesquisas quantitativas sobre as qualidades do bom professor, por essas apenas apontarem um professor modelo, irreal, decide, ao optar pela Pesquisa Qualitativa “partir do professor real e adentrar no seu cotidiano, na sua história de vida, relatar e analisar o que aconteceu com ele”. Assim, a partir das histórias de vida, a professora-pesquisadora tencionava encontrar respostas para uma pergunta interessante: por que determinados docentes são considerados bons professores? Ela acredita ter obtido seus resultados pela pesquisa lhe haver proporcionado viver com os entrevistados suas experiências por meio de seus relatos. Experiências essas vividas em contextos específicos, portanto, “ a análise da realidade [...] é muito importante para que o professor compreenda a si mesmo como alguém contextualizado, participante da história” (*ibid.* p. 169).

Enquanto Cunha convida alunos para relatarem experiências com um bom professor, Mello (1999) convida uma professora, Irene, a fim de juntas, por meio da narrativa de vida sobre suas práticas de sala de aula, encontrarem respostas para suas práticas atuais. Esta pesquisadora nos revela que seu objetivo era “a transformação do meu ser professor e conseqüentemente o meu fazer de sala de aula” (*ibid.* p. 1). Essa prática encontra subsídios na fala de Telles (1999, p. 81): “Nesta modalidade de pesquisa, os professores são ao mesmo tempo, agentes e objetos de investigação”, pois é oferecido a eles um “espaço para compartilhar suas histórias [...]”.

Nesses espaços, todos os envolvidos no processo pedagógico podem participar, não apenas o professor e o aluno. Na pesquisa de Motta (1997, p. 1), os convidados foram uma professora e sua coordenadora. A pesquisadora formou essa “dupla pedagógica” a fim de

envolvê-las num processo de “reflexão e conscientização para o uso de estratégias de aprendizagem [...]”. Agindo assim, a pesquisadora possibilitou que ambas fossem “contadoras e, ao mesmo tempo, personagens de suas próprias histórias”.

Outra pesquisa que retrata reflexão da prática pedagógica, tendo como ponto de partida as experiências pessoais dos envolvidos na pesquisa, está presente no trabalho de Pires (1998), no qual a pesquisadora também é participante. Justifica seu envolvimento por meio da narrativa de suas experiências, lembrando-nos de que a “narrativa proporciona ao professor a oportunidade de olhar para si próprio, sua própria prática, o seu eu-professor e o seu eu-pessoal”. Por meio dessa reflexão, ele poderá decidir seus próximos passos, tanto pessoais quanto profissionais (se é que seja possível separá-los).

As histórias presentes nos trabalhos aqui apresentados possuem em comum a aproximação entre pesquisador e participantes. Ficou evidenciado em cada um deles a preocupação e a necessidade de tornar a mais íntima possível esta relação. Esta intimidade não descarta, entretanto, o rigor e a reflexão necessários a uma pesquisa. O que ficou destacado é a preocupação com a reflexão-ação de todos os protagonistas do contexto escolar, pois somos agentes e objetos de constante investigação, uma vez que o espaço escolar está prenhe de questões a serem investigadas. São questões transpassadas de subjetividade, visto que os sujeitos ali presentes estão em constante incompletude, fato esse favorável à pesquisa.

Pérez (2001, p. 3) em sua pesquisa, pela análise das histórias das professoras envolvidas, buscou por meio de um processo de elaboração-interpretação do vivido, reconstruir “uma visão da condição humana e da profissão docente”. A pesquisadora revela que conseguiu seus objetivos porque priorizou a relação sujeito-sujeito. Ela explicita melhor: “Sujeitos somos nós: *eu* (mulher-professora-pesquisadora) *elas* (mulheres-professoras-alfabetizadoras)”, prossegue a pesquisadora, “as histórias aqui retratadas [...] constituem um

cenário do *si-mesmo*, em que cada professora, após um processo de elaboração-interpretação do vivido, buscou construir” (*ibid.* p. 2-3).

Após esse longo passeio pelas pesquisas de colegas-professores, passo agora a detalhar, especificamente, minha narrativa, fruto das estórias dos alunos e de seu professor. Resta, entretanto, mais uma explicação: como as estórias contadas são fragmentos de uma estória maior, utilizarei o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1993), pois segundo Duarte (1998, p. 149), esse paradigma de investigação leva em conta “a história de constituição dos sujeitos”. Ou seja, por meio da leitura do texto *Sala-de-aula* nos será possível observar que

Cada aluno é um sujeito de linguagem que se constitui em um contexto social, sob a influência de certas condições de produção que têm a ver com sua formação discursiva bem como com sua formação ideológica. Por causa disso tudo, é possível compreender, por hipótese, quais tenham sido as razões que condicionaram a produção textual de cada sujeito escrevente (*ibid.*, p. 152).

Como nos relembra Ginzburg (1993, p. 127): “A realidade é opaca, mas há certos pontos - pistas, sintomas - que nos permitem decifrá-la”. Acreditando que todo professor também é investigador em busca de descobertas que lhe possibilitem compreender melhor o contexto em que atua, bem como a compreensão dos atores ali presentes, parti nessa *aventura* em busca de pequenos detalhes anteriormente não valorizados e a fim de levantar pistas, indícios que me possibilitassem, ao narrar minhas estórias e ao ouvir as dos participantes, realizar a ligação necessária para a leitura-compreensão do texto *Sala-de-aula*. As singularidades ali observadas me auxiliariam a compreender como o texto *Sala-de-aula* é tecido e costurado pelas experiências discentes e docente.

5. O SABER TEÓRICO E O CONHECIMENTO PRÁTICO

Interessada em saber particularidades da vida estudantil e pessoal de cada aluno, realizei entrevistas individuais. Elas constavam de algumas perguntas preestabelecidas, como idade, profissão, situação escolar. Outras questões surgiram no decorrer da entrevista. Geralmente, quando o aluno justificava sua reprovação, começava a contar problemas familiares (solidão; morar sozinho; falta de diálogo com os pais; sua irresponsabilidade diante dos estudos).

Inicialmente não atribuía valor a essas histórias. Entretanto, no decorrer da pesquisa observei que elas eram reveladoras da constituição de cada um, pois relatavam sua vida e a razão do estar ali. Deixei de lado as respostas oriundas de perguntas estruturadas e destinei minha atenção às histórias que emergiam. Vinham essas recheadas de vida e emotividade. Era como se nunca, na escola, alguém os tivesse ouvido. Nenhum aluno atribuiu a causa da reprovação ao professor. Após a transcrição das entrevistas, foi possível realizar algumas aproximações entre o texto que se produzia em sala de aula, com o texto produzido durante a entrevista.

Algumas vezes, descobri nesses encontros, “dicas” para melhor compreensão do texto produzido em sala de aula. Era preciso reeducar meus ouvidos para saber ouvir e ler os alunos. Suas histórias contêm indícios para nós, professores, de como estamos agindo não só com relação à metodologia, mas também com relação a nossa condição de seres humanos.

Parti sim, de um estudo de caso para oportunizar a emergência dessas histórias. Entretanto, no momento em que elas passavam a ser fundamentais para compreendermos o que acontecia em sala de aula, tanto com relação ao discente, quanto com relação a nós, professores, priorizamos a Pesquisa Narrativa como instrumento para compreensão do texto *Sala -de-aula*.

Enquanto organizava os dados coletados, realizando também reflexão e análise, vi emergir temas já detectados durante a observação. Eram as categorias que começavam a se definir. Segundo Guba e Lincoln, “as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa” (apud. LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 42). Além disso, devem estar subsidiados por um referencial teórico.

Como meu propósito maior era a leitura do texto produzido, destaquei o *texto* como categoria matriz. Dela, advinham outras: dialogismo, interação, alteridade, exotopia, responsividade. É necessário deixar claro que o processo que fez emergir as categorias, não foi de um enquadramento, ou seja, não fui encaixando essas categorias às histórias e aos depoimentos dos alunos. O caminho foi inverso. Via essas categorias materializarem-se na relação pedagógica, sem, muitas vezes, compreendê-las. A observação das aulas, a audição das histórias, fez-me ir à busca de respostas, justificativas para o que ali visualizava. Encontrei em Bakhtin muitas das respostas. Percebi, todavia, que elas só poderiam concretizar-se se percebidas dentro de um contexto, contexto esse denominado *texto*. Pela terminologia adotada aqui, pode-se perceber que meu arcabouço teórico remete a Mikhail Bakhtin.

5.1 O encontro

A troca de experiências e a partilha de saberes viabilizam a aprendizagem. Foi no final de 2000, num congresso realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sobre Análise do Discurso, no qual apresentaria comunicação sobre minha pesquisa, que tive a oportunidade de freqüentar um minicurso com o Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco (UFPR), cuja temática era “O círculo de Bakhtin”. O leitor desse teórico pode imaginar o que ocorreu comigo e, principalmente, com minha pesquisa? Encontro de vozes; dialogismo, alteridade, responsividade, interação, polifonia. Todas essas expressões iam tomando forma diante de meus olhos, enquanto ouvia o professor Faraco. Em sua fala havia algo de minha fala,

fragmentos das ações que visualizava em sala de aula. Em suas citações da obra de Bakhtin havia experiências por mim vivenciadas. Posso ter-me perdido no Rio antes de chegar à UFRJ; os universitários cariocas podem ter-me negado a orientação correta da sala em que se realizaria esse minicurso. Entretanto, tudo isso apenas adiou meu encontro com Bakhtin. Mas, num momento histórico determinado, num espaço geográfico definido, lá estávamos nós.

Por meio desse encontro me redescobri. Minhas dúvidas estavam agora se transformando em perguntas estruturadas e ávidas por respostas. Deixavam de ser perguntas-senso-comum para se tornarem questionamentos.

No retorno à minha cidade, ainda no avião, não só o medo de altura me acompanhava, mas também o medo de, ao aterrissar, pisar num solo ainda não firme: a teoria bakhtiniana. E mais que isso: transportar sua teoria para a sala de aula pois, como nos alerta Freitas (1996, p.172), “Bakhtin não se detém explicitamente sobre questões da Educação”, entretanto, suas temáticas – interação, dialogia, polifonia, alteridade,- acarretam “implicações para o campo pedagógico”. Podemos, portanto, ao estudar a teoria de Bakhtin, suscitar algumas questões transportando-as para o contexto escolar, visto que ali deverá ocorrer o conhecimento partilhado, ou seja, falantes a todo momento interagindo e agindo por meio da linguagem, partilhando informações, trocando experiências. Para tanto, era necessário um novo olhar para aquilo que ocorria em sala de aula, a fim de re-avaliarmos como estava sendo construído esse saber. Aceitamos o desafio de Freitas (1996): “Observar, aprender e compreender a dinâmica dessa elaboração acaba sendo um dos trabalhos que se colocam para o professor no cotidiano da sala de aula” (*ibid.* p. 173). É necessário ler o texto *Sala-de-aula* para que se possa descobrir, nas entrelinhas, como esse trabalho está sendo (com)partilhado.

5.2 Bakhtin: as primeiras lições

Quando, aos quinze anos, li “A Cartomante” de Machado de Assis, jurava que a vilã da

história era a cartomante. Aos vinte e um, após reler o conto, compreendi o significado de um romance psicológico e, até mesmo a cartomante já não me parecia tão culpada pelo desfecho trágico das personagens. Isso ocorre em nossas vidas todas as vezes que realizamos algumas leituras superficiais. E refiro-me aqui não só à leitura de texto escrito, mas à leitura de mundo e de pessoas.

A primeira vez que li “as lições” de Bakhtin, quando de minha Especialização em Língua Portuguesa, não consegui assimilar seus ensinamentos e, ingenuamente, julguei-o filosófico demais. Mas, como a vida, felizmente, dá voltas e sempre nos reencontramos, tive a satisfação de realizar recentemente novas leituras das obras de Bakhtin e, agora, elas me alertam para a necessidade de se repensar a importância do fenômeno linguagem. Fenômeno esse com o qual convivemos a cada momento e, nem por isso, percebemos sua relevância para nosso desenvolvimento enquanto seres humanos. Nem mesmo estamos conscientes de sua influência na construção de nossa identidade.

Evidentemente, essa minha releitura deve-se ao fato de haver realizado outras leituras, participado de encontros nos quais vozes se entrecruzaram com as minhas e, agora, palavras que há tempo não possuíam significados, nesse momento passam a fazer parte não só de meu vocabulário, mas também de minha prática. Ou seja, a compreensão de termos da teoria de Bakhtin auxiliou-me na efetivação de minha prática pedagógica, como um ato no qual pessoas estão interagindo e compartilhando, afinal, estão acontecendo e por acontecer. É aí que reside a riqueza da linguagem, uma vez que nunca numa relação dialógica sabemos ao certo o que irá ocorrer no próximo minuto em reação ao que meu parceiro do diálogo ouvir ou disser. O fascinante é que tudo está por-vir, isso de estarmos sempre em processo, de nunca estarmos acabados, sempre estarmos nos procurando e nos achando com a ajuda do outro, justifica nossa razão em estarmos vivos, ou seja, “para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo - pelo menos no que constitui o essencial da minha vida - devo ser para mim mesmo

um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade” (BAKHTIN, 2000, p. 33).

Reconhecendo essa minha incompletude sou convidada a agir. Foi exatamente isso que tentei buscar em minha pesquisa, ou seja, ao achar-me incompleta como pessoa e como profissional, busquei por meio das palavras de Bakhtin completar-me e completar meu aluno, ocasionando assim novas aberturas, produzindo novas incompletudes.

É atitude comum nas pesquisas acadêmicas determinar categorias que nortearão a análise de dados. Tendo como base as observações em sala de aula, a transcrição das entrevistas, os pronunciamentos dos alunos, extraí desses, categorias presentes na teoria bakhtiniana, as quais, acreditava, norteariam minha análise. Entretanto, no momento em que me debrucei sobre cada uma delas (exotopia, dialogismo, alteridade, responsividade, interação, texto) percebi que havia algo presente, infiltrado, latente em todas essas categorias. Esse elemento comum emergia, espontaneamente, sempre que eu tentava problematizar. Confusa, parei.

Decidi retornar e reler as entrevistas, as histórias, as anotações de minhas observações realizadas em sala de aula, pois, algumas vezes, durante a pesquisa, no momento da teorização, afastamo-nos muito do “corpus” o que pode comprometer nossos objetivos iniciais, e por intermédio dessa retomada, do contato com o registro escrito da fala discente, descobri o elemento presente em todas essas categorias: a linguagem.

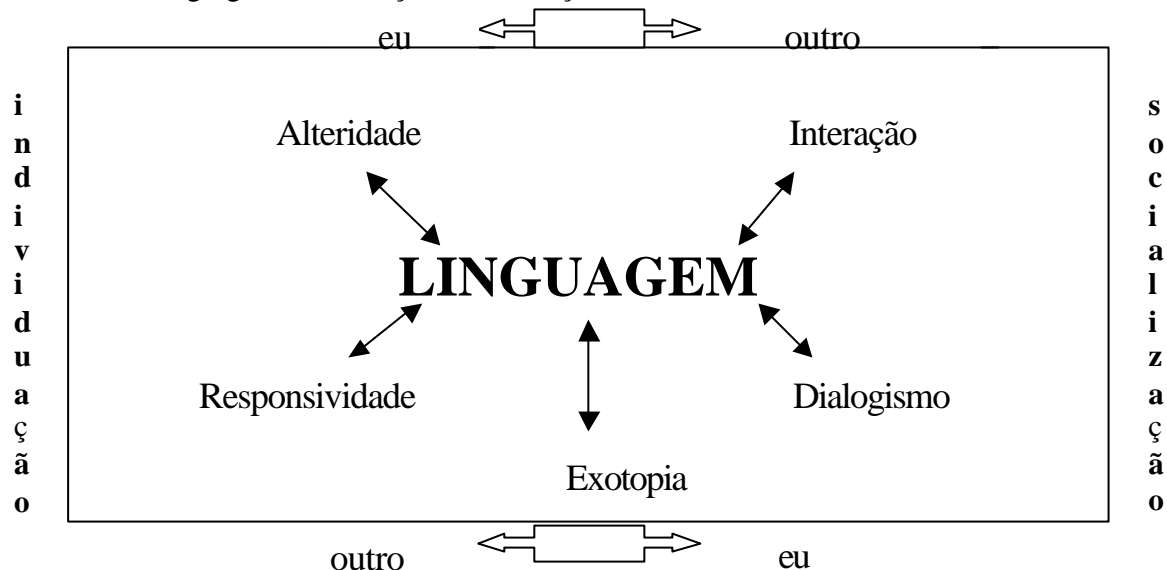
Sim, a linguagem materializada no diálogo, no contexto, formando o texto *Sala-de-aula*. Agora parece tão óbvio, evidente. Todavia, ao tentar determinar categorias, fiz exatamente o que sempre critiquei no ensino de Língua Portuguesa: compartimentalizei. Como se fosse possível colocar cada uma delas em blocos herméticos, a fim de poder analisá-las. Como se cada uma dessas categorias fosse um objeto concreto, materializado em minha frente,

para que eu o tocasse e, dessa forma, conseguisse examiná-lo. É a eterna necessidade do ser humano de precisar “tocar” para poder ver.

Toda e qualquer categoria extraída da teoria de Bakhtin não pode ser vista, ser concebida como objeto, como algo exterior, porquanto sempre será resultado da ação de um ser real que está em constante relação com outros seres, todos participantes de um acontecimento, oportunizado pela linguagem. E é nesse momento, nesse espaço e, por meio dos falantes, que essas categorias se materializarão, e não o contrário. São os falantes que as desencadeiam. *Como compreender o dialogismo se não houver quem o efetive? É possível imaginar interação, se não houver um eu e um outro? Posso compreender o princípio da exotopia se não consigo conceber visões diferentes, como consequência do local que ocupa cada falante numa relação? Como declarar que a linguagem é o elemento fundamental presente em todas essas categorias se não consigo concebê-la como sinônimo de vida que se materializa por meio dos falantes em situações concretas de comunicação? Como extrair do homem sua característica fundamental de ser dialógico?*

Esses questionamentos e outros que desses se tornaram afluentes levaram-me a optar por colocar todas essas categorias dentro de uma única que é a *linguagem*. Foi essa a que observei de forma viva e presente na sala de aula pesquisada. A cada relação, a cada encontro, confronto, toque, gesto, lá estava ela. Os atores do processo educativo iam adquirindo contornos definidos por seu intermédio. Dessa forma, havia a individuação que era oriunda da socialização possibilitada pelo diálogo. Sistemáticamente, o que observei em sala de aula pode ser assim representado:

FIGURA 1 – Linguagem: Individuação - Socialização



Para apresentar essas categorias, faço, muitas vezes, entrecruzamentos, incursões por entre elas, tendo sempre como nosso fio-condutor a “linguagem”. Assim, a teorização nos possibilitou reflexão simultânea, exercício esse em que ficou evidente a impossibilidade em se separar teoria e prática. Acredito que toda ação-transformação tem sua gênese na compreensão da teoria pela realização da prática e/ou a efetivação da prática pela compreensão da teoria. Assim, no decorrer da apresentação teórica, farei interferências, por meio de questionamentos em *itálico*, oportunizando dessa forma o entrecruzamento de vozes, que podem ser do pesquisador, dos discentes ou de docentes com os quais tive oportunidade de dividir experiências, em cursos, seminários, congressos. Esses questionamentos, mais que buscarem uma resposta, objetivam levar-nos à análise de nossa prática, num convite a “dar um tempo” para nós, para nosso recolhimento, tão necessário para retomar a caminhada.

5.3 Homemlinguagem: realidades inseparáveis

O homem é um ser que a todo momento está a se comunicar, a transmitir significados, a buscar compreensão, afinal, a dialogar consigo e com os outros, numa interação incessante e

necessária. Esse processo contínuo faz de nós, homens, seres particulares, uma vez que ao interagirmos, agimos, construindo-nos e desconstruindo-nos ininterruptamente. Duas proposições podem ser extraídas desta afirmativa: a importância de cada um como elemento imprescindível no diálogo, e a fundamental importância do outro como elemento denunciador de nossa condição de seres sociais. Spink (2000, p. 47), parafraseando Billig, complementa,

Num movimento constante de argumentação, de exercício retórico, quando falamos, estamos invariavelmente realizando ações – acusando, perguntando, justificando, etc – produzindo um jogo de posicionamento com nossos interlocutores, tenhamos ou não essa intenção.

Tais proposições reforçam a necessidade humana em estar sempre próximo do outro a fim de descobrindo o outro, descobrir-se. Esta descoberta só é possível pelo caráter dialógico da relação, porque a cada toque, a cada olhar, gesto, atitude, falamos, dialogamos. Descobrimos e somos descobertos. Este descobrimento não está relacionado aos descobrimentos históricos, o interesse não é de “posse da terra”, mas sim de liberdade, porquanto ao nos descobrirmos ou sermos descobertos pelos outros, libertamo-nos de nossa condição de indivíduo-solitário e passamos a nos perceber como coletivo e responsáveis também pela sociedade da qual fazemos parte e sobre a qual agimos. A descoberta de nossa importância remete-nos à tomada de atitudes, não solitárias mas solidárias. A simples troca de uma consoante por outra, nessas palavras, provoca mudança ideológica radical. Ao nos descobrirmos como sociais, vemos a impossibilidade de nossa presença neste mundo sem a contribuição e colaboração do outro.

Embora possamos, em alguns momentos, estar fisicamente sozinhos, estaremos sempre em contato com o outro, “ inclusive o pensamento é dialógico: nele habitam falantes e ouvintes que se interanimam mutuamente e orientam a produção de sentidos e enunciados” (SPINK, 2000, p. 46). Além disso

essa orientação social do processo de individuação vai resultar na constituição social de sujeito, ou na visão sociológica do sujeito, contrapondo-se à ação mental orientada para o *eu*, de fundo psicológico e de classe para si, de cunho individualista, típico do sistema capitalista, que privilegia o *eu* individual ao *nós* social (FREITAS, 1999, p. 42).

A dinamicidade do processo de comunicação e construção do eu faz-nos reconhecer a importância do outro não como ouvinte passivo, mas como alguém que aceita esse nosso convite de produzirmos juntos o significado de nossa interação. Na verdade, é um chamar o outro para vir comigo à busca de significação, porque “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*” (BAKHTIN, 2000, p. 294).

Essa posição “responsiva” só se torna possível graças à alternância de sujeitos no ato interlocutivo. Esse responder não significa concordar, ir ao encontro do pensamento do outro. Em qualquer local em que pessoas estão interagindo por meio da linguagem, é ingênuo acreditar e desejar que se chegue sempre a um denominador comum, afinal, os pares na relação dialógica são ímpares. Por essas relações serem frutos de vivências sociais, históricas, não possuímos também domínio sobre os falantes, ou seja, não podemos direcionar o caminho do diálogo. Será comum, portanto, o surgimento de divergências, fato esse considerado normal por fazer parte de um fenômeno tão rico e imprevisível como a linguagem em uso pelos falantes em situações concretas. Estão aí presentes, relações de disputa, de aceitação, luta de classes, ideologias. *Sabemos trabalhar essa diversidade cultural em nossas salas de aula? Deixamos que ela se revele como resultado de interação que ocorre em nossas aulas?*

É exatamente por existirem divergências de pensamentos, de posicionamentos possibilitados pela linguagem que vamos nos tornando sociais. Quanto maior o número de divergências, de visões de mundo, mais iremos nos constituindo ideologicamente, recheados,

permeados, influenciados por esses outros discursos que vão se incorporando aos nossos.

Estamos, pois, a todo momento a nos constituir, como

os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo[...]. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas (GERALDI, 1991, p. 6).

Ao percebermos a natureza histórica e processual do homem, é impossível não nos remetermos ao local em que nossa pesquisa se realizou. E, nesse local, algumas questões apresentadas nesses parágrafos nos perturbam: *reconhecendo-nos como seres essencialmente comunicativos, estamos possibilitando aos discentes oportunidades para se manifestarem como tais; embora sejamos seres sociais, conseguimos visualizar cada aluno como ser único? Há espaço na sala de aula para a valorização do individual, como forma de garantir a socialização, uma vez que me reconheço por meio das interações com os outros? Se não há essa possibilidade, ou seja, o professor não favorece a interlocução, como esperar comportamentos sociais, atitudes de partilha e interação? Não estamos com nosso comportamento intimidando os alunos, ou melhor, esperando que todos ajam e reajam de maneira coletiva, ao invés de reagir de forma social? Sim, muitas vezes confundimos social com atitude de “bando”, ou seja, todos agem, igualmente, sem reflexão seguindo tão somente um líder que, no caso específico da escola, é o professor.*

Não estaremos nós, professores, muitas vezes, no afã de ensinar, transmitir conteúdos, impossibilitando ao nosso aluno descobrir-se por meio do outro e com o outro produzir o conhecimento? Talvez, por receio da cobrança da sociedade ou até mesmo dos colegas de trabalho, preferimos passar todas as informações aos nossos discentes a fim de evitar que algo fundamental deixe de ser apreendido. Além disso, há a preocupação com a indisciplina, pois muitas vezes ao favorecermos a interação na sala de aula, faz-se necessário um novo olhar

para essa questão, ou seja, uma releitura do que seja disciplina na sala de aula. Acredito que ela esteja intimamente subordinada à relação que estabeleço com o outro, uma vez que em desejando ser respeitado, respeito. É o comportamento social presente, isto é, ao respeitar o outro, respeito-me como ser que faz parte de um grupo no qual quero ser aceito. Portanto, o descobrir-se e o descobrir passam por essa visão de disciplina, quer dizer, preciso me ver como ser importante num grupo importante.

Na sala de aula, cada um está ali e deve ser valorizado como único e não visto apenas como mais um número da chamada, mais um matriculado, mas um ser nascido num meio histórico e social específicos, sendo sua presença ali imprescindível para a constituição dele mesmo e dos outros que com ele compartilham tal espaço. Acreditamos ser dessa forma possível não mais encontrar em algumas salas de aula aquele aluno apático, geralmente num canto, solitário e indiferente a tudo o que ocorre em sua volta, como se sua contribuição no/para o grupo fosse dispensável.

Um aluno consciente de sua importância no contexto escolar é capaz de ir à busca de significados para que sua presença ali seja algo realmente significativo e produtivo, ou seja, assim como na vida, *estou vivenciando esse momento para me constituir como ser humano, visto que, a cada relação, acrescento novas experiências a outras tantas já vivenciadas.*

Se o aluno ainda não possui tal consciência, não atribuiria apenas a ele esse desconhecimento, porque esse discente pode ser produto de uma escola que lhe apresenta objetivos como: “o aluno deve ser capaz de”, sem, entretanto, considerar o processo todo para se chegar a esse objetivo. Valoriza-se apenas o produto, não as condições de realização desse. Desvaloriza-se o aluno como ser capaz de produzir, mas sim, reproduzir. Dessa forma, fica difícil querer que sujeitos se constituam.

Nessa ininterrupta construção favorecida pela minha atitude atuante na relação dialógica, sou o outro do outro. E nessa relação não há um ser completo, que possa se julgar

auto-suficiente, parafraseando Bakhtin (1997), há sempre uma carência do outro, o outro necessita de mim e, portanto, a recíproca é verdadeira. O que se modifica é o assumir-se de um *eu* em busca de um outro. A presença do outro é indispensável, ninguém evolui, toma consciência de si a não ser pela presença e interação com o outro. Nossa capacidade de atuarmos como falantes, possibilita-nos o desenvolvimento de nossa consciência. Portanto, é o encontro entre mim e o outro que nos auxilia na construção e na busca de sentidos. *Como esses encontros estão se materializando em minha sala? Estarei, com minhas atitudes, possibilitando essa busca por sentidos? E eu, professor, estou encontrando sentido no estar ali com meus alunos?*

Utilizando-nos da metáfora usada por Bakhtin (1997), a da faísca, conseguimos visualizar a cumplicidade existente no jogo dialógico. Para ele, existe a necessidade da presença de dois pólos para que a compreensão se instaure. A significação não está na palavra isolada, em situação dicionária⁵, mas na palavra que serve de elo entre os interlocutores, *ponte* indispensável para unir os pólos-interlocutores. É um processo, portanto, ativo e responsivo.

Percebemos a importância da escola e, especificamente, a importância nossa como professores e pessoas presentes em sala de aula com seres que a todo momento estão a se constituir. *Estaremos oportunizando essa cumplicidade? Vemos a relação dialógica presente na sala de aula como faísca ou ela já se extinguiu dando lugar a uma escuridão de onde só consigo me ver? Como a ponte está se materializando em minhas aulas? Sou capaz de fazer dela um elo entre falantes ou minhas atitudes favorecem um tráfego de mão única?*

Precisamos ter claro que em toda corrente comunicativa sempre estamos a ponto de compreender e nunca podemos afirmar que já compreendemos tudo, porque “a cada palavra da

⁵ Expressão com a qual nos presenteou João Cabral de Mello Neto (1986, p. 26) em seu poema *Rio sem discurso*.

da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (Bakhtin, 1997, p. 132).

Assim, nunca há um diálogo pronto, acabado, mas um a se construir, num processo ininterrupto, demonstrando dessa forma a característica fundamental do ser humano que está em sua necessidade de se comunicar, de interagir. São essas características do homem que o qualificam como ser social. Um ser em constante busca de si mesmo. Isto justifica seu gosto pela aventura e seu fascínio pelo desconhecido. Desconhecido desvendado por meio da intervenção realizada pela linguagem.

A linguagem é produzida num contexto situacional em que interlocutores interagem num eterno jogo de relações, trocas, acréscimos, construção do *self*.

É “voltando-me para o outro” que consigo me desvendar. Consigo conhecer-me pelo outro. Está aqui representada a característica do ser humano como falante: a eterna necessidade do outro, pois ao buscar significações, manifesto minha necessidade em interagir a fim de, por meio da intersubjetividade, construir minha identidade (subjetividade). O que sou é resultado das diversas interações de que fiz parte e continuo a fazer, sendo, portanto, um ser inacabado, um ser a se constituir a cada momento. Somos, na verdade, entrecruzamento de *eus* com os quais nos encontramos em nossa caminhada. *Na prática de sala de aula, esse entrecruzamento é favorecido? Como trabalhar com tamanha complexidade? Vemos em cada aluno um ser resultante de várias vozes, várias experiências?*

Acredito que o primeiro passo talvez fosse perceber-nos como seres ativos e responsivos, porque só ao me descobrir resultante de inúmeras vozes oriundas de experiências de vida, serei capaz de ver o aluno como um ser também responsivo. Somos seres em construção por meio de nossas contínuas relações. Mesmo em momentos de solidão, recolhimento, voluntário ou não, nunca estaremos completamente sós. No poema do poeta paranaense Paulo Leminski (1988, p. 10) percebemos a diversidade de “eus” que compõem

nossa subjetividade:

Contranarciso

em mim
 eu vejo o outro
 e outro
 e outro
 enfim dezenas
 trens passando
 vagões de gente
 centenas

o outro
 que há em mim
 é você
 você
 e você

assim como
 eu estou em você
 eu estou em você
 eu estou nele
 e só quando
 estamos em nós
 estamos em paz
 mesmo que estejamos a sós

Afinal, somos construídos por ilimitados e diversos “eus”, que me possibilitam ser o que sou, o que fui, o que serei. Essa consciência que possuo de ser “eu”, deve-se à minha relação com outro eu, ocorrida num tempo e espaço determinados e, singularmente, únicos. A minha posição num determinado local é fator determinante de minha interação, pois essa posição me propicia uma visão específica e só possível a mim. Por outro lado, a visão que o outro que compartilha comigo da interação vislumbra, também é única, particular.

Essa limitação de visão (minha e a do outro) nos torna dependentes. Dependendo da visão do outro para complementar a minha, assim como o outro carece de minha visão. Esse privilégio de sermos únicos no mundo, exige-nos uma certa atitude, ou seja, não há como se manter na vida de forma estática, uma vez que esta capacidade em sermos singulares, para

Bakhtin (1997), é acontecimento. Este acontecimento caracteriza a dinamicidade das relações humanas, o que se justifica pelo nosso caráter social, ou seja, ele é garantia da construção de nossa subjetividade.

Podemos estar juntos participando de uma mesma cena, entretanto, o espaço onde estou, que é o meu aqui, e o espaço em que você está, que é o seu aqui, garante a cada um, uma perspectiva, uma visão que é única, particular, específica, subordinada ao local de onde se origina nossa visão. É possível realizarmos a troca física de lugares, entretanto, a visão não será a mesma, pois os seres que olham, como olham não serão os mesmos; o momento será outro; a história que se realiza será outra; os seres a olharem a cena estarão em outro local, a olhar agora outra cena. Portanto, o momento, o espaço que ocupo, minha visão, são privilégios meus. A visão que possuo com relação ao outro é intransferível. *Como reconhecer essa particularidade, a fim de garantir a troca de perspectivas de olhares?*

Minha visão deve ser acrescida da visão que o outro possui, pois essa, com relação a minha, também é peculiar. Percebe-se o valor atribuído ao espaço que cada um ocupa no momento de interação, entretanto, mais importante que esse espaço é o processo como ocorre tal encontro. Segundo Clark e Holquist (1998, p. 94), é a chamada “lei da localização”, ou seja, “aquilo que eu vejo é governado pelo lugar a partir do qual eu o vejo”. Portanto, o significado daquilo que é visto por nós, segundo Bakhtin (1997), é determinado por nosso “sítio particular”, ou melhor, nosso espaço privativo na relação dialógica. É como se assistíssemos ao espetáculo de camarote, de cadeira cativa. A diferença dessa analogia é que no teatro da vida nunca seremos apenas espectadores. Seremos sempre atores de nossa história. Do local onde estamos, do momento, da visão correspondente a esses dois fatores dependerão nossas atitudes, nosso acontecimento. *Nossos alunos são protagonistas nessa história ou apenas espectadores?*

Somos responsáveis pela autoria de nossa vida e daqueles com os quais contactamos durante nossa existência e até mesmo depois dela, visto que a linguagem se perpetua. Enquanto houver falantes, haverá significados sendo partilhados, construídos, concretizados. Nossas palavras não morrem conosco. Permanecem enquanto referência de nossas interações e marco de nossa passagem. Nossa história continua mesmo sem nossa presença física. Não precisamos de nossa presença física num diálogo para que nossa voz seja ouvida. Ela pode estar presente na fala do outro, assim como a nossa está recheada de muitas vozes, vozes essas nem sempre pronunciadas pelo falante no momento em que se materializa o diálogo.

Assim, para Clark e Holquist (1998, p. 91), “o outro é, no sentido mais profundo, meu amigo, porque é somente do outro que eu posso obter o meu self”. A construção de *selves* dá-se de forma ativa, interativa, produzindo-se assim um verdadeiro acontecimento possibilitado pela linguagem. Eis, segundo Bakhtin (1997), o fundamento da existência humana: a outridade. Esta distinção eu/outro só se concretiza por meio do dialogismo.

Essa subordinação *eu e outro* reforça nossa característica de seres sociais, logo, não é possível desenvolvermos nossa consciência sozinhos. Somos seres em construção por meio de contínuas relações. Não poder me ver como realmente sou e como só o outro me vê, torna-me um ser incompleto e carente de eus/outros. Essa incompletude garante a mim a certeza de que sempre terei um outro ao meu lado, pois ele também é um *eu* a minha procura a fim de também se completar.

Esse “ter um outro sempre perto” não significa, obrigatoriamente, uma relação harmoniosa, em que o outro estará ali para me apoiar e me fazer crescer, fazer identificar-me, apenas e sempre concordando comigo. Não nos esqueçamos de que é uma relação dialógica em que seres falantes (histórica e socialmente constituídos) estão a se enfrentar. Na verdade, é um conflito. A dependência do outro é uma prática instigante, isto é, muitas vezes para me conhecer terei de aceitar o que o outro me revela, uma vez que sua posição no mundo, em

relação a sua visão de mim, é privilegiada. A recíproca é verdadeira, ou seja, minha posição também é privilegiada com relação à visão que tenho do outro.

Aquilo que vemos vai ser sempre imparcial, incompleto. Precisamos da visão do outro para complementar a nossa. No dizer do poeta, “quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto” (Caetano Veloso – Sampa), só o outro vê meu excedente, assim como eu vejo o dele. O que vemos será determinado pelo local que ocupamos, espaço esse, único. Não é apenas aquilo que eu não posso ver e que o outro pode ver que é relativo. O que eu posso ver também é. O mais importante, entretanto, é aquilo que eu posso ver e não aquilo que minha visão não alcança, por estar subordinada à minha localização.

A capacidade que tenho de ter essa visão única, privilegiada, torna-me também ser único. Isso não significa, entretanto, individualizar-me, acreditar-me suficiente. Não. Preciso da socialização para formar minha identidade. Torno-me “eu” pelo contato com outros eus. “O eu se constrói em colaboração, os eus são autores uns dos outros” (FREITAS, 1999, p. 176). É na fronteira das experiências dos eus que a vida se viabiliza. É a soma do meu particular com o particular do outro que nos garantirá o auto-conhecimento. O *locus* privilegiado que cada um ocupa garante a relativização/determinação do que é visto, porque “um indivíduo sempre vê o que está fora do campo de visão de um outro” (MACHADO, 1996, p. 226). A enunciação aí produzida é fruto desta singularidade. O acontecimento ocasionado nesse espaço-tempo por falantes determinados jamais se repetirá, uma vez que ele é “determinado pela lei do posicionamento mas relativizado pelas visões que nele, e a partir dele, são projetadas” (*ibid.* p.229).

Este acontecimento é resultado do confronto de visões de mundo que emergem graças à diferença de posicionamento dos falantes. O confronto de visões garante o inacabamento, o por-vir de nossa existência, isto é, “ para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 33).

Não é possível a mim, sozinho, realizar esse acabamento. Não é construir minha consciência, minha identidade como se constrói uma casa, sobrepondo tijolos. Esta construção é feita no mínimo a quatro mãos, como mutirão: sou construído, mas também construo. O acontecimento exige duas consciências que não coincidem, exatamente porque “quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem” (*ibid.* 2000, p. 43).

Há, assim, uma cumplicidade, visto que posso fornecer ao outro – graças à visão excedente que possuo de meu *locus* - dados que a ele não são acessíveis devido a seu posicionamento, mas lhe são indispensáveis para seu acabamento. Eu também precisarei dos dados que o outro possui com relação ao seu excedente de visão, visão essa que eu jamais terei de mim mesmo. Somos contempladores um do outro. É um processo de identificação, contemplação, acabamento. *Como favorecer esse processo em nossa sala de aula?* Esse processo nos torna cúmplices na interação, na vida, pela linguagem. “Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (TEZZA, In: FARACO, 1996, p. 288). Minha consciência está subordinada à consciência do outro, porque “a minha vivência só se torna um dado positivo, suscetível de ser contemplada, graças a uma abordagem estética, porém ela não é minha, não está em mim e para mim, mas no outro [...]” (*ibid.* 2000, p. 129).

Esse texto teórico aqui produzido por meio das vozes de Bakhtin, Tezza, Faraco, Spink, Geraldí, Leminski, Clark e Holquist, Freitas, Machado e outros poderia se estender ainda por incontáveis páginas, bastando para isso acrescentar vozes a ele. Argumentar. Apresentar atitude responsiva diante do convite de se produzir um texto a muitas mãos. Para fazer parte desta escrita, basta ser apaixonado por questões relacionadas à linguagem e respeitar a voz do outro como elemento indispensável à produção de nossa voz.

Nenhuma produção de texto é solitária. Ninguém está sozinho, estamos sim, em alguns momentos sem alguém, nunca sós. “Se existisse só um homem, ele não seria um homem só

(solitário) - somos solitários quando não contamos com a companhia do outro” (RIOS, In: FAZENDA, 1997, p. 131). Felizmente, essa solidão é rara numa sala de aula, por mais que alguns alunos se isolem, continuamos ali e eles, querendo ou não, fazem parte da história ali sendo escrita.

Essa história, produzida na sala de aula, tem como pano de fundo as histórias vivenciadas pelos personagens-escritores presentes nesse contexto. Muitas vezes, para compreender as atitudes desses personagens é necessário o conhecimento de sua história para análise do capítulo que se está escrevendo. É necessária, portanto, a leitura desse texto, compreendido por Bakhtin como todo ato humano, ou seja, ato esse preñado de voz. Esse texto é processo-produto do entrecruzamento de vozes. Essas vozes não estão carregadas apenas de palavras, mas significados construídos nas enunciações concretas com sujeitos social e historicamente localizados, ou seja, vozes reveladoras de histórias.

Para ouvi-las, foi necessário ouvir a teoria de Bakhtin para compreender o que se apresentava à minha frente, tanto durante as observações em sala de aula, quanto nos momentos em que ouvia as histórias dos participantes. Assim, com a ajuda de Bakhtin, voltei minha atenção ao local privilegiado onde se desenvolvia minha pesquisa como fator determinante para a compreensão das ações ali desenvolvidas. Voltei meu olhar para os atores ali presentes a fim de percebê-los como falantes a se constituir numa incessante interação, essa, muitas vezes, independente da participação do professor. Agucei minha audição para histórias ali contadas, para enunciados ali produzidos que serviriam como pistas para compreensão do que ocorria naquela sala. Finalmente, agora, estava preparada para ler o texto *Sala-de-aula*, a fim de descobrir, por meio dessa leitura, detalhes em suas entrelinhas com relação a facilidade de expressão oral e do envolvimento professor-aluno. Dicas, pistas para o sucesso na aula de Língua Portuguesa, singularidades nas relações entre sujeito-linguagem-sujeito.

PARTE II

SALA DE AULA:

A IMPORTÂNCIA DESSE CONTEXTO - TEXTO

Tente refletir sobre a experiência de ensino. A sala de aula é um verdadeiro laboratório onde muitas coisas podem ser experimentadas e o professor é de certa maneira um privilegiado por dispor de todos esses dados. Mas não basta viver toda essa experiência; é preciso refletir sobre ela (LEFFA, In: HENRIQUES; PEREIRA, 2002, p. 41).

1. SALA DE AULA: A PRIMEIRA VEZ

Há trinta anos, numa tarde de outono, caminho alegre tendo segura em minha mão direita a pequenina mão esquerda de minha irmã. Como todas as tardes, no mesmo horário, atravessamos duas ruas, chegando ao local de destino: nossa escola. Para mim, aquele ritual era mágico, pois à tarde, eu não era mais uma aluna apenas. Eu levava a minha irmã à escola como se aquele ato me transformasse de uma simples aluna em alguém responsável e respeitável perante os pequenos alunos da tarde, afinal, eu já era aluna do ginásio. Essa posição hierárquica me conduzia pelos corredores como a flutuar por sobre os menores do primário.

Bate o sinal. Filas. Conversas. Poeira. E eu, estrategicamente, colocada à frente das filas. Sorriso de superioridade. Os professores nem me viam. A diretora, muito menos. Os alunos me olhavam. Eu me via. Queria que a entrada das filas durasse para sempre. A posição em que me encontrava era de destaque. E eu sabia que essa posição, em minha sala, eu não a possuía. Lá, eu era apenas mais uma apática aluna.

Entretanto, nesse dia, algo inusitado ocorreria. Todas as turmas entraram e a de minha irmã não. Lembro-me de seu olhar de desespero e frustração destoando de seu impecável uniforme azul marinho, saia plissada, camisa branca e gravatinha, tudo tão comportado e preparado para assistir à aula. Tudo preparado para aprender a ler e a escrever. Para minha irmã, aquilo não era permitido: não ter aula. Os olhos começam a marejar. De repente, a diretora solicita que entrem. Eu, no papel de irmã mais velha, acompanho-a. Um longo corredor... barulho de carteiras arrastadas... “Silêncio! ... Agora sentem!...” “Não trouxe o caderno, professora!”. Professoras e alunos travando a batalha de quem fala mais alto... Chegamos. Todos correm para pegar os melhores lugares. Minha irmã, na primeira carteira. Malas sobre as carteiras. Pezinhos balançando como balanço de parquinho. Distância entre pés

e chão. Olhos a olhar o espaço vazio, desocupado. Silêncio. Paro à porta. Não entro. Afinal, aquele espaço não era o meu. A diretora aproxima-se e pede: “Cuide deles até a professora chegar!” No momento, eu não imaginava a proporção e a importância que aquele pedido teria em toda minha vida.

Entrei. “Um pequeno passo, para uma grande conquista”. Coloquei-me no lugar até então desocupado. Fitei-os. Eles já me fitavam. E esperavam. O que esperavam? Para eles, eu era superior. Era do ginásio. Sabia mais. Estudava de manhã. Eles em silêncio, e eu, calada. Em meu íntimo só uma pergunta: o que faço, meu Deus? Apesar da dúvida, a posição me oferecia um prazer indescritível. Olhar os alunos todos sentados e eu em pé, na altura de meus dez anos, era algo realmente poderoso. Depois de alguns minutos, saboreando esta posição hierárquica, resolvo fazer algo para assegurar o domínio, porque meus “súditos” já retiravam o material das mochilas sem que eu assim lhes solicitasse. De repente, sem muito pensar, ordeno: “Em pé!”. Todos juntos se erguem e isto me agradou deveras. “Vamos rezar!”, essa ordem e sugestão me vieram à mente ao vê-los perfilados a me olhar, não sei por que lembrei-me de igreja... Rezamos ave-marias, santos-anjos, pais-nossos... Enquanto rezava sentia-me muito bem, nem tanto pelo poder da oração, mas pelo meu poder de dominação: uma raquítica menina de nove anos dominando uma turma de trinta alunos de 1ª série. Sozinha! “Podem sentar!”, mandei. Enquanto eles se ajeitavam nas carteiras, olhava seus movimentos e pensava “a turma é minha”. Consigo sentir, até neste momento em que narro essa estória ocorrida há anos, a sensação que de mim se apossou, como extremamente agradável. Quando acabara de passar no quadro-negro A E I O U e iria iniciar outros “modelitos” de exercícios da época, os quais me garantiriam manter o domínio da turma, pois turma ocupada não conversa (estranho eu, como aluna na época, perceber isso), entra, para decepção minha e alegria da turma, a professora-regente. Era o fim. O ponto final de minha atuação. Agora que eu estava segura e gostando... “Obrigada, filha!”, dispensa-me, apagando meu exercício que os alunos nem

tiveram tempo de copiar... Era o fim de minha primeira aula... de meu estágio não supervisionado...

Os momentos que passei naquele local foram inesquecíveis e hoje, analisando-os, vejo a importância de ter estado ali, numa sala de aula, como fator determinante de minha opção pelo magistério. Ainda agora, com vinte e um anos de profissão, este mesmo espaço exerce sobre mim fascínio como aquele de minha infância: ao mesmo tempo em que é meu local diário de trabalho, é também o lugar onde estabeleço relações com meus alunos, tornando-me sempre mais humana e proporcionando a mim e a eles a construção de nossa identidade como falantes da Língua e seres em constante evolução.

O espaço sala de aula é, para mim, prazeroso e instigante, uma vez que as possibilidades de relacionamento e histórias presentes nele são infinitas e inimagináveis. Talvez no corre-corre diário não se possa observá-lo e valorizá-lo em todo seu potencial. Não há tempo, como faço no litoral, de sentar e observar o que ali está a se construir. Entretanto, o espaço sala de aula quando vazio, nada representa. Nele devem estar presentes os atores - professor e alunos - porque sem eles, esse local, torna-se um simples cenário sem ação, sem vida, sem razão de existir, apenas um palco montado, sem espetáculo algum. Uma simples expressão sem significado, porquanto o significado de uma palavra ou expressão, segundo Bakhtin, é um processo de construção ininterrupto. O significado da expressão *Sala-de-aula*, para mim e para os envolvidos com o contexto escolar, está relacionado com nossa experiência verbal individual, enquanto sujeitos envolvidos na eterna corrente interativa de comunicação. E cada vez que eu utilizo essa expressão, na verdade, utilizo-a com expressividade particular, por estar carregada de história e ser resultado de múltiplas interações, em diferentes contextos, todos esses relacionados a um universo maior, ou seja, o universo *Escola*.

A importância dessa expressão, que qualifica meu local de atuação como professora, justifica-se pelo fato de toda palavra estar carregada de um conteúdo, ou seja, recheada de significados, esses só possíveis dentro de um enunciado concreto. Segundo Costa (In: ROJO, 2000, p. 77), sintetizando as palavras de Bakhtin, “a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pelo contexto e pela individualidade”. O contexto nos leva a selecionar expressões específicas a ele. A individualidade reflete as experiências particulares de cada pessoa na relação dialógica. Quando, portanto, os atores ali estão, tudo se torna possível. Tudo é vida. O interessante é que, ao penetrarmos nesse espaço, nós o alargamos, por sermos seres históricos. As fronteiras aí inexistem, porque nossa história nos acompanha antes de ali entrarmos e continua além do espaço-escola. Nossas histórias compartilhadas no espaço sala de aula são, na verdade, resultados de outras interações vivenciadas em outros espaços, com outros atores, em outras épocas. É a representação de nossa incompletude enquanto seres falantes, sociais em busca de significados para toda e qualquer relação. Ao participar de um diálogo, o outro é denunciador de minha condição social, humana. Preciso do outro e completo-me no e com o outro. Essa constatação avulta a sala de aula como espaço privilegiado para observação e efetivação da relação dialógica, tornando-o local de encontro de significados.

Vendo por essa perspectiva, compreendemos a complexidade de tal espaço e a importância e a necessidade de uma leitura desse local no qual todos os dias ingressamos, mas nem sempre o percebemos como fator determinante de nossas ações. Aquino (1996, p.154) mostra-nos a importância da relação pedagógica como fator determinante das atitudes de cooperação ou apatia dos envolvidos nesse processo:

Da parte do professor, talvez a imagem mais contundente seja a da solidão. O lugar docente sem a companhia efetiva do aluno pode tornar-se um deserto sem fim. Também o abandono, a sensação de expropriação da relação provocada pela apatia do aluno, é um dos motivos de ruptura imaginária dos parâmetros atitudinais docentes [...] Da parte dos alunos, a ausência de

movimento e estimulação (talvez o mesmo deserto do professor) é o principal obstáculo para uma ocupação vivaz do lugar discente - o que engendraria o desinteresse e a apatia: atitudes estas igualmente desvalorizadas por eles.

Como vimos, não é a simples ocupação do espaço “sala-de-aula” que o torna local privilegiado de interação e aprendizado. É necessário um constante diálogo no contexto escolar, a fim de que por meio da análise dessa relação, possamos evitar que o autoritarismo e a apatia aí predominem. Um relacionamento saudável e necessário para a ocorrência da aprendizagem poderá emergir dessa avaliação, descartando desse ambiente a indolência.

Após trinta anos de minha primeira vez como “professora”, minha visão sobre a relação professor-aluno, felizmente, não é mais a mesma, ou seja, o desejo de dominar, comum na infância, hoje não mais me acompanha. Não foi, todavia, uma mudança ocorrida no dia de formatura do magistério, após o juramento, mas sim após anos em sala de aula nos vários níveis de ensino e após vários estudos e pesquisas relacionadas ao ensino de Língua Materna.

Entretanto, somente agora, ao desenvolver minha pesquisa de Doutorado, consegui realizar uma ação concreta, que me possibilitou a compreensão do prazer de estar numa sala de aula: a ação de ler os textos ali presentes, ou seja, a leitura do professor e dos alunos enquanto textos recheados de significados produzindo o texto *Sala-de-aula*. Foi-me possível perceber por meio da observação, durante as aulas, os textos sendo construídos e outros construindo, graças às interações-trocas-conflitos oferecidos por esse espaço e, exatamente, por sua particularidade, influenciou-me na escolha do título de minha tese: **Produção, leitura e compreensão do texto *Sala-de-aula***. A ausência de artigo acompanhando esses substantivos justifica-se pelo desejo de não determinar *a* produção, *a* leitura e *a* compreensão desse espaço, atitude essa que poderia sugerir que só há uma possível, o que estaria comprometendo nosso trabalho e a validade da pesquisa. Ao conceber a sala de aula como um texto em processo de construção, tenho consciência de que toda e qualquer produção-leitura-compreensão é parcial

e não definitiva. O que pode ocorrer são algumas constatações, observadas no momento da construção desse texto, ou seja, no exato momento em que os autores estão interagindo-redigindo.

No início da pesquisa, objetivava detectar as causas das dificuldades discentes diante do ensino de Língua Portuguesa em uma turma de alunos (ensino médio) repetentes do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PR). Para isso, desloquei-me da posição de professora para passar a ser apenas observadora do processo ensino-aprendizagem. Por meio dessa atitude e dessa posição privilegiada, objetivava ver melhor o ponto central do problema.

Fui procurar na sala de aula, observando a interação entre alunos repetentes, seus colegas e o professor, onde estaria o problema de aprendizagem. Era um olhar o indivíduo em seu campo de interação com outros indivíduos que com ele interagem na instituição escolar. Cada reação particular seria lida-intepretada com valor comunicativo, visto que esse contexto caracteriza-se por sua complexidade, devido ao grande número de pessoas ali reunidas, o que ocasiona um elevado número de interações. Portanto, cada gesto, cada olhar, cada reação seria uma resposta preche de significados. Todavia, esse processo de interação, aparentemente simples de ser percebido, por fazer parte de nosso cotidiano, é problemático, pois resulta do encontro de características particulares, peculiares, singulares de cada sujeito do processo educativo. E foi nesse contexto recheado de complexidades que mergulhei, acreditando encontrar respostas para três questões norteadoras de minha pesquisa:

- Como o problema (dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa) se manifestaria numa turma de repetentes?
- Em que momento das interações, ele se revelaria?
- Como o professor vê/trabalha o problema?

Após alguns dias, observando a turma e o professor, senti que algo não estava ocorrendo como esperado. Na verdade, o que eu estava observando era o aluno repetente, e não suas dificuldades. Percebi que estava tratando o aluno como problema. Isso me perturbou. A questão não era atribuir culpas ou apontar culpados, mas sim, encontrar algumas soluções para as dificuldades de aprendizagem.

2. SALA DE AULA: A RELEITURA NECESSÁRIA

Por um período de um ano, pude acompanhar essa turma de alunos repetentes. Esse estreito contato me favoreceu a visualização de cenas que, da posição de professora-regente, não me era possível deslumbrar. Agora, enquanto pesquisadora, via o que não enxergara em vinte anos de magistério. Era para mim, assustador e, ao mesmo tempo, instigante. Assustador porque comecei a analisar minha própria prática. Ao observar o professor regente, avaliava-me. O simples deslocar-me da frente da turma (posição do professor) para o final da sala (pesquisadora) ocasionou a aproximação com os alunos. Era como se, de repente, eu fosse um deles. Sentada ali, entre eles, nunca havia me sentido tão próxima do aluno. E eles não eram “meus” alunos. Eu era também aluno. Singular entre plurais. Instigante, porque me desafiava a repensar toda essa prática com uma nova maneira de olhar a/para a sala de aula.

2.1 Catarata pedagógica

Há seis anos, enquanto digitava minha dissertação de mestrado, percebi que a página apresentava uma brancura incomum. A visão não era agradável e provocava ardência em meus olhos. Certa de que era cansaço ocular, fui até meu oftalmologista. “Catarata”, foi o diagnóstico. Assustei-me, pois, ainda não completara trinta e seis anos e já estava com uma doença que, particularmente, associava a pessoas idosas. Continuei minhas atividades

normalmente, inclusive com regência de classe, julgava-me estar bem. Entretanto, certo dia, ao tentar atravessar uma das avenidas mais movimentadas de minha cidade, não consegui identificar se o carro que visualizava estava vindo ou indo. Perplexa e assustada, parei. Felizmente, pois o carro vinha em minha direção. Naquele mesmo dia, retornava (após seis meses da primeira consulta) ao oftalmologista. Após alguns exames, detectou que eu estava apenas com 5% de visão. Não acreditei, porque naquele dia, disse a ele: “Corrigi cerca de oitenta redações”. E ele retrucou: “Você tem tanta prática nesse exercício que já se tornou um vício, é como se você fosse adivinhando o que está escrito. Mas não se engane. 95% de sua visão está comprometida”.

Quinze dias depois realizava a cirurgia e, no dia seguinte, quando o médico tirou o tampão de meus olhos e voltei a enxergar, senti uma das maiores emoções de minha vida, uma vez que nunca tivera atribuído à visão tamanha importância, sempre a usei sem reconhecer seu valor.

Narrei essa história particular, pois, muitas vezes, quando estamos desenvolvendo nossas atividades pedagógicas também acreditamos estar enxergando tudo e, no entanto, estamos apenas executando mais uma vez, mecanicamente, um exercício. É nossa “catarata pedagógica”.

É incrível como os nossos olhos só podem ver aquilo que o nosso ponto de vista nos permite ver. E o nosso ponto de vista é construído em nossa história, onde se inclui a nossa formação de professores e professoras. Atualmente já sabemos, ajudadas pelas pesquisas de Maturana e Frenk, que ‘devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não vemos’ (GARCIA, 1998, p. 18).

Apenas quando alguém nos alerta de nossa cegueira é que despertamos, analisamos nossa prática e retomamos nossa caminhada. Conforme o caso, necessitamos de uma “cirurgia teórica” para compreendermos o que vemos. Algumas vezes, quem nos alerta são os próprios alunos. Isso ocorreu em minha pesquisa.

Realmente, o que conseguia vislumbrar em sala de aula era aquilo que estava acostumada a ver, ou seja, alunos com dificuldades em Língua Portuguesa. Essa minha autoridade, resultado de minha experiência profissional, impedia-me de qualquer reflexão mais profunda. Com esse posicionamento, estava tentando visualizar algo palpável, visível. Julguei-me capaz de ver o produto como um objeto concreto, acabado. Desejava finalizar minha pesquisa tendo em minhas mãos as causas das dificuldades do ensino de Língua e, assim, reduzir drasticamente a repetência em minha escola.

Além disso, havia uma herança conceitual sobre Língua Portuguesa, herdada por mim dos corredores da Escola Normal, dos corredores da Universidade enquanto acadêmica de Letras, dos corredores das escolas pelas quais passei e levei comigo o fantasma da Língua Portuguesa, aquela que a todos assusta, apavora, ou seja, aquela “difícil de se ensinar e de aprender”. Passamos direta ou indiretamente esse temor a nossos alunos, e dessa forma é comum que

alunos e ex-alunos justifiquem seu mau desempenho escolar no domínio da Língua com uma desculpa do tipo: ‘Também, que língua difícil o português! Como tem regras! E as exceções, então!’ Ora, esse tipo de afirmação é equivocada. Não resiste à menor análise. Nenhuma língua tem um número de regras substancialmente diverso do de outra (POSSENTI, 1999, p. 27).

Essa convicção era fruto de minha experiência em sala de aula, dos “bate-papos” nos incontáveis recreios dos quais participei e, como todo docente, nesse horário em que estamos longe do aluno não conseguimos falar sobre outro assunto que não seja “problema com aluno”. Raras foram as vezes que elogiávamos os discentes. Aproveitávamos esse tempo para narrar fatos e feitos discentes, nem sempre exemplares. É estranho como nos “sentimos bem” ao perceber que o problema com o aluno X se repete e não é só com a gente que ocorre... É confortante saber que “ele” é o problema e não nós ou nossa disciplina.

Nesses encontros, uma temática que sempre vem à tona é a questão do desempenho lingüístico de nossos discentes. Sempre sentia o olhar dirigido a mim quando se tratavam de questões relacionadas à leitura, à escrita e à interpretação, como se em outras matérias, os professores também não trabalhassem com a mesma Língua que eu deveria ensinar. Sobre o professor de Língua Portuguesa recai toda a responsabilidade referente à aprendizagem de Língua. O comprometimento de todos os professores, com questões relacionadas à Língua Materna, talvez atenuasse as dificuldades discentes perante ela.

Estar comprometido implica demonstrar em que tipo de concepção está embasada nossa prática pedagógica. Ao expressarmos opiniões, críticas, sugestões, estamos, indiretamente, colocando e, muitas vezes, impondo nosso ponto de vista sobre questões educacionais. Nessas atitudes e, por meio delas, exibimos também nossa concepção de mundo.

Cada profissional possui uma visão particularizada, ou seja, específica à sua área de atuação. Particularmente, o que gostaríamos de destacar é o profissional que trabalha com o ensino de Língua Portuguesa. Entendemos que, para se ensinar/aprender uma Língua, é necessário identificar a concepção de Língua que perpassa as atitudes do professor.

Tendo em vista os objetivos que se pretende atingir no processo ensino-aprendizagem da Língua Materna, consegue-se definir a que linha filosófica, tendência pedagógica ou concepção pertence determinado professor. Não se pode afirmar, categoricamente, ser um profissional em todas as suas atitudes e pensamentos, pertencente a uma só tendência ou postura educacional. Acreditamos, entretanto, que existam certas predominâncias, ou melhor, preferências por certas linhas de ação que servirão de direcionamento para a maioria de seu pensar-agir metodológico.

Estando o ensino da Língua presente no ambiente escolar, sua metodologia esteve sujeita às tendências ou concepções vigentes. Segundo a concepção de mundo defendida por determinada tendência, também a concepção de Língua sofria interferências e reações.

Concomitante às teorias pedagógicas, tivemos as seguintes concepções de ensino de Língua Portuguesa: tradicional, estruturalista e sociointeracionista. Vejamos resumidamente cada uma delas.

A concepção tradicional vê⁶ a Língua como expressão do pensamento. Para que essa expressão seja considerada correta, é necessário dominar o conjunto de regras que compõem a Língua. Para tanto, adota-se o ensino da gramática normativa, ou seja, o estudo sistemático das normas gramaticais. Assegura-se o aprendizado da teoria gramatical privilegiando o ensino da metalinguagem, cujas estratégias mais empregadas são as cópias, os ditados e os pontos gramaticais.

Embora a prática de leitura esteja presente em sala de aula na concepção tradicional de ensino da língua, seu objetivo é a decodificação e a garantia de domínio de aspectos mecânicos como velocidade, fluência e dicção. O texto é visto como um produto do autor, cabendo ao leitor *captar* a mensagem do produtor. Os textos produzidos no ambiente escolar baseiam-se em modelos previamente selecionados pelo professor. Quanto mais próximo ao modelo o texto do aluno conseguir chegar, melhor o será. O texto discente deve respeitar também um número mínimo e máximo de linhas. A linguagem exigida é a da norma padrão. Como vemos, essa concepção ainda se encontra presente em muitas salas de aula. Quem de nós já não foi questionado pelo aluno com relação ao número de linhas necessárias em uma redação? “Tá bom desse tamanho, professora?”, questiona-me, levantando sua redação, lá no final da sala. Evidente, que é necessário algum limite, entretanto, esse seria um segundo momento, pois quando da produção do texto, o fundamental é o conteúdo a ser apresentando e não a extensão do texto.

⁶ Ao apresentar as concepções de ensino de Língua, os verbos estarão no presente uma vez que todas essas concepções se fazem presente no contexto escolar.

Na concepção tradicional, as atividades são vivenciadas em dois espaços distintos - o dos alunos, que são os que não sabem falar português e por isso estão ali, portanto, cabendo-lhes ouvir e repetir - e o outro, preenchido pelo professor, considerado o dono do saber, responsável pela transmissão do conhecimento da norma padrão. Dessa maneira, não há espaço para questionamento, mas apenas aceitação. Isso para mim, em minha infância, era algo inquestionável. Embora tímida, sempre fui muito curiosa. Lembro-me das aulas de História em que ficava ouvindo, ouvindo sem poder perguntar nada. A aula em que a professora contou-nos sobre a Independência do Brasil, fiquei com muito medo, “e se eles (portugueses) nos atacarem para pegar o Brasil de volta? Meu Deus, uma guerra! E meu pai, militar, deverá ir para a guerra?!” Estava na quinta série, tinha dez anos e muitas dúvidas, perturbações que me acompanharam até chegar ao magistério, na Escola Normal de Brasília, onde tive a oportunidade de estudar em uma escola que convidava o aluno a participar. Assim, aos catorze anos comecei a falar na escola e falo, felizmente, até hoje. Como dizem alguns, falo até demais, talvez seja para compensar o tempo de ostracismo e para que meu aluno sintasse tentado a também falar, discutir, exercer sua característica de ser responsivo.

A concepção estruturalista de ensino vê a Língua como um instrumento de comunicação. O termo “estruturalista” justifica-se pelo fato de os professores desta concepção trabalharem com estruturas isoladas, necessárias para que se garanta o desenvolvimento da expressão oral e escrita, uma vez que tais estruturas são retiradas de exemplos da norma padrão. Portanto, nessa concepção, ensinar a Língua Materna constitui-se em treinar estruturas gramaticais. Para sua efetivação, algumas atividades são fundamentais, dentre elas, exercícios de: seguir o modelo, preencher lacuna, assinalar, marcar a correta. Nesses tipos de exercícios não há espaço para a criatividade, uma vez que todos devem reproduzir o que fora ensinado. Privilegia-se o resultado em detrimento do processo de aprendizagem. O texto é visto e

concebido como produto a ser decodificado pelo receptor. A decodificação ficaria subordinada ao conhecimento do código.

Ao regressar, feliz, de Brasília após quatro anos em uma escola em que pude me revelar, ingressei no curso de Letras. Infelizmente, tive um professor representante da concepção estruturalista. Infelizmente, porque pela primeira vez, tirei “zero” numa prova. Ao questioná-lo, alegou que eu não havia aprendido pois não colocara as respostas como estavam no livro ou em nosso caderno. “Mas eu falei com minhas palavras!” “Você vai ser professora. Tem que falar como está no livro, senão você não aprende literatura”. Fiquei horrorizada, entretanto, adaptei-me a seu sistema de avaliação e passava as noites decorando definições, classificações, características de escolas literárias na ordem exata do livro. A felicidade retornou, no segundo semestre, quando tive o grande prazer de ser aluna da Professora Rosélis de Nápoli, na época, a única Doutora em nossa Universidade. Em suas aulas, simplesmente, viajávamos pela História para entender Literatura. Todo amor que tenho pelas questões relacionadas à Literatura e ao tratamento destinado ao texto devo a essa professora. Foi ela que me restituiu o amor pela educação, pelo ensino. Muitas de suas idéias não eram, por nós, simples acadêmicos com 19 anos, ainda compreensíveis. Ouvir palavras como “polifonia, intertextualidade, carnavalização” no início dos anos 80 era realmente ininteligível. As vozes da professora Rosélis ficaram por muito tempo germinando em meu interior e, muitas vezes, materializaram-se em minha prática, sem que eu tivesse, muitas vezes, consciência.

Essa professora fez-nos refletir sobre a visão compartimentalizada “emissor - receptor”. Na verdade, a concepção estruturalista, relacionada à teoria da comunicação, aprovava tal visão, ou seja, de um lado um receptor, que, sendo necessário, utilizava-se das estruturas lingüísticas e de outro, um receptor, recebendo a mensagem correta a fim de que se concretizasse a comunicação. Essa simplificação e mecanização da visão de linguagem atinge o ambiente escolar onde se pode detectar a repetição *ad nauseam* dos conteúdos gramaticais.

Dessa forma, a Linguagem é concebida como algo exterior ao homem e seu acesso a ela só ocorre quando há necessidade de comunicação.

Contrariando as concepções anteriores, a sociointeracionista vê a Língua como parte constitutiva do homem, ou seja, ela reflete uma prática social que está articulada com as experiências sociais e históricas da humanidade. Toda e qualquer forma de pensamento traz consigo uma linguagem. Língua e homem são realidades inseparáveis. Essa cumplicidade justifica-se pelo fato de que ao mesmo tempo em que o homem se utiliza de sua linguagem para se fazer “homem”, no sentido de construção do “eu”, construindo assim sua história, sua identidade, interage com outros indivíduos dando-lhes e recebendo visões de mundo.

Essa forma de interação possibilita visualizar o caráter histórico, geográfico e social que esta concepção atribui à Língua Materna. Assim, as transformações nela ocorridas são resultado da interação entre seus falantes. Na concepção sociointeracionista, privilegia-se o discurso e sua análise, uma vez que toda manifestação lingüística traz em seu bojo alguma ideologia.

Segundo essa concepção, o núcleo de todo trabalho é o texto. Valoriza-se a produção do aluno. O erro não é visto como incompetência ou impossibilidade de compreensão de sua Língua. Ele é interpretado como uma tentativa de comunicação dentre muitas possíveis. À escola cabe, portanto, cotejar as diferentes manifestações lingüísticas e, juntamente com os alunos, analisar a forma adequada conforme o momento e o meio no qual o falante está inserido. Logo, mais do que um conjunto de regras, a Língua surge para o aluno como algo maleável, próxima, não pronta. Na sala de aula, a proposta de se trabalhar com três atividades básicas, porém, fundamentais: leitura, produção de textos e análise lingüística.

Essas atividades visam, dentre outros objetivos, a demonstrar a dimensão pragmática da Língua Portuguesa e analisar as condições de produção e recepção dos enunciados, ou seja, é o ensino-aprendizagem desse processo. A leitura é vista como “lugar da interação e os

interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2001, p. 17).

Essa apresentação das concepções de ensino de Língua não objetivou criticar alguma delas, visto que temos como princípio norteador de nossa vida, o respeito pela caminhada de cada um. Ela foi necessária como reflexão de nossa prática, para compreendermos como fomos ensinados, como foi a escola por onde passamos, como ensinamos e que escola oferecemos a nossos alunos, hoje. Servirá também de pano de fundo, no momento de nossa análise, uma vez que ao estudarmos a sala de aula, essa estará sendo perpassada por uma ou mais concepções. Meu ponto de partida para a leitura do texto *Sala-de-aula* foi a concepção sociointeracionista por esta ver a linguagem como atividade sociocomunicativa, ou, no dizer de Bakhtin, um evento dialógico.

Dialogando com Fazenda (1997), percebemos a imagem que se nos revela no momento em que mergulhamos em nossa pesquisa. Não só a imagem do objeto a ser pesquisado, mas nossa própria imagem, a imagem de quem somos, revelada pelo outro, companheiro com o qual dividimos o espaço no campo de pesquisa na pesquisa de campo. Por meio da investigação, realizamos a construção de nossa subjetividade, porque quando realizamos uma pesquisa, também somos envolvidos, especialmente quando o objeto dessa faz parte de nossa vida pessoal e profissional. Nas palavras de Fazenda, é todo um trabalho de construção, desconstrução, revelação. Como pesquisadora e professora mergulhei nessa pesquisa, a fim de descobrir, mas, principalmente, descobrir-me como educadora, porque

Quando se acha que se conhece, demora-se a acreditar que se achou. Mas, como naquela experiência com o ‘olho mágico’ (tão em moda, atualmente), aos poucos a imagem se revela e, quando ela surge, é impossível descrever-se a emoção a que nos subjugamos. Subjugamo-nos ao que a pesquisa nos revela de corpo inteiro e, nesse ato de entrega, anulamo-nos para nos tornarmos inteiros, parceiros do conhecimento (FAZENDA,1997, p.13).

Foi necessário retornar à tona a fim de respirar oxigênio teórico, uma vez que o que levava comigo no mergulho estava viciado.

2.2 Abastecimento teórico: a escolha do combustível adequado

Durante o tempo em que passei observando essa turma, certezas foram sendo enterradas e do chão da sala de aula brotavam dúvidas. Ao me colocar na posição de observadora, sentia como se, de repente, estivesse analisando minha própria prática. Ao olhar o desempenho do professor-regente, via-me, ou pior, não me via. Ao observar a participação e envolvimento de seus alunos, não via meus alunos. Tal situação foi me causando um mal-estar, inclusive, momentos houve em que não sabia mais por onde ir e o que fazer. Estava no meio de uma pesquisa e, no meio de uma grande confusão mental. Entretanto, segundo Nóvoa (1995), é por meio da confusão que há o aprendizado, a formação, ou seja, “através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (*ibid.* p. 25).

Era necessário redimensionar meu caminhar, caso contrário, estaria fugindo de meus objetivos iniciais. Retirei do aluno o rótulo “repetente” e passei a observar mais seu comportamento.

Após alguns dias, uma descoberta mudaria radicalmente o rumo de minha pesquisa: ao buscar as dificuldades de aprendizagem, o que visualizei foram facilidades na aprendizagem, ou seja, ao me deslocar para a posição de pesquisadora pude constatar que, muitas vezes, não percebemos o melhor caminho a seguir, por estarmos presos a nosso passado metodológico (resultado de nossas experiências), não vislumbramos novas possibilidades de ação, intervenção no contexto no qual atuamos. O que nos falta, talvez, seja exatamente a “leitura” do comportamento de nosso aluno que todos os dias está ao nosso lado como que a dizer “estou aqui e preciso disso...” e nós não o ouvimos por acreditarmos ter as ferramentas

necessárias para a aprendizagem discente, esquecendo-nos de que o “desafio para nós professores é enorme; como fazer vir à tona os textos que os alunos são, cheios de perguntas significativas, as quais a escola tem de ajudar a responder?” (LARA, 1998, p. 6).

Ao olhar com mais atenção para o processo ensino-aprendizagem que se desenrolava à minha frente, observei que algo muito dinâmico estava ocorrendo e, pela primeira vez, acompanhei passo a passo a concretização da aprendizagem. Ao mesmo tempo em que interagiam – professor, aluno, aluno – ia-se trilhando o caminho necessário, e nunca solitário, da aprendizagem. Por meio da troca possibilitada pelo professor, alunos e professor se revezavam na tarefa de orientadores da aprendizagem.

Via desfilar perante mim, em todas as aulas, experiências vividas, compartilhadas por todos. A cada pergunta do professor, a certeza da resposta do aluno acompanhada quase sempre de exemplificações. O dinamismo percebido nessas aulas fazia-me, muitas vezes, esquecer-me de que se tratava de uma turma de repetentes, porque, como já afirmei, esperava encontrar ali grandes dificuldades com a Língua Materna e, assim, por meio da observação, coleta de dados e posterior análise elaborar estratégias que os auxiliassem. Isso não ocorreu. Desarmada de meu objetivo inicial, entreguei-me à contemplação do que ocorria naquela sala.

A cada encontro percebia a importância de ouvir o aluno e esse ouvir seus colegas e seu professor. Era como se a aula fosse se constituindo a cada interação, a cada encontro. Percebi que a cada aula se construíam textos, contavam-escreviam histórias. A cada encontro textos eram reescritos. Na verdade, todos eram um grande texto a se constituir ininterruptamente nesse local dialógico que é a sala de aula.

Verifiquei que toda a “agitação” ali presente era resultado da prática linguística que “envolve, conseqüentemente dois participantes que se direcionam para o entendimento” (BASTOS, 1997, p. 5). Logo, o que se buscava em cada aula era a compreensão, por essa ser

dialógica, ou seja, é uma relação de sujeitos na qual há desejo não apenas de conhecer quem é o outro, mas, principalmente, compreendê-lo.

Preocupada, portanto, em identificar esses processos de significação, e como resultado das observações colhidas nessa sala, elegi o “texto” como meu objeto de estudo. “Texto” aqui compreendido não apenas como produção escrita, mas como diferentes produções a se construir nas interações ocorridas em sala de aula. Meu objetivo inicial - identificar as dificuldades de aprendizagem dessa turma - foi substituído por *ler o texto Sala de aula a fim de buscar indícios para novas metodologias possíveis para o Ensino de Língua, partindo-se do que é produzido textualmente nas aulas de Língua Materna.*

Restava a mim, agora, saber ler correta e justamente o que esse texto me dizia. Parecia algo fácil para uma professora de Português. Entretanto, por se tratar de um texto em construção, por isso dinâmico, muitas vezes a leitura não era possível. Isso era resultado de minha concepção de texto como algo acabado, fechado. Ao me posicionar diante de um texto ainda em construção, deveria ser capaz de ler ao mesmo tempo não só o texto sendo escrito, mas os sujeitos sendo lidos e escritos e a própria Língua viva na comunicação verbal.

Evidenciou-se nesse momento um dos problemas mais discutidos pelos estudiosos da Língua: o tratamento dado a ela na escola. Nós a procuramos em todos os lugares, tentando entendê-la e torná-la acessível ao aluno. Esquecemo-nos, todavia, de que ele já a usa em todos os momentos e que justamente na escola, onde o aluno vem para compreendê-la, ele a estuda como se fora algo exterior a ele, algo dissociável do homem, como se a Língua não estivesse a todo momento se recriando por meio das interações entre os falantes.

Pivovar (1999), na introdução de sua dissertação, questiona o porquê da não mudança na metodologia do ensino da Língua Materna, uma vez que são tantas as críticas que recaem sobre ela e tanta é a contribuição da Linguística. Segundo ele, “já localizamos o problema (ensino da língua), só não soubemos ainda como resolvê-lo” (*ibid.* p. 2). Acreditamos que a

questão está na forma de olhar para o problema, pois não basta apenas apontá-lo. Talvez tenhamos que recuar um pouco. Talvez não saibamos olhar o ensino da Língua como um processo em que estão inseridos falantes a se constituir como sujeitos de sua/nossa história. Talvez essa dinamicidade não tenha ainda sido percebida e analisada por nós. Talvez ainda não tenhamos ousado “ler” o ensino como algo dinâmico e passível de ser construído também pelo aluno. Talvez, talvez, talvez... o que não nos faltavam eram dúvidas, afinal, “Parece ainda haver muito a se aprender para que nossos olhos possam ver o que a realidade nos põe à frente e nos desafia a compreender” (GARCIA, 1998, p. 24).

Acreditamos que nos falta compreender a realidade em que estamos inseridos. Não conseguimos ainda transpor o nível adequado de leitura para efetuar a transformação necessária.

Transformamos essas dúvidas em desafio, visto que a realidade que se apresentava a nossa frente era instigante e reveladora. Reveladora de minha postura como investigadora: havia assumido, sem o perceber, uma posição positivista, por ter ido ao local da pesquisa com projeto bem detalhado, passos pré-determinados, ou seja, tudo estruturado previamente. Ao percebermos que o rumo da pesquisa não estava dentro do estabelecido, desestruturamo-nos.

Reelaborando estratégias, provocamos a emergência de outra dúvida: sendo o objeto de pesquisa o “texto” (a se construir da interação professor-aluno-aluno-professor) saberíamos interpretar o fenômeno atribuindo-lhe significados? Deixamos que essa dúvida nos acompanhasse, uma vez que uma certeza possuíamos: estávamos mais preparadas agora, após nossa imersão/emersão no contexto a ser estudado.

Esse mergulho, o ter estado ali e o retorno necessário para vir em busca de respostas, fez-nos reorganizar a pesquisa a fim de podermos retornar não só ao local onde ela fora realizada como também aos seus participantes, sabendo o que priorizarmos no momento da investigação. Estávamos conscientes de que, por se tratar de pesquisa qualitativa, não

poderíamos determinar tudo “a priori”, e retornarmos ao contexto estudado cientes do que iríamos encontrar. Essa nova imersão justificava-se pela necessidade de aprofundamento da compreensão do fenômeno que ocorre na sala de aula, fenômeno esse resultante da interação entre os atores do processo educativo.

Na Parte I, **Sala de aula: um espaço privilegiado de pesquisa**, apresentamos as opções metodológicas que direcionaram nosso caminhar no decorrer desta pesquisa. A leitura dessa parte pode suscitar uma questão: como realizar a harmonia, a intersecção entre essas opções, ou seja, entre a Pesquisa Narrativa, o Estudo de Caso, o Paradigma Indiciário e as Categorias Bakhtinianas? O que possuem em comum? Qual sua contribuição para a leitura do texto *Sala-de-aula*? Sucintamente, poderíamos responder que o elo entre todas essas opções metodológicas é a “experiência humana”. Por meio dela, narramos fatos por nós vivenciados, oportunizando o intercâmbio de experiências. A narrativa, que traz em seu bojo relato de experiências, é característica fundamental de todo ser humano. Constantemente, estamos a divulgar experiências vividas que se tornarão alicerce para novas experiências. Na Pesquisa Narrativa, as histórias contadas são relatos de experiências, produto de ocorrências externas, num espaço e tempo específicos, e de ocorrências internas, relacionadas aos sentimentos que emergem em toda interação. Precisamos ver o aluno, portanto, como um ser construído e em construção por meio dessas vivências. Esse reconhecimento aumentará nossa responsabilidade como professores, porque, uma vez admitindo essa característica fundamental do ser humano - como ser que se faz nas relações - atribuiríamos maior relevância ao espaço sala de aula e aos atores ali presentes, valorizando as interações que ali ocorrem e, que, nós professores, somos co-autores.

Por outro lado, em toda relação é necessário considerar-se cada ser envolvido nesse encontro a fim de compreender as conseqüências de tal acontecimento. Cada pessoa que entra no jogo dialógico leva consigo experiências particulares, descobertas e expectativas para esse

encontro. Assim, a compreensão do evento dialógico só será possível caso se considerarem as partes envolvidas como singulares. Minhas experiências reveladas, relatadas, podem não ser exemplares, entretanto, podem ser ponto de partida para novas reflexões e ações, não só minhas, mas de todos os envolvidos no contexto em que se realiza o evento dialógico. Toda experiência é válida e merece ser ouvida por ser resultado de atos significativos.

As experiências de cada um dos participantes desta pesquisa, por sua singularidade, proporcionou-nos descobertas com relação não só a metodologia do ensino da Língua Portuguesa como também reforçou nossa condição de seres únicos, textos singulares. Optamos pelo Estudo de Caso e pelo Paradigma Indiciário por ambos privilegiarem as particularidades sem, entretanto, desconsiderar o todo, o contexto em que essa singularidade se destaca. O aluno-singular, com suas experiências reveladoras do todo, com seu comportamento, atitudes reveladoras de sua condição social, forneceu-nos subsídios para a leitura do texto *Sala-de-aula*. Ao observar cada um contribuindo para a construção desse texto vislumbramos pistas, evidências, indícios em pequenos atos, esses muitas vezes imperceptíveis para nós, professores. Entretanto, um olhar mais apurado pode extrair dessa construção, pistas para a compreensão das estratégias utilizadas na tessitura desse texto. Essas estratégias, além de tornarem o texto coeso, garantem, a quem o ler, participar e partilhar das histórias ali vivenciadas, das opiniões ali apresentadas como se fora não apenas um convidado especial, chamado após tudo estar pronto.

O leitor do texto *Sala-de-aula* é também seu autor, pois no momento da produção da leitura interage com os autores produzindo significados, formando assim outros textos. Essa capacidade, oportunizada pela leitura, de se gerarem novos textos, leva-nos a reconhecer que textos anteriores existiram. Assim sendo, ao concebermos o ser humano como um texto a se construir nas interações, não podemos desconsiderar suas experiências passadas e sua carga

cognitiva como pré-requisitos para a leitura e compreensão do texto a se produzir incessantemente.

Assim como Orlandi (1996a, 1996b, 2001), vemos a leitura como atividade de produção. A análise dessa produção deve considerar as condições em que essa se realiza. Dessa forma, a história de leitura do leitor (sua caminhada por entre textos) e a história de leitura do texto (cada texto nos remete a outro, pois nenhum é o primeiro nem será o último) devem ser consideradas como fatores determinantes para sua compreensão. Será possível, assim, fazer da leitura produção de sentidos.

Para compreender o texto *Sala-de-aula* foi necessário ouvir histórias singulares por serem elas reveladoras das ações atuais. A sala de aula é local de desvelamento de histórias, nele está presente o ser humano que é, por sua natureza social e histórica, ser narrativo. Sendo assim, todas as ações humanas são resultados de experiências partilhadas em nossos atos dialógicos. Essas ações, experiências não se efetivam sem a presença da “linguagem”. Ela esteve ali, a cada encontro, a cada contato humano, gesto ou olhar. Sendo o texto *Sala-de-aula* resultado de atos dialógicos, ou seja, atos entremeados de histórias, está recheado de linguagem, diríamos que é a linguagem a se materializar nessa produção. Esses atos dialógicos, todavia, representam apenas uma fração de uma corrente comunicativa, como se fora um elo, uma extensão de atos dialógicos anteriores e, conseqüentemente, será fração para a produção de novos atos. Não se pode, portanto, isolar, analisar um diálogo, um texto, uma experiência, desconsiderando-se a estrutura sócio-histórica em que estão inseridos. O reconhecimento da importância desse contexto sócio-histórico faz-nos conceber o homem como ser essencialmente social, o que determina sua não-existência sem a presença do outro. Portanto, qualquer enunciação, independente de sua complexidade, é socialmente dirigida.

No jogo interlocutivo, o outro aguarda minha participação. Para analisar essa enunciação, devem ser considerados a situação e seus participantes, pois são elementos

desencadeadores da forma e do estilo que caracterizarão uma determinada interação. No dizer de Bakhtin (1997, p. 121), “ O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Especificamente em nossa pesquisa, o centro organizador a se ponderar foi o contexto escolar. Este, juntamente com a singularidade de cada participante da pesquisa, determinarão as palavras a serem ali produzidas, partilhadas. Essas palavras não se perderão nesse contexto, elas irão à busca de respostas (atitude responsiva), que auxiliarão na compreensão ativa, ou seja, no resultado de toda comunicação, interação verbal, relação sujeito-linguagem-sujeito.

A produção desse texto traz consigo o desejo da busca de significados por meio das ações, dos atos realizados na sala de aula. Todas as ações estão direcionadas para a produção coletiva do conhecimento, pois sendo experimental, a cada um cabe a sua parte, sua contribuição na busca incessante pela compreensão, pelo fazer “valer” estar ali presente, participando de um momento histórico, exercendo assim sua condição de sujeito-enunciador, responsável pela autoria de sua vida. É pela constituição do texto, que eu, autor, torno-me sujeito do discurso. Somos sujeitos ativos que, de forma dialógica, constroem e são construídos na relação. O elemento que nos possibilita tal oportunidade é a linguagem.

E é, exatamente ela, a linguagem, que observamos quando de sua materialização na sala de aula. Ela esteve presente: nas narrativas de histórias de vida (Pesquisa Narrativa); nos gestos, atitudes docente e discentes; a cada olhar, cada movimento que se percebia durante as aulas; na forma particular de cada um se comunicar, da turma se expressar (Estudo de Caso); nos momentos sutis em que emergiam pistas das relações, indícios da singularidade dos participantes da pesquisa (Paradigma Indiciário); na riqueza dos atos dialógicos (interação), nas trocas que essa possibilitava no espaço determinado e único que cada um ocupa (exotopia), num contexto histórico específico; na percepção da importância de cada um, do outro(alteridade) sem se desconsiderar o todo, o grupo, a turma (socialização); a valorização e

reconhecimento de todas as vozes (dialogismo) que auxiliam na construção do texto *Sala-de-aula*; no reconhecimento do desejo pela resposta do outro na relação dialógica (responsividade).

Apresentamos nossa justificativa por essas opções metodológicas por meio de palavras dispostas neste texto dissertativo que se está construindo junto com sua leitura nesse momento. Como sabemos da riqueza de variedades que a linguagem pode assumir para garantir a compreensão, utilizaremos o quadro abaixo, a fim de representar, de forma sintética, nossa opção. A você, professor, aluno, leitor, escritor, caberá a contrapalavra.

FIGURA 2 - Linguagem: Textos - Atos Dialógicos (MIKHAIL BAKHTIN)



3. SALA DE AULA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

As experiências são suporte para os textos de nossa vida. Tive, recentemente, a oportunidade de vivenciar uma experiência única. Eu e uma amiga da Universidade Estadual de Ponta Grossa elaboramos um minicurso (O texto jornalístico em sala de aula) a ser ministrado no I Ciclo de Eventos em Linguística em nossa cidade. Tudo preparado: ela trabalharia com as questões relacionadas à leitura e eu, com os aspectos relacionados à estrutura textual. Embora possa parecer que as atividades seriam estanques, no momento da efetivação, graças ao envolvimento dos participantes, a interação foi muito positiva. Mais uma vez, os relatos de experiências dos professores subsidiaram a teoria. A leitura realizada durante o curso, confirmou a necessidade de um espaço para troca de experiências, uma vez que muitas atividades interessantes são realizadas em sala de aula e não são compartilhadas com colegas de profissão. O professor, em sua maioria, tem vergonha de expor o que faz. Sente-se pequeno em seu trabalho diário junto a seus alunos. Acredita que o bom trabalho é aquele desenvolvido pelos autores de livros e pelos palestrantes de encontros e de congressos.

Após encerrarmos o minicurso, partimos para a avaliação baseada na exposição escrita dos participantes e em nosso desempenho. Os participantes ficaram satisfeitos com o curso pois, segundo eles, fornecemos subsídios para que pudessem trabalhar com o texto jornalístico em sala de aula. Solicitaram, também, cursos sobre gramática e reestruturação de textos. Foi no momento de nossa auto-avaliação, entretanto, que a análise foi mais produtiva. Ao analisarmos o tratamento dado aos textos durante o encontro, percebi que algo estava errado. Particularmente, quando de minha explanação, ao analisar as riquezas presentes no texto, observei que os professores não me acompanhavam, ou se o faziam não era com o mesmo envolvimento quando da participação com a Professora Sandra. Só eu falava e eles anotavam. No momento, julguei tal atitude como demonstração de interesse por parte dos docentes.

Entretanto, isso não era atitude responsiva. Não era interação. Eles aceitavam o que eu dizia e reproduziam no papel. Não havia troca. O que estaria errado? Sábia e calmamente, Sandra respondeu: “Você está indo direto ao produto final. Você está pulando algumas fases. Eles estão no meio do caminho e você já está lá na frente. É toda uma caminhada que deve ser considerada para se compreender a análise que você realiza. E eles só compreenderão e verão as riquezas do texto se interpretarem e compreenderem o texto.” E prosseguiu falando, referindo-se aos níveis de leitura e aos graus de inferência num texto (ORLANDI, 1996, 2001). Combinamos reeditar o minicurso, entretanto, com grandes modificações tanto quanto aos aspectos metodológicos, quanto ao tratamento dado ao texto.

Reedição mais significativa, todavia, ocorreu em mim. Tantos anos ministrando cursos e não conseguia descobrir por que os participantes limitavam-se a copiar, registrar o que eu dizia, sem, no entanto, participar como interlocutores ativos. Finalmente, compreendi o que fazia, o texto que produzia e o que os participantes estavam lendo em meus cursos. Não considerava os textos escritos anteriormente nem a história dos participantes-leitores de meus cursos. Em minhas análises, destacava os recursos expressivos utilizados pelo autor sem, todavia, relacioná-los com o todo. Essa atitude dificultava a compreensão do texto analisado, pois ao destacar apenas os aspectos estruturais, não permitia aos participantes visualizar a caminhada realizada pelo autor, ou seja, as condições de produção realizadas por ele no momento da construção de seu texto e as condições de produção da leitura desse texto.

Preocupada, transferi essas constatações para a análise que realizava do texto *Sala-de-aula*. Estava mais uma vez apenas considerando o produto. Distanciei-me desse texto para poder visualizar o todo. Esse distanciamento me possibilitou reavaliar as condições em que o texto *Sala-de-aula* foi produzido e os outros textos que contribuíram para sua produção, além de visualizar cada escritor como leitor com história de leitura, que influenciam na escritura do presente texto.

Reli Orlandi (1996a, 1996b, 2001) e verifiquei que a leitura que realizava era a parafrástica, ou seja, lia o sedimentado, o aparente. Ficava na superfície do texto e, com isso, repetia o já-dito, num discurso redundante. Isso justificava meu comportamento no início dessa pesquisa, ou seja, acreditava ver na sala de aula as dificuldades dos estudantes em Língua Portuguesa. Quando não consegui visualizá-las, decepcionei-me. Não compreendia que a leitura de um texto tão dinâmico não poderia se restringir a uma simples decodificação. O esquema “li - vi - entendi” não permite conceber o texto como local de produção de sentidos.

Não se pode, também, deixar de considerar a importância do encontro entre leitor e texto. A compreensão e a consequência desse encontro não podem ser resultado de atenção unilateral a esses participantes, ou seja: não devemos apenas considerar o texto querendo dele extrair um significado, uma mensagem. Essa visão de leitura reduz o texto a um objeto que esconde um único “tesouro”, como se fora uma caixa-surpresa. Não há no texto um único significado, mas vários. Não podemos também restringir nosso foco, durante a leitura, apenas ao leitor como se esse fosse um “mágico” e toda a compreensão do texto estivesse apenas sob sua capacidade como leitor. Sendo a leitura um processo dinâmico em que se buscam significados, é necessário considerar, no encontro que esse processo desencadeia, os elementos: texto, leitor, escritor e contexto. Para se compreender a consequência desse encontro, é necessário considerar a caminhada histórica de cada um desses elementos. Em sendo históricos, possuem a incompletude como característica comum, ou seja, nenhum deles se encerra numa leitura. Eles se constituem sempre que um texto está em construção, sempre que uma leitura está sendo produzida e, a compreensão dessas atividades - produção de texto e produção de leitura - não pode prescindir do conhecimento dos textos anteriormente produzidos e os que se produzirão a partir do texto analisado. Portanto, a incompletude deve

ser vista não como “falta de”, mas como “espaço aberto para”, sempre à procura do outro que lhe assegure ao mesmo tempo a completude-incompletude, o eterno por-vir.

Concebida assim, leitura é produção. Produção de sentidos. Isso justifica a tensão presente no momento da leitura de todo e qualquer texto, uma vez que, ao lermos, desencadeamos processos de deslocamento, rompimento com o sedimentado, com o estático, possibilitando assim, o surgimento de sentidos. Cada interlocutor se constitui como sujeito na relação dialógica da leitura ao atribuir sentido a sua participação em tal atividade e ao sentir-se como um dos responsáveis pela produção desses sentidos, atitude que lhe assegura sua constituição como sujeito-responsivo. O texto está ali à espera de respostas. Sempre que se produz um texto, deseja-se obter respostas. Elas se materializam no momento da produção da leitura. Ao ler, também desejo respostas. Nessa atividade de perguntas-respostas-perguntas reside a dinâmica da produção de texto e da leitura. É esse dinamismo que assegura a essas produções seu caráter de incompletude. E foi exatamente esse dinamismo que me dificultou a leitura do texto *Sala-de-aula*, visto que por ser ele um texto a se construir na relação oferecida pelo contexto escolar, também produzia, ininterruptamente, outros textos. Sua leitura, portanto, exigia de mim, leitora, uma participação também ativa, ou seja, responsiva.

Ao considerar os elementos - texto, leitor, escritor e contexto - também me assumo como sujeito-responsivo por ser convidado a fazer parte dessa produção de sentidos. Dessa posição, não apenas olho, mas faço parte da produção da leitura, inclusive influenciando os passos da caminhada na busca de sentidos do ler. Concebo “escritor-leitor” como entidades inseparáveis, uma vez que ao produzir um texto sou também seu leitor e ao lê-lo, nele produzo. Portanto, produção de texto e produção de leitura são também atividades indissociáveis.

Essa concepção de produção não me permite aceitar a separação dessas atividades no ambiente escolar, no qual ainda vemos aula de leitura e aula de produção de textos como

atividades independentes. *Como estabelecer a função do leitor diante dessas atividades? Para cada uma delas, ele deve assumir postura diferenciada? Os elementos presentes na produção de texto e de leitura são os mesmos? Como garantir ao participante dessas produções uma atitude responsiva? Afinal, sabemos que a não tomada dessa atitude comprometerá a compreensão.*

Compreender, portanto, é ser capaz de analisar a situação imediata que se apresenta, considerando seu momento histórico, observando o lugar em que o leitor se encontra e sua função. É necessário, durante todo o processo da produção da leitura, analisar criticamente minha posição diante do texto, minha história de leitura. Essa atitude favorecerá a reflexão e a crítica. Vemos nelas os pré-requisitos para o encontro de significados presentes num texto, pois a reflexão e a crítica nos obrigam a ir além do que está na superfície de um texto e a mergulhar em busca dos sentidos por sob as palavras. Desvendando os segredos escondidos no fundo de um texto, somos capazes de retornar à tona com algumas respostas e, a partir dessas (acrescidas das respostas encontradas em textos anteriores) sermos capazes de produzir significados para o texto em leitura. Essas respostas, por sua vez, servirão de suporte para novas leituras. É a materialização da intertextualidade, ou seja, cada texto nos remete a outros anteriormente produzidos e nos direciona, aponta para os que dessa leitura se produzirão.

Fundamentada nessa concepção de produção de texto e produção de leitura, dirigi meu olhar para o texto *Sala-de-aula*, considerando:

- seu caráter de incompletude enquanto “espaço aberto para”;
- os elementos - contexto, texto, escritor, leitor - numa perspectiva histórica social;
- a produção de texto e sua leitura como atividades simultâneas, o que possibilita o rodízio entre os elementos envolvidos nessa produção, ou seja, passo de escritor a

leitor, de leitor a escritor, de texto a contexto, de contexto a texto, sem que, necessariamente, essa permuta seja prévia ou, regularmente, estabelecida;

- meu envolvimento durante essa leitura-produção, visto que sou também mais um convidado a participar desse evento discursivo;
 - que a compreensão desse texto só será possível se for considerada sua natureza polissêmica;
 - a presença no texto de experiências de vida que auxiliam em sua construção;
 - as particularidades desse texto devido ao contexto em que está sendo escrito (CEFET) e aos escritores (turma analisada) que contribuem para sua elaboração;
 - as pistas, os indícios observáveis na superfície desse texto como convite à realização de leitura vertical a fim de encontrar sentidos;
 - o texto como espaço privilegiado de materialização da linguagem;
 - a importância do TEXTO (empregado aqui nos seus mais diferentes sentidos) como revelador de minha existência e da existência de um outro que deseja me encontrar.
- Esse encontro se viabiliza nessa produção.

Antes de apresentar as estórias compartilhadas durante a pesquisa, gostaríamos de nos posicionar com relação a nossa concepção de *texto*, uma vez que ele é o objeto deste estudo. Dentre vários teóricos⁷ que definem *texto*, optamos por analisar o conceito de Geraldi (1991), por esse se aproximar, em alguns aspectos, da concepção de texto por nós adotada nesta pesquisa, ao dizer que:

[...] um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém* (p. 98); [...] O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto.[...] O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista (p. 102); [...] Seu sentido, [...], é já na produção um sentido construído a dois (p.102); [...] a destinação de um texto é sua leitura pelo

⁷ Fávero (1985, 1986, 1993), Koch (1985, 1986, 1992), Costa Val (1993), Fiad (1997), Serafini (1994), Guimarães (1990).

outro, imaginário ou real; [...] é o sentido de *destinação a*, já que um autor isolado, para quem o *outro* inexistia, não produz textos (p.100).

O que fica evidenciado nesses fragmentos é a relevância do outro na produção de um texto. Sua participação, inclusive, não é apenas a de um simples leitor, ou seja, aquele que espera a obra acabar para contemplar. A criação do texto é coletiva. Sempre que produzimos, temos a companhia de outras vozes. “Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores” (BAKHTIN, 2000, p. 333). Logo, quando se lê um texto não se percebe apenas a expressão de uma consciência, mas de consciências. Sua compreensão, dependerá de nossas leituras anteriores, de nossas partilhas, do entrecruzamento de vozes.

Portanto, vemos o texto como uma trama na qual se desenrolam relações que caminham em busca de respostas, réplicas. Resposta aqui não exige existência de pergunta. Ela sugere reação à fala, atitude responsiva, a fim de se garantir o dialogismo, fator esse indispensável para a existência do texto. “O dialogismo decorre da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto” (BARROS, In: FIORIN, 1999, p. 2). Cada sujeito traz consigo vozes sociais que, no momento da interação, revelam, acrescentam, contribuem para a confecção do texto que está sendo produzido. No dizer de Bakhtin, nenhuma palavra é nossa, pois traz em seu bojo outras vozes.

Para nós, portanto, um texto é um espaço onde ocorre o “acasalamento de vozes”. Nesse espaço, cada qual participa do “jogo amoroso” com sua arma de sedução, ou seja, a palavra, permeada de estórias, que devem envolver seu par no jogo. É um jogo de sedução e poder. Poder de conquista, de convencimento. E assim, vai-se tecendo o texto por meio da aceitação/rejeição entre os parceiros. Em alguns momentos desse acasalamento, não é possível identificar quem domina, quem é dominado, pois a coesão entre os envolvidos é tão perfeita que já não se pode estabelecer fronteiras entre um e outro. Entre a palavra do eu e a do outro. Afinal, como saber de quem é a palavra? Importa saber? Todos estão nessa relação a fim de

buscar sentidos. Não é na palavra isolada que se descobre. É durante a própria produção do texto que iremos encontrando respostas que produzirão outras dúvidas, outros sentidos, outros textos. Como em todo acasalamento, alguns participantes sairão “arranhados” pois não foram bem aceitos pelos demais. Nem sempre nossas palavras encontram *ninho*. Nem sempre nossas idéias são aceitas. Mesmo assim, aprendemos. Mesmo assim, houve participação, não a almejada por nós, mas marcamos presença, contribuímos com a história escrita.

PARTE III

PRODUÇÃO, LEITURA E COMPREENSÃO DO TEXTO SALA-DE-AULA

A escola é polifônica. Os sons se espalham pelos ambientes e dão sentido ao espaço educativo. Vozes se mesclam nos corredores e calçadas próximas. Ecos que provocam lembranças de imagens, cores e cheiros; uniforme, sorrisos, suor. Movimentos de corpos em um vaivém permanente: concentração e dispersão. Música. As vozes ora cantam raps ora hinos cívicos. Misturam-se aos barulhos dos pés em marcha. Aos gritos das torcidas nos jogos e competições, às brigas. Mobilidades entre palavras e palavrões. Linguagens diferenciadas entre as gerações. Recuperações. Festas. Formatura e Férias. A escola fechada ainda emana vozes e sons especiais. Linguagens que permanecem impregnadas em todo o seu perímetro. Espaço educativo: um barraco, uma casa, um prédio, uma quadra, um campus.[...] O espaço é mágico.[...] Múltiplas e diferenciadas são as linguagens da escola. Formas possíveis de, inclusive, recuperar, em nossas histórias, as imagens e os movimentos que constituíram os nossos aprendizados (KENSKI, In: CANDAU, 2000, p. 123).

1. DESCOBERTAS

Embora esteja com trinta aulas semanais, terminando meu Doutorado, fazendo parte da Comissão de Correção do Vestibular de duas faculdades, exijo de mim momentos para deixar todas essas atividades e conceder-me um tempo a mim: saio a caminhar. Atividade que, além de garantir melhora física, assegura-me momentos particulares, nos quais consigo divagar, refletir sobre o realizado e o a realizar. Geralmente, retorno dessa caminhada fisicamente descansada e mentalmente esgotada, pelo exercício mental desenvolvido e pela constatação do muito ainda por fazer. É, na verdade, uma caminhada “avaliativa”.

Nesse caminhar solitário, encontro muitas pessoas. Simplesmente passo por elas, sem que isso, aparentemente, acrescente algo à nossa História. Entretanto, muitas vezes, ao cruzar o caminho de algumas dessas pessoas, ouço fragmentos de histórias que aguçam minha curiosidade. São apenas pedaços de falas balbuciadas por pessoas desconhecidas, mas que naquele momento de nosso encontro me foi possível ouvir. Sinto-me cúmplice do ouvido. Envolvida nesse fragmento, tento adivinhar a seqüência, as palavras subseqüentes, as proposições anteriores, desvendar o contexto em que se produziu tal enunciado e suas conseqüências. Tenho consciência de que se está produzindo um texto oral. Todavia, nele estão outros textos, e, com certeza, outros se produzirão a partir dele. Isso justifica minha curiosidade. Busco pistas nesses fragmentos para chegar ao todo.

Numa dessas caminhadas, passava por uma rua deserta, de calçamento, ladeada por casas antigas de onde vinha um cheirinho de “janta” feita em fogão de lenha. Esse aroma me levou à casa de meus avós maternos onde existia um enorme fogão e ali, sentados nas cadeiras de palha, ouvíamos as histórias de minha avó sobre sua vida na Alemanha, sua chegada ao Brasil e, finalmente, sua história misturava-se a nossa história. Retornei ao presente ao ver ao longe duas senhoras vindo em minha direção. Ao passarem por mim, a mais idosa diz: “Já

falei pra ele que agora pode”. E a outra, simplesmente, diz: “Claro!” Bastaram essas falas para que eu até o final de minha caminhada me questionasse: *O que seria permitido? Quem era ele? A autorização fora dada pela senhora? O “Já falei” indica que ele ainda não se sentiu no direito de executar a ação anteriormente negada a ele? Por que, em um dado período histórico, não era essa ação permitida? Que fatos ocorreram para tornar essa ação permitida? A outra senhora concorda com a primeira ou foi apenas submissão? Que relações de poder permearam esse diálogo?*

Embora sabendo que jamais reencontrarei essas senhoras por não ter dado às suas fisionomias muita importância, uma vez que meu interesse estava em suas falas, ainda tentei por alguns dias imaginar que ações poderiam estar inseridas no verbo “poder”. Levei esse desafio a meus alunos e o resultado foi muito interessante. Por serem adolescentes, as ações ou eram relacionadas a sexo ou a proibições escolares. Foi um exercício muito prazeroso. Após esse *bate-papo*, propus uma narração em que esse diálogo se fizesse presente, ou seja, solicitei sua inserção num contexto coerente. A fim de encontrar a solução para o problema levantado era necessário: identificar as senhoras e a personagem masculina; contextualizar histórica e geograficamente essas personagens; estabelecer o grau de relação entre elas; atribuir ao verbo *poder* um complemento específico e criar um desfecho a ser protagonizado pela personagem. Era necessário, portanto, desfazer a vaguidão ocasionada pela fragmentação do texto. Essa proposta de redação favoreceu o surgimento de textos diversos e criativos, pois cada autor imaginou um contexto específico em que essas personagens poderiam atuar. O complemento do verbo *poder* emergiu com as mais variadas conotações. Enquanto meus alunos realizavam essa atividade, observava-os em seu afã em resolver o problema por mim apresentado: o diálogo fragmentado não nos possibilita a visualização do todo. Essa reflexão me fez lembrar de um texto com o qual trabalhara com os alunos da Faculdade de Letras:

Vaguidão Específica

Millôr Fernandes

- Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.
- Junto com as outras?
- Não ponha junto com as outras, não. Senão pode vir alguém e querer fazer qualquer coisa com elas. Ponha no lugar de outro dia.
- Sim, senhora. Olha, o homem está aí.
- Aquele de quando choveu?
- Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.
- Que é que você disse a ele?
- Eu disse pra ele continuar.
- Ele já começou?
- Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.
- É bom?
- Mais ou menos. O outro parece mais capaz.
- Você trouxe tudo para cima? [...]

Gosto muito desse texto exatamente por seu caráter de incompletude, pela oportunidade que ele nos oferece de imaginar o contexto em que esse diálogo poderia ocorrer, convidando-nos a desfazer a *nossa* vaguidão, que para as personagens envolvidas no ato dialógico é totalmente específica.

Apresentei esses dois textos - um oral e lido na rua e outro escrito e lido num livro - como ponto de partida para a análise do que ocorre numa sala de aula. *Quantos fragmentos de diálogo ouvimos em nossa sala? Conseguimos compreendê-los? Quantos se perdem em meio às atividades burocráticas escolares? Quantas vezes fingimos não ouvir fragmentos que exigiriam de nós, professores, uma tomada de atitudes? Não seriam esses diálogos fragmentados para nós, mas específicos para os discentes, um caminho para se chegar à compreensão do estar ali?*

Precisamos admitir que a maior parte desses fragmentos não são sequer ouvidos por nós, uma vez que estamos muito preocupados com o conteúdo a ser ministrado e, mesmo que os ouçamos, não temos tempo suficiente para investigar seu contexto. E continuamos a passar

por entre as carteiras ouvindo, ouvindo fragmentos sem escutarmos as vozes de nossos alunos. E a vaguidão se instaura.

Para que ela não se instaurasse no momento da análise do texto *Sala-de-aula* foi necessário considerar: o contexto em que ele foi produzido; os autores que o produziram; o leitor e o próprio texto. Os autores se revezavam na tarefa de tecer o texto: ora os alunos, ora o professor, ora o pesquisador. Era uma produção de textos a muitas mãos, que eram guiadas pelas vozes e experiências dos autores. Na elaboração desse texto também tiveram papel fundamental as leituras prévias realizadas por esses autores. Concomitante à tarefa de elaboração do texto, estava a produção da leitura. Assim, houve momentos em que éramos escritores e, ao mesmo tempo, leitores. Em outros momentos, líamos para efetuar alterações e buscar sentidos para o escrito, para o lido.

Conseguimos visualizar o texto sendo tecido coletivamente. A partir dessa constatação, não podemos mais conceber um texto como produto de um único ser, uma vez que ele é resultado de atos dialógicos, que para se efetivarem são necessários, no mínimo, dois falantes. É nesse encontro que o texto se materializa, ou seja, no entrecruzamento de vozes de sujeitos discursivos. Todo texto é, portanto, manifestação, revelação de visões de mundo. Sua leitura nos favorece o desvelamento dessas visões, possibilitando sua aceitação ou rejeição. São essas alternativas que fazem do texto um local de conflito. Nele circulam muitas vozes, muitos textos, muitas histórias. Essa diversidade faz dele um texto polifônico.

Portanto, ao direcionarmos nosso olhar para o texto *Sala-de-aula*, não poderíamos vê-lo como uma obra acabada, sem conflitos internos em sua produção, sem cooperativismo em sua elaboração. Fomos ver como ele estava sendo produzido, o que nos revelaria e qual a contribuição de seus autores no momento de sua confecção. Consideramos, para realizar esta pesquisa, os envolvidos e suas histórias de vida. Elas auxiliaram na formação de sua identidade, servindo como recheio de suas falas. Essas contribuíram na tessitura do texto.

Conforme afirmei na Parte I desta pesquisa, a turma pesquisada era formada, inicialmente, por dezoito meninos e uma menina. Até o final do ano, quatro alunos (três meninos e a menina) não mais freqüentavam as aulas. Procurados pelo professor-regente, alegaram problemas particulares. Dos dezenove participantes, onze colaboraram com a pesquisa, relatando suas estórias. No momento da seleção do “corpus” a ser analisado, optei pelo item assiduidade como o principal requisito, pois o maior problema desta turma era, justamente, o grande número de faltas dos discentes. Selecionei seis alunos que nos dois primeiros bimestres não tiveram nenhuma falta. Após a releitura de suas estórias e observação de seu comportamento em sala de aula, destaquei quatro alunos que, por suas singularidades e intervenções durante as aulas, chamaram-me a atenção. Gostaria de destacar, entretanto, que não descarto, ao selecionar quatro alunos, os demais participantes da pesquisa. O texto *Sala-de-aula* não seria escrito sem a participação de todos.

As personagens-narradoras⁸, quatro discentes (ANEXOS 1-4) e o professor-regente (ANEXO 5), que fizeram parte dessa Pesquisa Narrativa, relatando suas estórias foram:

- Júnior, 18 anos, praticante de artes marciais, deseja ser professor de Educação Física. Extremamente tímido. Atribuí-lhe esse nome por ser muito mimado pela mãe e por ter sido meu aluno na 1ª série do ensino fundamental. Para mim, continua sendo aquele pequeno menino, tímido, quieto, sempre com um sorriso no rosto. Simplesmente, Júnior;
- Robson Crusoé, 17 anos, introvertido, adora músicas do Raul Seixas, quer ser engenheiro civil. Seu nome deve-se ao fato de sentir-se sozinho, isolado, pois mora longe dos pais e das irmãs. Inicialmente, era tudo o que queria, entretanto...

⁸ Escolhi para cada um deles um nome, pois acho muito impessoal colocar apenas a inicial. Justifico, no momento de sua apresentação, a escolha de cada nome.

- Da Vinci, 17 anos. Como o nome sugere, artista. Passa todas as aulas desenhando/pintando/inventando. É muito criativo, dinâmico. Raramente olha para o professor. Não é necessário, consegue acompanhar e é um dos melhores alunos. Possui dúvidas com relação ao futuro profissional: talvez prosseguir na área em que está, ou seja, mecânica.

- Amyr Klink, 17 anos, aventureiro, paulista, conhece muitas cidades e escolas, a respeito das quais consegue fazer uma interessante análise com relação à metodologia ali adotada. Muito extrovertido, consegue nos levar, com sua capacidade comunicativa, a viajar com ele em suas aventuras fora do Paraná. Pretende fazer duas universidades: engenharia mecânica e engenharia da computação, ambas em São Paulo.

- Marvin, o professor-regente. Esse nome refere-se à personagem-título de seu livro de literatura infanto-juvenil publicado em 2002, “Marvin, o aprendiz de alquimista”. Trata-se de um livro de aventuras, cheio de criatividade e muita ação. Publicou, também, dois livros de poemas infantis, “Poemas Malandrinhos” (1992) e “Poemas Sapecas, Rimas Traquinas” (1997). Além de professor, é pintor, escritor e videomaker.

Agora que já os apresentamos, vamos às histórias, às experiências. Essas serviram de pano de fundo para a construção do texto *Sala-de-aula*, pois representavam textos construídos anteriormente por esses autores. No momento em que revelarmos as histórias discentes, utilizaremos letra *cursiva* por esse estilo de letra nos remeter a nossas primeiras experiências com a escrita, nas séries iniciais.

Observando seus comportamentos durante as aulas e relacionando-os a suas experiências, percebíamos, claramente, o texto sendo elaborado e dialogando com outros textos. A construção desses textos está diretamente relacionada à construção da identidade de cada autor. Reconhecemos, assim, a importância de cada um e sua função na elaboração do texto. Entretanto, isso nos obriga a ver nessa elaboração uma atividade coletiva, ou seja, ela não é possível sem a participação e o envolvimento de todos.

Ao atentarmos para a elaboração do texto polifônico *Sala-de-aula* percebemos que alguns temas sempre emergiam, servindo de ponto de partida para a sua confecção. Com o tempo, verificamos que não eram apenas temas, mas textos que se faziam presentes em todas as partes do *Sala-de-aula*. Ao observarmos as atitudes discentes, ao acompanharmos a postura docente, ao ouvirmos as experiências e histórias dos envolvidos na pesquisa, lá estavam estes textos: oralidade; participação discente; produção de texto e sugestões metodológicas.

O reconhecimento da existência desses textos, no texto *Sala-de-aula* que estava sendo construído e lido, obrigou-nos a reescrever a última parte desta tese. Inicialmente, apresentáramos esses em blocos separados. A forma compartimentalizada com que a elaboramos, sugeria que em cada aula um texto era produzido e finalizado. O ponto final em sua última linha acusaria seu fechamento. A produção do próximo texto não dependeria do anterior nem teria compromisso com o subsequente. Isso não representava a verdade.

Ao relermos este capítulo, constatamos que ele não afigurava o que realmente viramos em sala de aula, nem mesmo oferecia ao leitor oportunidade de perceber a agilidade e a flexibilidade com que o texto *Sala-de-aula* era produzido. O que visualizei, durante a permanência na turma analisada, foi o surgimento desses textos todas as vezes em que, coletivamente, produziam o texto *Sala-de-aula*, ou seja, direta ou indiretamente eles estavam presentes nas vozes, nas atitudes, nos gestos discentes e docente. Vislumbrava-se, assim, a visão de Bakhtin sobre a produção de um texto, ou seja, o texto era “tecido polifonicamente por

fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras” (BARROS; FIORIN (orgs.), 1999, p. 4). Era como um trabalho artesanal confeccionado coletivamente, em que todos participavam, sugeriam, discordavam, projetavam novos trabalhos, baseavam-se em trabalhos anteriormente produzidos, desmanchavam o já-feito, refaziam, labutavam, mas nunca acabavam totalmente a obra e percebíamos outra já se delineando.

Por haver puxado o “fio dialógico” para o artesanato, para a arte, a fim de fazer uma analogia entre a labuta artesanal e a labuta textual, recordei-me de um texto de João Cabral de Melo Neto, o qual não me recordo de onde foi copiado, só me lembro de que gostei dele e o guardei em minha caixa de textos. Textos significativos de minha vida estão nessa caixa. Cada um a me lembrar estórias vivenciadas, vozes articuladas por autores as quais, por conseguirem expressar o que eu sentia na época, guardei-as, e lá estava ele, o texto de Melo Neto, num pequeno pedaço de papel, sem título, referência, nada, entretanto, perfeitamente inteiro para representar a incompletude e a continuidade em cada encontro, em cada evento dialógico. Afinal, o que vem a ser a arte senão uma forma de diálogo, um tipo de linguagem ?

Quadro nenhum está acabado,
Disse certo pintor;
Se pode sem fim continuá-lo,
Primeiro, ao além de outro quadro
Que, feito a partir de tal forma,
Tem, na tela, oculta, uma porta
Que dá a um corredor
Que leva a outra e a muitas portas.

E foi transpondo essas portas por meio das falas dos alunos que percebi que esses textos se tornavam presentes em cada encontro. Isso garantia a continuidade entre as aulas. Não que os assuntos se repetissem. A cada encontro, o texto anterior, por haver deixado aberta uma porta, possibilitava aos escritores do texto *Sala-de-aula* ingressarem num outro texto sem

fechar a porta pela qual penetraram. Assim, seria possível retornar àquela sempre que fosse necessário. Para transpor essas portas e abrir outras, eu preciso da presença de um outro, pois é com a ajuda de seu olhar que conseguirei ver o que há além dessas portas. O passar para lá só será efetivado por meio do texto que produzimos sempre que nos envolvemos no jogo dialógico. Por isso, reforço meu conceito de *texto* como acasalamento, ou seja, um jogo amoroso. Tenho interesse no outro, necessito dele e sei de suas necessidades. Alimentamo-nos de linguagem, satisfazemo-nos produzindo textos. Reconheço e valorizo sua existência, afinal, “é a partir de sua posição que pode ver e saber o que, a partir de minha posição, não posso nem ver nem saber, sendo assim que ele poderá enriquecer o acontecimento da minha vida” (BAKHTIN, 2000, p. 102-103).

O acontecimento de leitura que me foi possibilitada por meio desta pesquisa enriqueceu-me como ser humano na medida em que, para realizar essa leitura, necessitei dos outros (os participantes). Isso não seria possível sem que eles me revelassem o que viam de sua posição privilegiada, a qual jamais teria. E foi dessa posição que cada um se revelou e relatou experiências vivenciadas no ambiente escolar e fora dele, favorecendo assim a circulação desses textos por meio de suas vozes em todas as aulas.

Por essa razão, no momento em que apresentar um acontecimento ocorrido em sala de aula, não o farei de forma isolada, mas como parte integrante de meu texto de pesquisa. Apresentarei esses eventos ora em parágrafos destacados do restante do texto, ora no mesmo parágrafo que se apresenta a voz da pesquisadora. Essa alternância justifica-se, pois por mais que as aulas tivessem ocorrido em dias diferentes, parecia que sempre a aula ainda não terminara e que o assunto, naturalmente, voltava à tona. Percebia-se a coesão temática entre elas, fato esse que reforça nossa visão de sala de aula como um texto. Partes de uma aula nos remetiam às anteriores, preparando-nos para as que ainda viriam. Essa perfeita conexão entre suas partes favoreceu sua leitura, uma vez que a cada fragmento não compreendido,

poderíamos voltar e analisar o que fora dito. Lá estavam as respostas para muitas das questões presentes. Nossa incompreensão em dado momento justificava-se pela nossa limitação em acompanhar o dinamismo e as relações estabelecidas entre o já-dito e o que se estava a dizer.

Foi interessante observar também, que, durante a pesquisa, cada um se assumia como falante, escritor e ser único. Ninguém queria estar no lugar de outro. Nem mesmo eu. O que ocorreu, na verdade, é que cada um de nós explorou o princípio da exotopia porque ela “permite à pessoa situar-se num lugar que é a única a poder ocupar fora dos outros” (BAKHTIN, 2000, p. 103). No jogo dialógico que ocorre em sala de aula, todos pertencem ao mesmo time, cada um fazendo a sua parte a fim de garantir a vitória: o encontro de significados.

A dedicação e o comprometimento de todos possibilitaram a circulação de vozes por entre as partes do texto a se produzir. Como cada um relatava o que via, o que sentia, muitas histórias se fizeram presentes, muitas críticas com relação ao sistema de ensino vieram à tona. Elogios também se apresentaram, assim como medos, traumas, rancores, relatos de frustrações e, principalmente, depoimentos que continham análise de seus atos como estudantes bem como as razões da reprovação.

Tendo como ponto de partida essa auto-análise, cada um deles apresentava sugestões, sem que eu as solicitasse, com relação à metodologia de ensino de Língua Portuguesa. Reivindicavam. A maioria dessas reivindicações já estava presente em suas aulas, mas se percebia que o *recado* era para outros professores, até mesmo de outras áreas. Segundo minha leitura do texto “Sugestões Metodológicas”, se essas sugestões se tornassem ações presentes no ambiente escolar, os alunos não apresentariam timidez, problemas de grafia, pouca leitura, dificuldade em se expressar, problemas de socialização, dentre outros.

E foi assim, ouvindo, lendo, escrevendo, analisando, recordando, comparando e, principalmente, experimentando, que elaboramos o texto que agora passamos a apresentar, o

qual foi escrito por mim e pelos protagonistas desta pesquisa. Nele estão presentes cenas de sala de aula, cenas de experiências discentes, das do professor e da pesquisadora. Essas cenas, embora tenham sido vividas em dias distintos, serão aqui apresentadas mescladas, pois, como já declarei, todas elas se amarram, formando um texto coeso e coerente. Esse texto se formou no entrecruzamento dessas cenas.

SALA-DE-AULA

Olhamos através do corpo. Ou através do texto. A leitura do texto permite ao professor olhar o aluno em seu interior e ao aluno decifrar-se. Ao escrever, inscrevo-me e ao me inscrever, revelo meu olhar interior (FAZENDA, 2000, p.145).

Era o primeiro dia. Estava muito apreensiva, afinal, não sabia qual seria a reação dos alunos nem o comportamento do professor. Foi melhor do que eu pensara. Acolheram-me muito bem. O professor me deixou totalmente à vontade e se colocou à disposição. Apresentei os objetivos da pesquisa e um aluno, do meio da sala, disse: “Conte com a gente, professora!”

Um pouco ainda embaraçada, sentei-me no final da sala, ao lado de Da Vinci. Foi uma atitude acertada colocar-me ali, pois dessa posição conseguia ver a todos sem que todos me vissem. Isso fez com que o texto fosse produzido sem que houvesse preocupação em eu estar ali, ou seja, se eu ficasse na posição de professor, lá na frente, seria mais um docente e, assim, poderia direcionar as respostas e determinar comportamentos. Eu não estava ali para julgar ou avaliar. Era uma pesquisadora e não a professora da turma.

Nos primeiros dois encontros, eles ainda estavam um pouco tímidos. Alguns olhavam para trás antes de responderem oralmente a alguma questão. Alguns simplesmente não participavam. Foi no terceiro encontro que eles se mostraram. Saíram de suas pseudo-personagens e assumiram-se. Era como se o que eu vira nos dois primeiros encontros fosse um texto produzido artificialmente, apenas para receber nota, sem que se desse importância às

intenções do autor, sem que se estabelecesse um diálogo entre os interlocutores. Eles o produziam para me agradar e para não decepcionarem seu professor. Estavam muito comportados. Não eram eles. Era um disfarce. Como não conseguiram representar por muito tempo, revelaram-se, felizmente. E a partir dessa revelação, começamos a escrever nosso texto. Descobriram-me, descobriram-se e eu os descobri.

Coincidentemente, a aula desse dia era a análise da Carta do Achamento⁹ de Pero Vaz de Caminha, e a conseqüente discussão sobre o “descobrimento” do Brasil. Todos participaram, desordenadamente. Todos falavam ao mesmo tempo. Fiquei confusa. Pensei: *Por que o professor não pede que fale um de cada vez, se fosse eu...* Lá vinha eu com a solução, “se fosse eu”, precisava aceitar que a turma não era minha, eu não era o professor, eles não eram meus alunos. Estava ali para pesquisar e não para dar aula ou conselho.

Controlei-me. Porém, admito que na época não entendia bem o que estava ocorrendo, porque não conseguia perceber a dinâmica da interação que se apresentava à minha frente. Como estava acostumada a pedir que cada aluno levantasse a mão e apenas um falasse enquanto todos olhavam e, acreditava eu, ouvissem o colega, não aceitava muito bem essa mistura de vozes. A mim parecia que ninguém se entendia. Estava enganada. Passado o susto, comecei a perceber que as vozes não se chocavam, mas se entrecruzavam.

Essa dinâmica era favorecida pelo posicionamento dos alunos e de seu professor. Geralmente estavam em pé, puxavam as cadeiras para perto da pessoa que no momento falava. De repente, mudavam de local. Voltavam a seus lugares. O professor também, raramente, permanecia na frente da sala. Ele sempre estava próximo dos alunos, fosse durante as explicações, durante os exercícios e até durante as provas. O local era realmente um espaço de convívio social: uma “sala de estar”. O gesto de puxar a cadeira mais perto remetia-me a uma

⁹ O livro adotado era “Estudos de Literatura Brasileira de Douglas Tufano (1996).

cena doméstica, quando chega à sua casa alguma visita e você se aproxima para ouvi-la e para que ela se sinta bem. Direciona-lhe toda a atenção. Do susto, passei à admiração.

A análise de fragmentos da Carta de Pero Vaz de Caminha fez emergir temas como preconceito lingüístico, exploração dos portugueses, questões religiosas, cultura indígena, dentre outros. Todos eles foram muito explorados pelos alunos, sendo que em alguns momentos cabia ao professor controlar os *ânimos* de alguns mais exaltados e inconformados com as atitudes dos portugueses diante dos indígenas. Um desses momentos foi muito significativo, por isso, transcrevo-o:

Ac¹⁰: Por isso que o Brasil é o que é hoje. Se tivéssemos sido descobertos por outro povo.

P: Espere aí. Pessoal, quem concorda com o [...]. Será que a situação atual do Brasil se deve aos nossos “descobridores” (levanta as mãos indicando aspas)?

As opiniões divergem. O professor vai até o quadro e registra discordâncias e concordâncias. A maioria não concorda. Ele deixa que dois representantes de cada lado exponham seus argumentos. Todos ouvem. Comentam, aceitam, rejeitam, pensam. Ao final da discussão, cerca de quinze minutos, quase a totalidade atribui a culpa a nós, brasileiros, que estamos fazendo a História de nosso País. O professor, que até então era intermediador do debate, diz:

P: Não parece cômodo para nós, jogar a culpa em alguém distante? Há quantos anos o Brasil foi “descoberto”? Somos livres de Portugal há quanto tempo? O que temos feito?

Com esses questionamentos, o docente favorece a continuidade do debate. A questão que emergia agora era relacionada à nossa independência: “Será que somos independentes ou

¹⁰ Ao transcrevermos um evento dialógico, utilizaremos a letra P para indicar a fala do professor-regente; Ac, para alunos convidados, ou seja, aqueles que não fazem parte do grupo composto por Da Vinci, Júnior, Crusoé e Klink. Entretanto, destacamos sua importância no momento da escrita do texto, por isso o uso da qualificação *convidados*.

colônia dos EUA ?”, brada um dos alunos. Nova discussão. As argumentações que surgiam me faziam repensar sobre a velha crítica que recai sobre os adolescentes: “eles não sabem o que falam, parece que são alienados”. Essas proposições não encontravam respaldo naquilo que eu presenciava em cada aula e ouvia nos depoimentos discentes. Segundo Amyr Klink,

Os alunos da minha turma são mais soltos, são repetentes, mas participam, falam, dão opinião. Sei que criticam muito o jovem, que ele não quer estudar, não quer nada. A coisa não é bem assim. Acho que não dá para generalizar. Eu admiro a força de vontade do estudante que não pode e sonha em estar em uma escola em busca de uma vida mais digna do que ele leva. Nossa turma aqui no CEFET é unida, cada um do seu jeitão, mas é unida. Nós aqui estamos bem.

O professor leva para a turma um texto de Cazua, “Brasil”.

Não me convidaram
 Pra essa festa pobre
 Que os homens armaram
 Pra me convencer
 A pagar sem ver
 Toda essa droga
 Que já vem malhada
 Antes d’eu nascer.
 Não me ofereceram
 Nem um cigarro,
 Fiquei na porta
 Estacionando os carros.
 [...]

Todos lêem e cantam. Gostam do final, quando Gal Costa grita: “Brasil!” O professor aproveita e quer saber a razão da elevação da voz. Inicia-se a discussão. Comparam essa música com a Carta de Pero Vaz. O ufanismo entra em questão. Como era o Brasil e como está hoje. O professor questiona: “A problemática levantada na música, escrita em 1988, continua atual ?” A resposta positiva foi unânime. Enquanto os alunos expõem suas opiniões, revelando os problemas pelos quais passa o Brasil, o professor dirige-se ao quadro e escreve:

SE CRESCE COM CRISE?

Os alunos olham para o quadro e vão se sentando. O professor orienta:

P: Todos esses problemas (referindo-se aos apontados pelos discentes) pelos quais passa o Brasil demonstram que ele está passando por uma crise. Então coloquei esta questão. (aponta para o quadro-negro) Gostaria de ouvir cada um em particular.

Ac: Acho que não, né, professor? É meio difícil crescer assim.

Amyr Klink: Eu acho que não se cresce. Já viajei por vários lugares e vi cada coisa, de desanimar. Há muita pobreza por aí, gente. Como é que vai crescer. Primeiro tem que afastar essa crise.

P: Como se pode afastá-la?

Amyr: Pergunta complicada, professor. Mas, sei lá, acredito que trabalhando.

Ac: Pois é, mas não há emprego para todos.

Robson Crusóe: Pra mim, é coisa de família. Educação. Orientação de casa. Se todos tiverem educação, orientação na casa e depois na escola, a pessoa vai bem na sociedade e no emprego.

Ac: Mas se eu tiver educação e não tiver emprego?

P: Há falta de emprego ou de mão de obra especializada?

Todos agora falam juntos, manifestando seus pontos de vista. De repente, Da Vinci, que até então só ouvia (e desenhava, claro), manifesta-se:

Da Vinci: Acho que estamos fugindo do tema. Se fosse uma dissertação tiraríamos zero.

Júnior: Por quê?

Da Vinci: Professor, a questão não é se o Brasil cresce mesmo estando em crise?

P: É.

Da Vinci: Pois é, nós estamos falando só de emprego. A crise não é só de emprego.

P: Muito bem, Da Vinci, e quais são os outros fatores que determinam a crise?

Da Vinci: Posso fazer uma pergunta antes de responder?

P: Claro!

Da Vinci: Você não disse que não se começa oração com pronome oblíquo? Em "*se cresce com crise* ?", o "se" é oblíquo ou é sinônimo de caso. Não sei quando usa um ou outro.

Alguns alunos riem e olham para o professor como a cobrar uma resposta imediata.

Ele, entretanto, também sorri e diz:

"Quem quer me ajudar ? Venham até aqui!", diz, dirigindo-se ao quadro. Marvin começa uma reflexão com seus alunos com relação à posição que o se ocupa na oração. Um aluno sugere que o coloque após o verbo: *Cresce-se*. Todos riem. 'Ficou pior, professor!', dizem

uns. Amyr questiona: “Como é o nome dessa figura que forma palavras feias, tipo por cada, boca dela?” Riem, o professor ri. Olham para mim, lá atrás, também rio. “Quem se lembra do nome da figura?”, diz em alta voz o professor como a fazer um lance, “Dou-lhe uma...”. “Pode dizer logo,” interrompe-o Crusoé, “que nós não lembramos.” “A gente sabe que não dá para usar, que fica feio de ouvir, mas o nome, complementa Júnior. “Cacofonia”, diz o professor. “É mesmo!”, todos exclamam. “Espere que vou escrever pra não esquecer.”, comenta Júnior, dirigindo-se à sua carteira. Os outros também vão. O docente espera que anotem e pergunta se podem dar mais exemplos de cacofonia. Explora a etimologia da palavra: caco + fonia. E como desfazer essa cacofonia, “*cresce-se com crise?*” Após lançar essa questão, o professor solicita que os alunos vão ao quadro a fim de criarem orações com o mesmo significado da pergunta que contém a cacofonia. Várias são as sugestões. Votam na mais adequada e a selecionada foi: É possível, a um país, crescer mesmo estando em
crise? “Ficou melhor, Da Vinci?” “Com certeza, professor !”

O problema do pronome oblíquo e o da cacofonia foram resolvidos. Mas a questão presente no título mereceria ainda alguma atenção. O professor retoma o tema inicial, ou seja, a crise que assola nosso País, perguntando se algum aluno leu algo a respeito. Amyr Klink diz já ter lido duas crônicas muito boas do Arnaldo Jabor a respeito das dificuldades por que passa o País. “Elas falam bem mesmo sobre a realidade e com uma linguagem fácil de entender”, comenta. O professor diz que na próxima aula trará algumas crônicas e depois cada um produzirá a sua. “Vamos fazer agora!”, sugere Da Vinci. A maioria concorda. O professor explica em que consiste uma crônica e pergunta se querem outros títulos. Um aluno pede: “Deixe a gente ditar alguns, depois nós escolhemos!” O professor concorda. Coloca-se à frente do quadro e registra as sugestões de títulos para as crônicas a serem produzidas: *Fome no Nordeste, Cólera no litoral, Desmatamento da Amazônia, Racismo no BR, Turismo no BR, Turismo sexual no BR, Exploração do menor no trabalho, A verdade e os políticos, Corrupção* e aquela sugerida pelo professor no início da discussão, *É possível, a um país, crescer mesmo estando em crise ?* Partiam agora para a produção escrita. Isso não era, porém, sinônimo de silêncio total. Algumas questões ainda eram debatidas em pequenos grupos, em

duplas. Ouviam-se muitas sugestões sobre o que colocar no texto, o que evitar, como começar. O professor acompanhando.

Pelo que registrei até agora, foi possível perceber que mais de 80% das aulas eram destinadas a atividades orais. Havia muita discussão, questionamentos, posicionamentos em todas as aulas. Raramente percebíamos uma pré-seleção com respeito à continuidade do diálogo, ou seja, ele se desenvolvia sem que se soubesse quem seria o próximo a participar. Era como se o texto estivesse aberto para todos que quisessem dele participar. Até mesmo quando o professor fazia alguma pergunta, raramente indicava algum aluno, deixando livre para quem a quisesse responder. A participação dos alunos possibilitava que a aula passasse sem que percebêssemos. A superposição de falas que muitas vezes ocorria não era interpretada como falta de cortesia ou de educação, uma vez que não se configurava como agressão, mas colaboração. O dinamismo e velocidade com que as aulas transcorriam eram fruto da alternância de locutores no evento dialógico. Muitas vezes o professor apenas acompanhava o diálogo, sendo esse conduzido pelos alunos.

Evidenciou-se, ao analisar a relação professor-aluno, a importância atribuída ao discente por seu professor: ele queria que todos falassem. Isso não era, todavia, uma imposição, mas um desejo. Para que a participação se efetivasse, o professor assumiu uma postura que se afasta daquela indicada como padrão na relação pedagógica, ou seja, a estrutura triádica. Nessa, segue-se a ordem: pergunta (feita pelo professor) - resposta (do aluno) - avaliação (feita pelo professor). Nessa estrutura, predomina a hierarquia e o individual, pois cada vez que alguém é selecionado, cabe só a ele a resposta, e aos outros, ouvi-lo.

Nessa turma, o que ocorria era uma auto-seleção por parte dos alunos. Isso se deve ao fato de os temas abordados serem de interesse dos discentes e também à forma como o professor conduzia a aula, provocando-os a se manifestarem. Nada era pré-estabelecido com relação à participação e até mesmo ao rumo que o assunto tomaria e aos conteúdos que seriam

trabalhados. Observem que, quando relatei o evento dialógico sobre as “crises” pelas quais passa o Brasil, quem poderia imaginar que os assuntos a emergirem seriam cacofonia e colocação pronominal? Poder-se-ia descartar o interesse dos alunos alegando que esses assuntos não faziam parte do conteúdo programático da segunda série ? O que fazer quando o aluno pergunta algo que não está previsto em nosso planejamento ? “Depois veremos isso, menino !” Já ouvi essa resposta evasiva algumas vezes no contexto escolar. Para mim, mais que representar uma fuga à questão levantada, ela se configura como uma advertência ao aluno por ter ele ousado elaborar uma questão indevida para o momento e para sua posição hierárquica na relação pedagógica.

Marvin, o professor, em nenhuma das vezes em que acompanhamos suas aulas, deixou seus alunos ficarem sem resposta. Ele não as dava de imediato, lançava a questão para a turma responder, solicitando que alguém auxiliasse o colega. Dessa forma, possibilitava a outros alunos demonstrarem o que sabiam sobre o assunto. Ao professor, cabia acompanhar o raciocínio e, se necessário, fazer o fechamento que proporcionasse ao inquiridor a compreensão. Ao favorecer o surgimento da fala dos discentes, Marvin possibilitava, a si mesmo, perceber indícios, que lhe mostrariam os caminhos possíveis a seguir. Percebi, assim, que muitas dúvidas inerentes à nossa profissão encontravam respaldo na fala discente, uma vez que “a fala dos alunos deve ser vista como função das ações do professor [...]” (Matencio, 2001, p. 92).

As ações de Marvin objetivavam a participação de seus alunos, a todo momento. Por meio da manifestação oral discente, ele redirecionava suas aulas e colhia, nessa manifestação, material para suas próximas aulas. Ao assumir tal posição, ele reconhecia em seus alunos o papel de falantes sociais também dentro do contexto escolar. Ele respeitava cada um, com sua história, suas opiniões, mesmo quando essas fossem contrárias às suas. Para ele, o importante

é que se manifestassem, revelassem suas concepções. Essa atitude transformava a relação pedagógica numa legítima “relação de ensino”.

A “relação de ensino”, segundo Smolka (1989), é constituída nas interações pessoais, em que sujeitos participantes produzem significados sobre o tema que é debatido. É uma relação não linear e dinâmica, sendo que seus participantes objetivam descobrir, por meio da alternância de interlocutores, sentidos para essa relação. Dela advém a aprendizagem significativa, pois essa foi construída e não imposta por um único participante. Segundo a autora, no ambiente escolar percebemos que essa relação transforma-se em "tarefa de ensinar", ou seja, torna-se linear, unilateral, estática, uma vez que o professor, muitas vezes, nesse espaço, posiciona-se como o único responsável pela transmissão do conhecimento, como se esse fora algo acabado e estático: “Desse modo, o professor tende a monopolizar o espaço na sala de aula: seu discurso pre-domina e se impõe” (*ibid.*, p. 31). Para ele, essa é sua missão, sua obrigação, dever enquanto professor, ou seja, desempenhar a "tarefa de ensinar".

Ao assumir tal postura, o docente estabelece, na interação pedagógica, pólos distintos de interlocução, os quais são ocupados por aquele que deverá direcionar todo o processo interlocutivo – o professor - e aquele a quem caberá participar quando solicitado - o aluno. Esse é visto como um corpo único constituído por vários outros alunos, os quais unificados cumprem seu papel de ouvintes passivos. O silêncio se instaura, pois, segundo Batista (1997, p. 53),

Deseja-se [...] que a atenção dos alunos encontre um centro, um ponto que unifique seus corpos num só corpo: aquele ponto ocupado pelo professor, que pode, então, enquanto locutor, dirigir-se ao pólo que lhe é oposto [...], isto é, a turma, ou os alunos enquanto um *corpo unificado* pela atenção centrada no professor, pela impossibilidade de estabelecimento de interlocuções entre si e pela própria disposição espacial da sala de aula (os alunos assentados em filas que convergem para o espaço oposto, ocupado pelo professor).

Marvin não se configurava como centro unificador. Seus alunos não formavam um corpo unificado. Todos eram interlocutores a se locomover no espaço sala de aula, no qual não havia locais pré-determinados ou de acesso proibido para professor ou alunos. Evidentemente, havia momentos em que, ao se dirigirem às suas carteiras, esses alunos direcionavam seu olhar e atenção ao professor, afinal estávamos numa sala de aula. Entretanto, a forma como essa atividade era conduzida parecia mais um convite para sentarem e registrarem algo significativo do que um mero cumprimento da ordem: “Sentem e copiem !”

A alternância de interlocutores favorecia a aproximação entre alunos e professor. Essa proximidade possibilitava ao professor o conhecimento de seus alunos e, conseqüentemente, aos alunos, além de melhor conhecimento de seu professor, um ser adulto e experiente, seu auto-conhecimento. Esse era fruto das múltiplas interações que se realizavam nessa sala e pela oportunidade de agirem como falantes.

A postura adotada pelo professor Marvin era admirada pelos alunos, fato esse que contribuía ainda mais para a riqueza da interação em sala de aula, na qual se ouviam vozes. Deixemos que elas penetrem também em nosso texto.

Das aulas também, é a melhor. Gosto de Literatura porque é uma forma de conhecer nosso País. A aula de Literatura é melhor que as outras porque a gente fala de vários assuntos atuais, problemas do Brasil, há debates, opiniões, a aula passa que você nem sente. Gosto de ficar ouvindo, apesar de não participar muito. Às vezes, o professor me olha e eu penso lá vem pergunta, mas ele ajuda e a resposta sai. E não é pergunta de gramática, é sobre aquilo que estamos falando, sobre o problema tratado, então não é difícil, não tem como errar. Na verdade, é um debate.

As palavras de Júnior confirmam o que víamos em sala de aula e o que ele nos revelara quando de nossos encontros: um aluno extremamente tímido. Segundo sua análise e suas palavras,

esse é meu maior defeito: sou muito, muito tímido. Tem gente, amigo meu que não acredita, que fala "você tímido" ?, mas só eu sei a dificuldade que tenho de enfrentar o público, de enfrentar pessoas desconhecidas. Eu tenho vergonha. Acho que isso tem a ver com a dependência de meus pais. E se eles estão por perto, a vergonha aumenta, é como se eu fosse magoá-los se errasse ou falasse algo errado. Eles botaram muita esperança em

mim e na minha irmã. Investiram em nós. Isso de ter meus pais sempre me acompanhando talvez seja a razão de minha grande timidez. Entretanto, a proximidade dos pais não é vista com algo assim tão negativo: Acho isso legal, não reclamo. Sempre tivemos a proteção de nossos pais, às vezes, acho que até demais, um pouco exagerada.

Na sala de aula, Júnior tenta vencer sua timidez e, segundo suas palavras, que revelam a auto-análise de sua participação nessa turma,

Eu já me soltei muito, perto do que eu era, nossa! Mas ainda não é como eu queria. Acho que com esse professor vou conseguir, nós falamos bastante na sala, há muito debate, e eu acho que com o debate, a idéia de um, a do outro, ajuda a formar a sua.

Percebemos aqui o reconhecimento da necessidade do outro para a constituição não apenas de meu discurso, mas de minha consciência, minha identidade, as quais só se formarão na corrente comunicativa. "E esse professor parece que sabe que sou tímido, então, não me força a falar, mas eu gosto e, de repente, sem pensar, estou participando". É como se fora impossível não participar. O aluno sente que o professor o conhece, mas ainda não sabe como isso foi revelado, ou seja, o próprio aluno, ao se expressar por meio de seu corpo e de sua fala, revela-se. Até mesmo quando não diz nada, não participa está a dizer algo que é interpretado pelo professor, uma vez que, segundo, Orlandi (2001), silêncio também é discurso. Embora a leitura desse tipo de discurso seja instigante, tendo em vista que e.xige a leitura e atribuição de significados ao "não-dito", não nos deteremos nele, pois na sala pesquisada a quebra do silêncio predominou.

A imagem de "sala de estar" que serviu para representar como percebia a sala em que realizava minha pesquisa, voltou-me à mente ao ouvir a fala de Júnior, pois para ele quem o convidava a participar do encontro nesse espaço, ou seja, o professor, transmitia-lhe a segurança necessária, para que, se fosse seu desejo, participar do evento comunicativo. O resgate da confiança em se expressar como sujeito-enunciador cabe à escola, ou seja,

É preciso, urgentemente, que a escola não só propicie, mas sobretudo permita que seus alunos possam expressar-se com liberdade, sem medo, sem imposições. Recuperar a fala do indivíduo, seu poder de expressão verbal é condição fundamental para o processo ensino-aprendizagem ser bem-sucedido (LOUZADA, In: MURRIE, 1994, p. 16).

Na fala parecia estar uma das razões que justificavam o desempenho dessa turma, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido, que eu vislumbrara: a oportunidade proporcionada pelo professor-regente para que cada um demonstrasse seu poder de comunicação, atuando como falante e, desta forma, construindo sua identidade coletivamente por meio da linguagem. Era uma participação ativa, não como expectador, mas autor-protagonista. Nessa sala não havia espaço para monólogo. O dialogismo era visível. O entrecruzamento de vozes ocasionava a superposição de opiniões, de visões de mundo, sendo praticamente inconcebível não participar, não se manifestar. Era como respirar: necessário e desejável.

Entretanto, não é simplesmente deixar falar. Permitir aos alunos que falem o que quiserem, quando e como quiserem, levaria-nos a um espontaneísmo, a uma participação desorientada, a uma “vaguidão não específica”. É necessário, também, ouvir. Ao ouvir o outro, o outro me ouve. Todos nos ouvimos. Podemos sobrepor nossas vozes, mas simultaneamente estaremos ouvindo. Ao ouvir o já-dito articulo o que direi, estabelecendo coesão entre minha fala e a do outro. É a ponte - entre mim e o outro - a que se refere Bakhtin (1997). Nós nos utilizamos da linguagem para cruzar essa ponte.

Esse respeito para com os participantes do evento dialógico nos leva a reconhecer a natureza histórica de cada um. Sua trajetória nos revela sua caminhada por entre textos diversos e a contribuição desses em sua construção como ser humano. Os textos pelos quais passei, os quais trago incrustados em meu ser e em meu dizer, possibilitam-me uma participação ativa no jogo dialógico. Todos esses textos representam experiências por mim vivenciadas em situações diversas.

Acredito, portanto, que não apenas devemos, como sugere Louzada, valorizar o aluno e favorecer sua manifestação, seu poder de expressão, mas que, fundamentalmente, ao

possibilitar essa manifestação, vejamos nela sua natureza social e histórica, uma vez que traz em seu bojo experiências que devem ser consideradas por serem reveladoras de interações. Desconsiderar essas interações pode acarretar a incompreensão de atitudes discentes atuais.

Não estou afirmando aqui que se deva investigar a vida pretérita de cada aluno. Sugiro apenas que se considere como imprescindível, em qualquer relação dialógica, o reconhecimento de que “cada um tem uma história” e ela deve ser respeitada.

Enquanto aluna do magistério e do curso de Letras, ouvia muito de meus professores a proposição - devemos respeitar as diferenças individuais de nossos alunos - e atribuía essas diferenças às dificuldades apresentadas por eles e a lentidão com que alguns desenvolviam suas atividades em sala de aula. Também concebia como diferença aqueles alunos mais *ativos* que geralmente incomodavam e por isso eram qualificados como “indisciplinados”. Considerava seus ritmos, todavia, nem sempre essa atitude de respeito favorecia seu aprendizado.

Ao levar em consideração a cadência de cada aluno, eu apenas o analisava no contexto escolar, como se ele não fizesse parte de outro, ou melhor, não reconhecia sua natureza social. O exame exclusivo de atitudes discentes em sala de aula não favorecia sua compreensão, uma vez que são um “continuum” de suas vivências extra-escolares. Não reconhecia sua natureza histórica. Somente ao realizar a análise do texto *Sala-de-aula* percebi que essas diferenças estão intrinsecamente relacionadas às suas experiências, suas histórias, que são a essência de sua História como ser humano e reveladoras de sua caminhada por meio das interações discursivas. Compreendi que não eram simples “diferenças”, mas “singularidades” que reforçam nossa propriedade de *seres-únicos*.

Portanto, podemos acrescentar à sugestão de Louzada (In: MURRIE, 1994, p. 16) - “Recuperar a fala do indivíduo, seu poder de expressão verbal [...]” - o reconhecimento da singularidade de cada participante do contexto escolar, por meio da aceitação de sua natureza

sócio-histórica. Ao admitir que cada um de nós realizou sua caminhada junto com outros, compreendemos que não é viável numa sala de aula conceber os alunos como um corpo unificado. Estão juntos, evidentemente, mas cada um conserva suas particularidades e experiências. Fazem parte de um corpo coesivo, sendo seus conectores suas experiências compartilhadas dentro e fora do contexto escolar. Elas servirão como ponto de partida para novas experiências.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que elas sejam reveladas, ação que sana minha constante carência de que o outro me ouça. Isso justifica a necessidade de resgatar a fala no ambiente escolar, porque ao ouvir as palavras dos alunos e considerar sua natureza social e histórica, perceberemos que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Foi esse fenômeno dinâmico que vislumbrei no texto *Sala-de-aula*, percebendo a estreita relação entre Língua e Vida. Essas duas realidades são interdependentes e possuem como suporte a interação verbal realizada em enunciados concretos e significativos para os falantes envolvidos no evento comunicativo. São esses enunciados, esses encontros entre falantes que dão Vida à Língua; é por meio deles que a Língua adquire Vida. Isso justifica o dinamismo presente no evento comunicativo, pois

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...], toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 2000, p. 65).

A leitura desse fragmento de Bakhtin ajuda-nos a compreender o que ocorria na sala de aula analisada, ou seja, conseguimos justificar a participação dos alunos e seu envolvimento durante as aulas. Se a aula, conforme fragmento apresentado anteriormente, era recheada de

enunciados vivos, concretos, significativos para quem ali estava, seria, como já afirmei, “incontrolável, impossível não participar; não se manifestar; era necessário e desejável participar” como sujeito falante que assume, no evento dialógico, uma atitude responsiva.

Essa atitude responsiva é latente em nós, embora nem sempre no contexto escolar ou em outras ocasiões sociais em que nos encontramos, nós a exteriorizemos, participamos do diálogo. Nossa *não* declaração, não significa nosso *não* envolvimento ou nossa omissão. Simplesmente, devido à situação ou coerção aí existente não nos manifestamos. Não há neutralidade nesses encontros. Seria prudente, entretanto, que nós, professores, sempre em nossos encontros, possibilitássemos aos nossos discentes tornarem-se sujeitos-enunciadores. Vejo aí a maior responsabilidade de um professor: possibilitar ao outro, seu aluno, desenvolver-se como cidadão.

A sala de aula torna-se um local privilegiado para esse desenvolvimento sempre que ali se encontrarem os atores do processo ensino-aprendizagem. Esse encontro não precisa ocorrer exclusivamente durante uma aula, ou com a presença do professor. Nos intervalos, quando os discentes ficam sozinhos na sala, sobre o que conversam? Que textos produzem? E nos corredores, por que ouvimos tanto risos, tantas conversas e, por que eles cessam quando se entra na sala? O bom professor exerce influências em seu aluno mesmo não estando ao seu lado. Essa influência não está relacionada à moralidade, a regras de comportamento, obediência. Refiro-me à capacidade em estender o trabalho realizado com seus alunos no evento comunicativo para além dos limites de uma sala. Ou melhor, o que ensino, o que oriento, o que debatemos não é apenas para aquela aula, para aquele momento, mas para sua vida que extrapola qualquer parede de escola, qualquer relação pedagógica. Marvin, ao priorizar a oralidade, tencionava dar suporte a seus alunos não apenas para irem bem em sua disciplina, mas para se sentirem seguros em qualquer relação.

Esse desejo encontra justificativa em suas palavras, que revelam sua postura metodológica:

Para um professor de gramática, a oralidade do aluno praticamente não tem importância. Para um professor de Língua Portuguesa, sim. E é desse modo que eu vejo minha disciplina. Como algo vivo que inclusive me ajudou a perder a timidez da adolescência. Vejo os alunos como seres que têm histórias. Sinto que é importante resgatarmos essas narrativas. Por isso converso muito com eles durante as aulas. E eles querem contar, querem falar. Ouço-os.

Marvin favorece assim o exercício da alteridade. É por meio da valorização do outro e de sua carência que me reconheço, identifico-me, construo meu eu.

Essa construção só se encerra com minha morte, uma vez que deixo de realizar minha construção, ao deixar de interagir. Entretanto, ao morrer ainda não estou completo. Minha incompletude me acompanha em todos os meus passos, gestos, encontros e desencontros pelos quais passo nesta vida. Isso me leva a reconhecer que meus defeitos podem ser temporários, ou seja, posso ser tímida hoje, mas daqui um tempo deixar de sê-lo; posso apresentar limitações em minha comunicação, entretanto, essas podem vir a diminuir ou, quem sabe, desaparecer, graças às futuras interações pelas quais certamente passarei na caminhada em busca do outro e em busca de mim mesma.

É confortável para nós, verificarmos que em encontrando alunos que apresentem problemas de aprendizagem, se as concebemos como passageiras, reconheceremos nossa importância e responsabilidade, admitindo também que há tempo e espaço suficientes para sanarem suas dúvidas. Deverá, todavia, ser um trabalho em que ambas as partes – professor e aluno - estejam interessadas em ir à busca de resultados. Ao possibilitar o espaço para que a palavra do aluno se faça presente, é-nos possível identificar a gênese da questão e, assim, juntamente com ele elaborarmos estratégias nas quais possam vivenciar experiências em que essas dificuldades sejam trabalhadas, visando assim, atenuá-las ou até mesmo extingui-las.

Alguns alunos de Marvin admitiram ser extremamente tímidos. Ao perceber essa dificuldade que os impedia de se expressarem durante as aulas, o professor priorizou a oralidade. O resultado está presente no que observei em sala de aula e na fala dos próprios alunos.

Sou uma pessoa tímida, para falar fico me batendo, por isso são interessantes as aulas com esse professor, ele trabalha muito a parte oral. Eu estou gostando. Gosto de escrever e de Literatura porque acho que é uma forma de você conhecer sua Língua.

Além de Robson Crusóé, Amyr Klink também expõe sua opinião com relação à metodologia de ensino de Marvin e como eles se sentem:

Eu gosto de estudar Literatura, cada época, cada estilo dela trata de um jeito para gente descobrir mais o que aconteceu naquela época. As aulas são dinâmicas. Os alunos participam mais, e acho que até melhor, no meio dos alunos, talvez percam, assim, esse medo de falar em público, talvez se soltem melhor futuramente.

Além da oportunidade de se expressarem nas aulas expositivas, o professor incentivou sua participação em outras duas atividades - a palestra e a análise literária - sendo que elas fariam parte do sistema de avaliação juntamente com a produção de texto e a prova escrita de Interpretação de Textos. A palestra é uma atividade individual na qual o aluno apresenta um tema de seu interesse. Esse tema deve acrescentar algum conhecimento aos que assistem a essa palestra. O tempo de apresentação varia entre cinco a sete minutos. Para sua apresentação, o aluno deverá utilizar-se de material de apoio. No CEFET, o aluno tem a sua disposição material de apoio diverso como: gravador, televisão, vídeo, retroprojeter, projetor de slides e aparelho de multimídia. Portanto, a desculpa de não possuir recursos para a elaboração da palestra não era aceita. Os itens avaliados nesta atividade são: domínio, postura, linguagem, tempo e material de apoio. Ao ingressar no CEFET, os alunos ficam apreensivos por não terem participado de atividade semelhante a da palestra no ensino fundamental.

Entretanto, na segunda série, reconhecem sua importância e dedicam a ela toda a atenção, uma vez que essa representa 50% da nota bimestral.

Entretanto, não é apenas o aspecto valorativo que desperta o interesse dos alunos pela palestra. Segundo Amyr, "*Eu me soltei ainda mais aqui no CEFET, por causa da palestra. Eu gosto, eu acho que me saio bem. Só tenho que cuidar das repetições, eu me repito muito. Eu acho interessante a palestra. Gosto bastante*". Após a apresentação, o professor avalia o desempenho do discente, orientando-o com relação aos aspectos que podem ser melhorados. Crusóé nos conta: "*Esse ano já fiz palestra e acho uma avaliação em que você pode se impor por sua fala*".

Outra atividade oral realizada pelos alunos é a Análise Literária. Consiste na leitura, análise de um livro e a apresentação dessa em grupo. Como a turma era pequena, dois livros deveriam ser indicados. "Professor, você escolhe um e nós escolhemos outro", sugere Amyr. "Tudo bem!", concorda. Os alunos se reúnem, indicam alguns livros e após uma rápida e particular votação - eles se agruparam num canto da sala - optam pelo livro *O matador* de Patrícia Mello. Eu e o professor não participamos do processo de escolha desse livro, deixando que os discentes realizassem sozinhos a seleção e votação. Descobri, mais tarde que Da Vinci indicara esse livro, dizendo aos outros que já o lera e, segundo expressão de um discente, *era "massa!"*.

O professor indicou "Amor de Capitu" de Fernando Sabino. Quatro grupos foram formados, sendo dois para cada livro. O grupo A ficou responsável pela análise dos personagens (aspectos físicos, psicológicos, analogia com personagens atuais, importância no enredo, etc.), análise da linguagem (emprego de linguagem popular, recursos expressivos, palavras interessantes, expressões regionais) e análise do tempo e do espaço em que se desenrola o enredo (importância do meio, do contexto histórico, costumes, credences). Além desses itens, o grupo deveria apresentar a intertextualidade, ou seja, indicar outros textos que abordassem a mesma temática apresentada no livro, destacando os pontos em que convergiam

e em quais divergiam. Geralmente eles traziam letras de músicas e filmes com a mesma temática. É interessante, pois assim, o aluno amplia seu conceito de texto.

Ao grupo B foi destinada a análise do foco narrativo, o posicionamento do narrador, seu envolvimento e a descoberta da Ideologia presente no texto. Após o levantamento da(s) ideologia(s), o grupo faria uma pesquisa com relação a essa temática a fim de aprofundá-la. O grupo apresentaria também a transposição, que consistia em observar se a problemática apontada no texto está presente em nossos dias e, particularmente, em nossa cidade.

A palestra é apresentada no segundo bimestre e a análise, no quarto. Ambas são significativas para os alunos e os envolvem de certa forma que pudemos sentir, durante as aulas que antecederam a essas atividades, a ansiedade dos alunos e sua preocupação em tentar apresentar o melhor.

O professor nos confessou não aprovar totalmente a necessidade de se indicar livros e realizar avaliação. Segundo ele, o ideal seria que o aluno lesse, mas que essa ação não fosse avaliada, para deixar de ser apenas obrigação escolar. Marvin, sendo escritor, não gostaria de que indicassem seu livro para avaliação escolar, mas pelo prazer de ler. A fim de amenizar essa situação e enquanto não encontra uma forma mais adequada para oferecer a seus alunos, ele replaneja, pensando no bem-estar de seus discentes. Esse professor,

é o docente que questiona e resiste à racionalidade técnica e reflete criticamente sobre sua prática docente. É aquele que, apesar de todas as tentativas externas de limitações do seu trabalho, volta o seu olhar ao(à) aluno(a) respeitosamente, como um sujeito histórico e inserido num contexto social. É aquele que tenta 'driblar' as limitações...(NACARATO et.alii, In: FIORENTINI; PEREIRA, 2000, p. 95),

criando com seus alunos alternativas para um trabalho mais significativo. Para que isso ocorra é necessário conhecer seus alunos a fim de envolvê-los no processo pedagógico. Ouçamos o que Marvin nos diz:

O aluno quer ler também textos vivos, que digam algo, que critiquem. Trabalho com crônicas do Jabor, do Veríssimo, principalmente. Elas

despertam os alunos para os debates e a produção de textos. A Literatura também faz isso, desde que estabeleçamos relações entre suas narrativas e o nosso presente. Desde que estabeleçamos intertextualidades que nada mais são do que as viagens que um texto faz através de outros. Parodiando Fernando Pessoa, *viajar é preciso*.

Por meio desse depoimento conseguimos vislumbrar a postura de Marvin diante de seus alunos. Essa postura foi reforçada quando de nossa observação de suas aulas. Uma constante em seu comportamento era a preocupação com os discentes. A todo momento buscava observar se eles estavam envolvidos nas atividades, no diálogo que estava sendo desenvolvido, nas práticas realizadas em sala de aula. Se percebesse que o ritmo de participação diminuía, ele conseguia mudar o rumo, criando, sugerindo novas atividades. “O professor reflexivo está sempre atento à possibilidade de mudanças, visto que ele é inquieto, insatisfeito, persistente, um ser inacabado ousando experimentar o novo” (RIBAS et alli., In: QUELUZ; ALONSO, 1999, p. 56). O importante, para esse professor, era que o aluno sempre acompanhasse atento o desenrolar do evento discursivo, pois o desenvolvimento e riqueza desse, dependia da participação de todos.

O conteúdo de Língua Portuguesa, na segunda série do CEFET, é predominantemente Literatura – Romantismo até Simbolismo. A maioria dos alunos considera a aula de Literatura monótona por essa, muitas vezes, limitar-se ao relato de fatos antigos, datas, obras e autores. Consciente dessa *aversão* pelo conteúdo, Marvin intercala ao estudo dos clássicos, crônicas, textos jornalísticos, indicando, inclusive, filmes relacionados à temática tratada. Assim, o docente provocava, nos discentes, uma reação que se manifestava por meio de sua participação ativa. O debate se instaurava. Não era possível, inclusive, em muitas vezes, definir se a aula a que eu assistia era de Literatura, Produção Textual, Gramática ou Análise Lingüística. Compreendí, analisando essa singularidade, que o menos importante era delimitar, definir a aula. O que ocorria ali era um acontecimento permeado pela linguagem. Eram

produzidos textos que se entrecruzavam. Era a *viagem* sugerida por Marvin. Todos viajavam. Inclusive eu. Nessa, passava por locais e visualizava fatos desconhecidos e, algumas vezes, inaceitáveis. Com o passar do tempo e depois de várias viagens, compreendi o que observara e não via a hora de realizar novas incursões por entre os textos, pois, a cada aula, sabíamos que iríamos participar de uma viagem, mas não sabíamos para onde. Esse era o encantamento.

Não bastava, entretanto, o desejo unilateral, ou seja, o interesse e a dedicação do professor. Era preciso que os alunos se identificassem com ele e se envolvessem nas atividades, por serem elas significativas e estarem relacionadas com sua realidade. Marvin conseguia a participação discente fazendo a ponte entre os textos literários analisados e os fatos atuais. Com essa atitude, transportava seu aluno do presente para o passado e deste para a atualidade. Essa ação era favorecida pelo diálogo que se instaurava durante as aulas. Ao privilegiar a participação, o docente dava oportunidade para que cada um se completasse. Esse fato ocorria quando das interações e pelos passeios por entre os textos lidos, analisados, produzidos. Era um exercício de socialização, pois os sujeitos “se constituem pelo trabalho lingüístico, participando de processos interacionais” (GERALDI, 1991, p. 51).

As aulas de Literatura passavam a ser momentos de encontro e local para discussões e manifestações de pontos de vista. Uma “arena” em que se materializavam conflitos. Nesses encontros, liam-se, produziam-se, debatiam-se textos, construía-se identidades. A Literatura e a História se aglutinavam. Os alunos percebiam que as estórias de cada um faziam a História. Comportamentos e fatos ocorridos hoje tinham respaldo, origem em fatos passados. Essa constatação revela-se na fala dos discentes: “*Em nossas aulas de Literatura, a gente discute bastante, fala de várias coisas, dos problemas do Brasil, de História e dos fatos de hoje também (Amyr)*”. Robson Crusóé admite:

Jamais gostei de História nem de Literatura. Agora estou entendendo essas duas e até gostando. No ginásio era muita data. A gente se confundia. Agora gosto de escrever e de Literatura porque acho que é uma forma de você conhecer sua Língua. Gosto muito de

ouvir música e nas aulas de Literatura o professor traz música, a gente analisa e entende melhor o que vai estudar.

Embora admita timidez, Júnior também demonstra gostar das aulas e delas participa:

Gosto disso, de falar e escutar coisas sobre nosso País, porque primeiro temos que conhecer nosso País pra depois os outros. Gosto de Literatura porque é uma forma de conhecer o Brasil, as coisas daqui. E essa aula é diferente das outras matérias. Nessa, nós falamos mais que escrevemos. Nas outras, a gente só escreve e copia. É cansativo.

Por meio de pesquisa, Assolini (2000) constatou que a maioria dos docentes ainda está muito presa ao discurso e às atividades impostas pelo sistema escolar. Isso justifica a predominância de leituras de textos que não se aproximam dos interesses discentes. A prevalência da escrita sem função social - principalmente aquela presente nos livros didáticos e a qual garante ao professor momentos de descanso enquanto os alunos reproduzem os exercícios - demonstra que “A oralidade é evitada, e nunca é considerada como um produto, muito menos valorizada como um recurso onde a autoria pode instalar-se” (TFOUNI, In: SIGNORINI, 2001, p. 91).

Gostaria de substituir o termo “produto” utilizado por Tfouni (2001) por denotar, a meu ver, algo acabado, resultado de um processo findo. Prefiro a expressão “atividade produtiva” por indicar continuidade de processo desencadeado pelos falantes a fim de se produzirem sentidos em seu encontro dialógico. É essa atividade que se faz ausente na sala de aula. A leitura do texto *Sala-de-aula* e dos depoimentos dos participantes desta pesquisa levam-me a ser mais incisiva que Tfouni (2001): é por meio da oralidade e, conseqüentemente, da participação ativa dos discentes que a autoria não apenas *pode*, mas *é* instalada, *é* construída. Evitar que a oralidade se estabeleça em sala de aula é não reconhecer “a escola como um espaço em que se pode falar sobre temas de interesse e ser ouvido com atenção e respeito pelos pares [...]” (RAMOS, 1999, p. 25), é não permitir ao aluno sua constituição como sujeito-enunciador.

Marvin, após realizar a chamada, pede a seus alunos que façam um semicírculo, pois irão realizar a leitura e a análise de um texto. Eles prontamente atendem. Abrem o livro de Tufano (1996), página 152. Nela, encontra-se o texto “Sensualidade tropical” de Aluísio de Azevedo.

P: Quem gostaria de começar a ler?

Silêncio. Ninguém quer iniciar a leitura.

Ac: Comece você, professor, depois alguém continua.

P: Vamos fazer assim. Eu leio e quem estiver a minha direita faz um comentário sobre o fragmento lido.

Crusoé: Então deixe que eu começo - antecipa-se ao perceber que o professor está a sua direita.

P: Tudo bem. Concordo. Todos concordam?

Todos concordam.

Todos prestam atenção à leitura. Gostam do texto. A sensualidade nele presente é percebida logo de início.

Amyr diz: “Deixe que eu leio, estou gostando disso”,- referindo-se à forma com o narrador descreve a sensualidade de Rita Baiana.

Mas ninguém como a Rita; só ela, só aquele demônio, tinha o mágico segredo daqueles movimentos de cobra amaldiçoada; aqueles requebros que não podiam ser sem o cheiro que a mulata soltava de si.

Agora não era preciso solicitar que alguém continuasse. Bastava que um terminasse o parágrafo para que outro continuasse. Desviei a atenção do texto e fiquei observando seus comportamentos. Cada um que lia, realizava essa ação com gestos e fisionomias que sugeriam malícia e sensualidade extraídas tanto das palavras escolhidas por Aluísio Azevedo quanto pela postura da personagem. Foi uma leitura coletiva em seu sentido mais profundo, vertical, ou seja, todos acompanhavam cada palavra com *sede* para descobrir os próximos passos, as próximas provocações de Rita Baiana.

Ao mesmo tempo em que liam, iam construindo a compreensão, pois reconheciam em cada atitude das personagens influências do meio em que essas ações se realizavam. Identificaram a comparação presente entre a música portuguesa - fado - e a brasileira - samba. Reconheceram a intenção do autor de retratar comportamento e temperamento diferenciados entre o português e o brasileiro. Perceberam em Rita Baiana toda a alegria, ritmo e

características representativas do povo brasileiro. Essa compreensão foi concomitante à leitura, que era realizada lentamente, sendo acompanhada de comentários discentes. “Que mulher, hem?” “Parece uma cobra envolvendo o cara.” “Aqui ele compara a mulata à palmeira virginal”. “O português ficou caidinho pela mulata”. O professor, que até agora só acompanhara a leitura, manifesta-se quando um aluno alega que a cena ocorria em meio a gritos e aplausos.

É uma cena em que podemos sentir o envolvimento de todos ocasionado pela música e pela dança. Esse envolvimento, essas sensações nos são passados por meio de palavras e expressões presentes no texto. Vocês perceberam que o autor mistura algumas sensações a fim de expressar com exatidão suas impressões sobre *Rita Baiana*? Por exemplo: calor vermelho; aroma quente; voz doce. Quem me explica a função desses recursos utilizados pelo autor ?

Os alunos preocupam-se, inicialmente, em justificar o uso, ou seja, querem demonstrar ao professor que entendem o que significa “calor vermelho, aroma quente, voz doce” e inclusive dão outros exemplos de tais recursos como “sorriso amarelo, cor do som.” O professor vai ao quadro e escreve: “um grito rubro e quente”. Pergunta: “A que órgãos dos sentidos estão relacionadas as palavras sublinhadas?” Da Vinci vai ao quadro e relaciona:

grito ----- audição

rubro ----- visão

quente ----- tato

O professor poderia aqui introduzir a definição de sinestesia. Entretanto, prefere deixar aos alunos a descoberta do conceito dessa figura.

Continua, após a participação de Da Vinci: “É possível um grito ser rubro? Um grito ser quente?” Eles dizem ser possível, tanto que está no texto. Explicam novamente o que o escritor quis dizer ao fazer essa relação. “Ele estava relacionando com o sangue da mulata que

é quente e vermelho e mostra que ela também é quente, né?”, argumenta Amyr. “Mas o grito é dela?”, desafia o professor. “Claro que não”, dizem alguns. “Eu acho que a multidão gritava. A mulata envolvia todos e eles gritavam”, arrisca Júnior. Crusoé complementa, “Era impossível não participar. Era como se o cortiço dançasse. Pra mostrar isso, o autor coloca tudo em movimento não só as pessoas. Ele mistura também as coisas, as sensações, sei lá.” Marvin aproveita e solicita: “Crusoé, encontre no texto, para mim, um exemplo disso que você falou sobre movimento e mistura de sensações.” Enquanto Crusoé procura, o professor convida: “Quem encontrar, venha aqui no quadro escrever, por favor. Depois a gente lê e separa os movimentos e sensações.” Amyr, Crusoé e dois colegas se revezam na tarefa de escrever no quadro. Outros ditam, mas não vão escrever. Surgem:

<i>Guitarras acordam</i>	<i>começou a gemer uma guitarra</i>	<i>aroma quente</i>	<i>a música doidejava</i>
<i>lágrima medrosa</i>	<i>o sol viesse beber</i>	<i>sol orgulhoso e selvagem</i>	<i>a lua</i>
<i>destoldara-se</i>	<i>luz ardente</i>	<i>calor vermelho</i>	<i>as palmas insistiam</i>
			<i>O chorado arrastava-os</i>

O professor faz com a ajuda dos discentes, que registram em seus cadernos, a separação dos exemplos de prosopopéia e de sinestesia sem, contudo, nomeá-las.

<i>guitarras acordam</i>	<i>começou a gemer uma guitarra</i>	<i>a música doidejava</i>	
<i>as palmas insistiam</i>	<i>o sol viesse beber</i>	<i>a lua destoldara-se</i>	<i>O chorado arrastava-os</i>
			<i>lágrima medrosa</i>
	<i>sol orgulhoso e selvagem</i>	<i>grito quente</i>	
<i>luz ardente</i>	<i>calor vermelho</i>	<i>aroma quente</i>	<i>grito rubro</i>

Marvin destaca que no quadro superior estão os “movimentos” e no inferior as “sensações” apontadas por Crusoé e registradas pela turma.

P: O que vocês acharam desses recursos usados pelo autor?

Amyr: Gostei, ficou diferente.

Ac. Nunca tinha visto isso num outro texto.

Da Vinci: A gente mistura sensações na pintura, mas para escrever só usando palavras é difícil conseguir esse efeito. Tem que ser meio artista também.

P: Da Vinci, como você aprendeu a desenhar e pintar?

Da Vinci: Com meu avô.

P: Mas só olhando?

Da Vinci: Não, claro, eu também fazia o meu.

P: Pois bem, você começou olhando, né, depois experimentou e hoje está desenvolvendo o que aprendeu...

Da Vinci: Isso aí...

P: Se nós observarmos os recursos que as pessoas usam quando falam, escrevem, nós também não podemos usar esses recursos um dia?

Alguns alunos: Ah, sim, claro. Mas demora.

P: E quem tem pressa? Da Vinci, você quer aprender todas as técnicas de pintura num dia?

Da Vinci: Bem que eu queria, mas não é assim.

P: Na arte de escrever também não é. Voltemos ao quadro para observar os recursos usados pelo autor, o porquê de sua utilização e seu efeito. E depois faremos algumas atividades para pôr em prática esses recursos.

Foi uma aula da qual Da Vinci mais participou. Devido à posição das carteiras – em semicírculo – ele não ficou lá atrás desenhando, mas participou ativamente, inclusive, no momento dos exercícios, formulou exemplos de prosopopéia e sinestesia bem criativos. O professor, por conhecê-lo, e sabendo de seu gosto pela arte, conseguiu envolvê-lo. Da Vinci nos confessa:

Além de desenhar e pintar também gosto muito de escrever. Acho que é um jeito de você se expressar, igual quando você desenha. É arte, tem que ter jeito, técnica, paciência. É paciência mesmo, você se debruça na página e fica ali olhando aquela folha e é de você que vai sair a idéia e não da página. Então você fica pensando, pensando e vai longe. É disso que eu gosto.

O professor ainda retornou ao texto de Aluísio Azevedo para que os alunos extraíssem dele características do povo brasileiro. Nessa oportunidade, eles levantaram uma polêmica: deve a mulher ser insinuante e tomar a iniciativa numa relação? Enquanto o professor ficava de intermediador, organizando a discussão a fim de que todos pudessem falar e serem ouvidos, os alunos divergiam: uns achavam que a mulher deve insinuar-se, pois é característica feminina; alguns alegavam que aquela muito insinuante é considerada vulgar: “Não gosto que a mulher tome a iniciativa”, diz Crusoé. “Se ela se atira pra cima de você, você não tem opção a não ser aproveitar. Vai dizer não, coloca em risco sua reputação”, posiciona-se Amyr. Júnior vê a iniciativa feminina como um fator positivo, tendo em vista sua timidez, “Até gosto

quando ela vem chegando pro meu lado. Já é um sinal de que você agradeceu. Só não gosto que me sufoque muito. Também quero um espaço para agir”.

O professor desafia: Vocês preferem uma Rita Baiana ou uma Amélia?

Respondem quase todos: As duas juntas.

Da Vinci: Cada uma tem sua característica. Também defeitos. As duas juntas formariam uma boa mulher, nos dois sentidos de boa, entende, professor?

O professor sorri, com um gesto de concordância. Prefere calar-se para que os outros se manifestem.

Júnior: Eu acho que a Amélia é muito parecida comigo, caseira, tímida, quieta. Esse lado nós nos daríamos bem. Mas eu preciso também de alguém com o outro lado, ou seja, alguém para ser o que não sou. A Rita Baiana é meu contrário. Mas só ela também não quero. Acho que me dá um pouco de receio ...

Ac: Tem medo de mulher, Júnior?

Júnior: Claro que não. Ela é o tipo de mulher em quem em não coloco muita confiança, entendeu?

O professor relembra as mulheres que já foram estudadas por eles nas aulas de Literatura: Marília de Dirceu; Tereza, de Castro Alves; Ceci, de Alencar; Inocência, de Taunay; Capitu, de Machado de Assis e, agora, Rita Baiana, de Aluísio de Azevedo. Faz uma breve revisão sobre elas e recorda os livros em que elas aparecem bem como sua importância nesses contextos. “Façam uma comparação entre essas mulheres e a mulher atual. O que possuem em comum? Em que divergem?” Marvin deixa-os discutirem por alguns minutos, ao final dos quais, Crusóe se posiciona:

Eu acho que a mulher de hoje perdeu um pouco do encantamento. Nas férias, fui para Florianópolis e entrei naquela praia de nudismo. No início, nossa, foi um choque. Depois, com o tempo, não fui achando mais graça, porque todo mundo estava pelado. Não tinha nada pra se descobrir. Nada para imaginar. Estava ali, tudo para você ver. Perde a graça.

Ac. Como que perde a graça, cara?

Crusóe: Sei lá, sabe, fica comum, igual. Eu gosto de olhar e imaginar o que há embaixo. Se elas mostram tudo, o que resta imaginar? Vim embora e não pretendo voltar tão cedo.

A discussão continua, agora, abordando o problema do relacionamento homem x mulher, no século XX.

Marvin, por meio da Literatura, da História e da vivência pessoal dos discentes, sugeriu a análise de nossa realidade. Para isso, os alunos deveriam levar em conta o contexto sócio-histórico de cada uma dessas personagens, estabelecendo relação com nosso contexto. O que se percebeu por meio da participação dos alunos, suas falas e seus posicionamentos foi a conscientização de que o homem é um ser em constante evolução, ou seja, “a concepção do ser humano como um projeto em movimento e em construção” (MATOS, In: GERALDI; FIORENTINI, 2000, p. 284). Em sendo projeto, posso me transformar e transformar aqueles que comigo convivem.

No momento em que os alunos de Marvin se manifestavam, podia-se perceber a aceitação de todos. Não que todos concordassem com o posicionamento do falante, mas cada um tinha o direito de apresentar seu ponto de vista. Este, entretanto, poderia ser questionado pelo interlocutor. Aceitava-se também essa interpelação. Em cada fala podia-se perceber influências da estória de cada um, das relações familiares, de outras vozes... O aluno estava preparado e ansioso pela atitude responsiva de seu ouvinte. “O ouvinte é definido como aquele que o falante leva em conta, aquele para quem o discurso é orientado e que intrinsecamente determina a estrutura do discurso” (BRAIT, In: BARROS; FIORIN, 1999, p. 21). Por isso, falante e ouvinte, participavam, pois dessa forma dariam oportunidade para que a interação verbal se instaurasse. Dessa interação emerge o dialogismo, ou seja, “o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto” (BARROS; FIORIN, 1999, p. 3). É nesse espaço que me faço *eu* por meio das palavras do *outro*. Do mesmo modo, com minhas palavras, auxílio na construção do *eu* do *outro*.

Os alunos de Marvin tinham uma participação ativa na sala de aula, uma vez que as relações estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno favoreciam a utilização da linguagem no processo dialógico. A variedade de assuntos, que emergiam a cada aula, fazia dela um verdadeiro evento dialógico. Nesse encontro, cada aluno tinha oportunidade de

conhecer seus pares e permitir também a eles conhecê-lo. Nesse espaço interacional, cada um apresentava-se com as experiências reveladoras de sua caminhada como falante, ou seja, denunciadora de interações anteriores. Nessa “sala de estar” cada um era bem-vindo para ser ouvido e ouvir.

Além de tudo isso, devo destacar que em nenhum momento, seja durante a observação, durante as entrevistas ou durante o relato de experiências, o professor ou qualquer um dos envolvidos criticou algum dos participantes. Sabemos que isso é comum quando expomos nossas histórias, muitas vezes, algumas pessoas nos sugerem mudanças. Todos ouviam as narrativas, os depoimentos, os pontos de vista, mas ninguém desejava mudar alguém, ou seja, cabia a cada um assumir suas atitudes. Comportamentos eram analisados, atitudes eram questionadas, entretanto, a mudança de comportamento caberia a cada pessoa. Afinal, nunca estamos completos.

Aí reside o encantamento do viver, o sempre estar por-vir, que se torna processo ininterrupto graças à colaboração do outro. É ele que me ajuda a completar-me quando me revela quem sou e ao contar-me aquilo que não vejo devido ao meu posicionamento na relação. Quando revelo ao outro quem é ele e o que consigo visualizar de meu local privilegiado na relação dialógica, não desejo que ele seja eu ou eu seja ele. Não há interesse na junção de seres pois, caso isso ocorresse, nossa visão passaria a ser única, unilateral. A garantia de que me enriquecerei a cada relação, leva-me a reconhecer o desejo de que o outro continue a ser outro e eu, eu, pois assim nos completamos. É da relação *eu – outro* que se forma cada eu e não na fusão dessas entidades. Eis o princípio da alteridade.

Os alunos de Marvin praticavam esse princípio em razão do espaço privilegiado para ocorrência do diálogo em sala de aula. Esse espaço fora instaurado tanto pelo professor – ao permitir que as vozes discentes se exteriorizassem - quanto pelos próprios alunos - que aceitaram o convite para expor suas vozes. Se eles não desfrutassem do espaço concedido por

Marvin, o evento dialógico não se materializaria. Ao desfrutá-lo, favoreciam ao professor também participar do evento. Assim, acima de ser um encontro pedagógico, tínhamos um evento social dialógico. Vejamos como cada um deles analisa sua participação enquanto falante:

Da Vinci: Esse nosso professor é gente fina e não me perturba se eu fico lá atrás, na minha, desenhando, pintando, escrevendo. Eu presto atenção no que ele está falando e sempre, na aula, quando o professor faz alguma pergunta que eu possa ter certeza do que vou falar, eu falo, senão eu não interrompo.(...) Eu gosto das aulas dele, apesar da língua portuguesa não ser das mais empolgantes, mas é muito necessária. (...) Acho que depende do professor que você pegar. Esse é bom, as aulas passam rápido, você fala, ele escuta, discutimos, fazemos trabalhos em grupo, apesar de eu fazer o meu sozinho. É opção, gosto de fazer o meu. Posso até sentar junto, participar da discussão, mas o meu é meu: meu trabalho, meu texto. Sou meio egoísta nessa parte. Acho que na vida é assim também. A vida é sua, você tem que fazer sua parte. Embora viva no meio de várias pessoas, a vida é sua.

A primeira vez em que vi Da Vinci ele estava fazendo o desenho de uma máquina. Pensei que fosse um trabalho a ser entregue na próxima aula. Com o passar dos dias, percebi que ele sempre estava desenhando. Colocava tudo sobre a mesa: folha milimetrada, pincéis, esquadro, régua, lápis, borracha, canetinhas. Desenhava durante as aulas. Marvin, numa dessas “sessões de arte”, em minha terceira observação, aproxima-se e olha para o desenho: “Perfeito!”, exclama. Da Vinci levanta o rosto e sorri em agradecimento. Eu, atônita, pois esperava que o professor pedisse ao aluno que guardasse o material, e não que o incentivasse. Ao relatar esse caso à minha mãe, ela, irônica, relembra: “Engraçado, minha filha, não era você que, quando adolescente, estudava para as provas com o rádio ligado, ouvindo música? Por que esse menino não pode estudar, desenhando?” Ao não considerar essa experiência positiva em minha vida, não conseguia admitir que esse aluno realizasse atividades, para mim, tão excludentes. Muitas vezes, atos discentes por nós julgados incoerentes, já foram por nós realizados quando éramos também adolescentes. Como, hoje, somos adultos, nós o julgamos do nosso local – único, de visão limitada. O resultado desse julgamento exclui quase sempre uma relação com nosso passado. Expressões saudosistas como “na minha época isso não se fazia, no meu tempo, o jovem era mais ajuizado, imagine se fizesse isso na minha época”,

geralmente não correspondem à verdade. Não somos mentirosos. Na verdade, por não sermos mais adolescentes, portanto, não olharmos o mundo com seus olhos, de sua posição, não conseguimos compreender muitas de suas ações, o que nos leva a julgá-las incorretas. Entretanto, na maioria das vezes, eles não estão errando. Estão experienciando.

Após vários encontros, fui percebendo que Da Vinci se destacava entre os alunos com suas intervenções sempre coerentes, contribuindo para o desenvolvimento das aulas. Não era preciso ficar olhando fixamente para o professor, para que acompanhasse a aula. Ele conseguia realizar seus desenhos e ainda se envolver no evento que ali se realizava. Participava das atividades, contribuía com todos, mas no momento de produzir, fazia-o sozinho. A maior parte do tempo, ouvia.

O interlocutor - no caso, o aluno - inicialmente comporta-se apenas como ouvinte. Mas, ao produzir a contrapalavra, o aluno, por sua vez, deixa de ser um ouvinte passivo. Ao enunciar, o aluno constitui-se enquanto enunciador/locutor, e passa a ter um papel ativo no interior do espaço discursivo da sala de aula (FREITAS, 1999, p. 154-155).

As palavras de Freitas e o comportamento de Da Vinci reforçam o que Bakhtin nos diz com relação à “compreensão responsiva ativa” no diálogo. Essa é consequência da compreensão de um enunciado vivo, no qual o ouvinte se manifesta, reage àquilo que ouviu, ou seja, toma assim, no diálogo, uma posição responsiva. Nem sempre essa reação vem em forma de resposta fônica e imediata, como vimos no caso de Da Vinci. Ele participava do evento mesmo não se pronunciando oralmente. O que ocorria enquanto desenhava e ouvia as proposições dos colegas e de seu professor era aguardar o momento oportuno e de seu interesse para se manifestar de forma oral. A elaboração da resposta era concomitante ao discurso que se desenrolava à sua volta e do qual participava. No momento dessa exposição, ele deixava o que estava fazendo - desenhando - e demonstrava a todos, inclusive a mim, ser também locutor-respondente.

Ao julgar, prematuramente, o comportamento de Da Vinci como errôneo, o que fiz foi colocá-lo dentro do esquema das funções lingüísticas, quer seja, “locutor” – o que transmite a mensagem – “ouvinte” – aquele que recebe a mensagem. Para recebê-la, é necessário atenção para, de forma passiva, perceber e compreender a fala do locutor. Portanto, Da Vinci não obedecia a esse esquema, uma vez que não prestava atenção aos locutores – nem mesmo lhes dirigia o olhar – e raramente se expressava de forma oral, fato que me impedia de avaliar se compreendia ou não a mensagem enviada. Desejava que ele se manifestasse na mesma hora. Quando não o fazia, reforçava minha tese de que não compreendia a mensagem a ele enviada. Entretanto, segundo Bakhtin (2000, p. 291), a compreensão responsiva pode realizar-se

diretamente como um ato [...], pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (...), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.

Esse eco ressoava quando de suas explanações e nos momentos em que, ao concordar com alguma intervenção do colega ou do professor, movimentava a cabeça num gesto de concordância, sem sequer erguer seu rosto. Esperava o momento, segundo ele, mais conveniente para se expressar e quando se sentia seguro e o momento o convidava, ele assumia atitude responsiva. Ao acompanhar seu comportamento e observar suas intervenções, descobri que o esquema - locutor/receptor - não representava aquilo que era vivenciado em sala de aula. Esse esquema se dissolvia num contexto no qual prevalecia o dinamismo, a comunicação real viva, a interação incessante, o movimento dos corpos, o entrecruzamento de vozes, a alternância de locutores, a troca de experiências. Impossível conseguir representar num simples esquema o que ocorria ali e, na verdade, o que ocorre em todo evento dialógico, não apenas em sala de aula.

A atitude responsiva sempre foi assumida por Amyr Klink no contexto escolar. Ele também não se enquadrava no esquema acima descrito. As experiências por ele vivenciadas nos eventos dialógicos dos quais participou em sala de aula foram tão significativas que ele almeja essa mesma oportunidade aos colegas e em todas as disciplinas.

Na escola particular, eu era considerado meio burrão. Era a alegria dos outros, tiravam sarro da minha cara, até acostumar, levei uns dois anos. Sempre fui um aluno participante. Eu sempre falei muito na escola, gosto de participar das aulas, os outros ficavam me olhando, mas eu nem ligava (...). Eu queria que tivesse mais debate na escola, em todas as matérias, porque isso torna a aula mais ativa e é um jeito melhor da gente pegar o conhecimento. Talvez, eu acho, que entra melhor na cabeça da gente. Só a teoria ali, você batendo, batendo ... você não consegue aprender, você decora e assim talvez você não acabe aprendendo, porque português não é decoreba. Além disso, os alunos participam mais, e acho que até melhor, no meio dos alunos, talvez, percam assim, esse medo de falar em público, talvez se soltem melhor futuramente.

Por meio das palavras de Amyr e de seu comportamento durante as aulas, percebemos que o fato de não ter sido muito bem aceito em sua passagem pelo ensino fundamental (ele vinha de uma escola pública e foi terminar essa fase na particular) e mesmo sendo considerado, segundo ele, “meio burrão”, não impediram que se transformasse em um aluno participativo e admirado pelos colegas por seu poder de persuasão e por sua espontaneidade. Além dessas qualidades, era um excelente contador de narrativas. Quando começava a narrar suas experiências, seus colegas o ouviam atentos, demonstrando respeito e interesse pela caminhada do colega.

O fato de ele admitir não se incomodar quando os outros o censuravam com o olhar, demonstrava sua persistência em ganhar espaço no ambiente escolar por meio da linguagem. Isso era reforçado quando ele manifestava interesse em que o debate estivesse presente em todas as disciplinas, pois acredita ser uma forma de participação que favorecia a interação, possibilitando que a aula se transformasse em uma atividade mais interessante e dinâmica. Essa aula envolveria os alunos, levando-os a participarem, compartilhando opiniões, produzindo conhecimento ou, no dizer de Amyr, “pegariam conhecimento”, devido ao

dinamismo presente na sala de aula. A apropriação do conteúdo seria, assim, de forma crítica e compartilhada. Não haveria espaço para teorização sem sentido. Qualquer prática que priorizasse a simples memorização deveria ser abolida. Segundo Amyr, decorar não é sinônimo de aprendizagem. Para aprender, é fundamental compreender. Para isso é necessário um espaço para que o debate se instaure.

Assim como Bakhtin empregou o termo “diálogo” em sentido mais amplo que o simples encontro face-a-face, eu ampliaria o sentido do vocábulo “debate”, utilizado por Amyr e visualizado por mim no texto *Sala-de-aula*: não seria a simples discussão, geralmente preparada pelo professor para que o aluno participe. Esse tipo de debate é meramente uma tarefa pedagógica. Não é a esse debate, acredito, que Amyr se referia. Pelo menos não era o que eu via, na maioria das vezes, na sala de aula. Não se preparava de antemão o que era para ser dito. O assunto, de repente, emergia e aí se instaurava o debate. Portanto, para mim, debate é encontro X confronto de opiniões que se efetivam no evento dialógico no qual ocorre alternância de locutores. A nós, professores, cabe garantir o espaço necessário para que esse evento se materialize. Afinal, a sala de aula é também um local de conflito e é por meio desse conflito que eu me construo. “É, pois, permitindo a emergência das situações controversas, das polêmicas, das divergências, que nos acercamos de condições para a produção de enunciados que formarão a própria consciência crítica e ética dos sujeitos/alunos (ROSENBLAT, In: ROJO, 2000, p. 201).

A consciência crítica está presente também quando realizamos a auto-análise. Júnior admite enfrentar problemas no momento de participar de um diálogo, entretanto, ao identificar sua dificuldade, ele acredita saber como trabalhar com ela:

Quero me formar e fazer Educação Física. Até lá quero ver se me solto mais, fico menos nervoso pra enfrentar o público, minha timidez diminua e eu possa ser mais seguro. Sem vergonha, sem medo. Quero aprender a falar. A falar em público sem me sentir mal. Eu já me soltei muito, perto do que eu era, nossa! (...) Acho que com esse professor vou conseguir. Nós falamos bastante na sala, tem muito debate, e eu acho que com o debate, a

idêia de um, a do outro, ajuda a formar a sua. Quero ser atleta e professor que faça o aluno participar e gostar do que está fazendo, acreditando nele, na sua força.

Podemos perceber na fala de Júnior alguns projetos que visam a sanar sua dificuldade. Esses projetos possuem um fim comum: “aprender a falar em público”. Para a obtenção desse objetivo, Júnior estabelece algumas metas que deverão ser cumpridas durante sua caminhada até chegar a ser professor de Educação Física, quais sejam: diminuir seu nervosismo e sua timidez; aumentar a auto-confiança (segurança); soltar-se mais e não ter mais vergonha de falar em público.

Dentre os significados atribuídos pelo dicionário ao verbete *enfrentar*, encontramos o de “confrontar”. Para que essa ação se realize, há como pré-requisito a efetivação de todas as metas desejadas por Júnior. E é aí que reside nossa grande dificuldade em nos colocarmos diante de um público, porque ao me pronunciar tenho um auditório que se tornará testemunha de minhas palavras e, simultaneamente, farão parte desse evento, fato que os qualifica como meus confrontantes. O medo da não aceitação de minhas palavras ou até mesmo a desconsideração por parte do público faz com que eu me sinta inseguro. Podemos perceber isso na fala de Crusoé que, assim como Júnior, é tímido: *“Só quero vencer um pouco essa timidez que ainda tenho e que, às vezes, não me deixa falar quando tem gente diferente presente”*.

Nós sabemos que esse receio não acompanha apenas nossos discentes ou pessoas com baixa escolaridade ou posição social, econômica desfavoráveis. Hoje, mesmo, enquanto participava, em praça pública, de um manifesto - no qual se encontravam funcionários federais de todas as categorias - contra as reformas da Previdência, no momento em que cada representante de sua Instituição deveria subir ao carro de som para proferir algumas palavras, quem se propôs? “Vá lá, Rita!”, pediu-me uma colega. “Eu não!”, respondi. Enquanto ela pedia para outros professores, fiquei me censurando: como podemos, professores aqui presentes, todos mestres, com medo de falar para a população, esclarecendo sobre o que está

acontecendo em nosso País? No momento em que representantes de classe se pronunciavam, ouvia alguns comentários dos presentes sobre o desempenho como falantes e confirmei o que vemos em nossa sala: não é questão de soltar-se mais; nem a timidez; nem mesmo nervosismo ou falta de segurança. É o medo do julgamento do outro, portanto, não são fatores psicológicos, mas sociais. “A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes”(BAKHTIN, 1997, p.147). As palavras que profiro possuem como destinatário o outro que comigo participa da relação social, e tenho consciência de que minhas palavras produzem nele uma resposta, pois “Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores”(*ibid.*, p. 147). Essas palavras interiores serão alimentadas pelas minhas para, assim, se tornarem réplica.

Nós, mestres, deveríamos nos sentir seguros ao nos expressarmos em público, pois possuímos curso universitário, pós-graduação e anos de experiências em sala de aula, o que deveria nos garantir o respeito daqueles que nos ouvem. Entretanto, sabemos que na prática essa regra de educação e respeito pela fala do outro nem sempre se efetiva. Já assisti a várias palestras em que, durante a explanação do professor-conferencista, professores traçavam comentários desagradáveis com relação à sua postura ou a algum termo indevidamente por ele empregado. Estamos ali para ir à busca de sentido para suas palavras ou para realizar um trabalho sobre desvios lingüísticos?

Se levarmos em consideração nosso receio de falar em público, compreenderemos a situação em que se encontra nosso aluno. É necessário também, para compreender seu medo, tentar visualizar essa ação – enfrentar o público – do local de onde ele a vê, ou seja, considerarmos seu “ponto de vista”. Ponto de vista, aqui, não significa concepção, opinião sobre determinado assunto, mas visão privilegiada resultante do local em que se encontra, o que marca seu ponto (lugar) de vista (o que visualiza estando onde está). Não nos sendo

possível fisicamente ocupar o local do aluno (respeitando o princípio básico de que dois corpos não ocupam o mesmo lugar no espaço) devemos ponderar que o discente vê, de seu lugar, essa ação de forma particularizada, o que nos impede, muitas vezes, de compreender ou aceitar seu medo.

Além de considerarmos sua posição no evento dialógico, devemos nos lembrar de um fator determinante: o aluno encontra-se na fase da adolescência. O lugar que ele ocupará em seu grupo social deve ser conquistado. É nessa fase da vida humana que o jovem, passando por conflitos internos e por mudanças externas, os quais são determinantes nesse processo em busca da auto-afirmação, sente-se inseguro. Ele precisa ser aceito pelo grupo. Júnior usa o termo *vergonha* para representar esse medo da não aceitação:

Na hora que eu tenho que ir lá na frente (da sala) e olho todo mundo me olhando, é a pior parte. Nossa senhora! E aqui a gente passa por isso na palestra e na análise literária. Não importa se é sozinho ou em grupo. A vergonha chega junto.

Apesar dessa preocupação constante, Júnior reconhece - "*Eu já me soltei muito, perto do que eu era, nossa!*" - que nada melhor que o tempo para que ele possa, por meio de experiências que lhe possibilitem o enfrentamento dessas situações, realizar seu projeto: aprender a falar em público. Reconhece a atividade do debate como uma oportunidade em que, ao ouvir, poderá adquirir conhecimento o qual lhe servirá de suporte para sua réplica, sua atitude responsiva, ou, nas palavras de Júnior, "*eu acho que com o debate, a idéia de um, a do outro, ajuda a formar a sua*". Afinal, "Os pensamentos, as idéias não se constroem isoladamente.[...]na expressão de cada pensamento individual, encontra-se a síntese do pensamento coletivo" (RANGEL, 1994, p.10).

Portanto, embora ambos, professor e aluno, vivenciem esse medo, as causas são diferentes. Os pontos de vista, as experiências, as frustrações, as leituras e as interações experienciadas por eles são distintas e particulares. O que gostaria de reforçar é que o medo de

falar em público não deve ser visto como sinal de fraqueza ou incompetência do falante. Antes, dever ser um desafio para se descobrir o que ocorreu em sua caminhada que o impede de desempenhar com segurança sua função de sujeito-enunciador. Em sendo a sala de aula um espaço polifônico, ou seja, um local privilegiado para a ocorrência de alternância dos interlocutores, é nele que devemos, como professores, dar oportunidade para que os diversos eus se manifestem e, nessa relação de troca e parceria, consigam fazer-se SERES. Nesse espaço devem ocorrer trocas não apenas entre os alunos, mas entre todos os envolvidos no processo educacional. Dessa forma, acredito que por ser nosso local de atuação, cabe a nós, professores, envolvermos nosso aluno nesse jogo, no qual não há vencedor, mas vencedores. É o grupo, a turma, o coletivo que ganha, graças ao empenho, à dedicação, à participação de cada um que se envolve no evento dialógico. Envolve-me para envolver e sair desse jogo, mais do que nunca, EU. Para tanto, espera-se de cada professor *que faça o aluno participar e gostar do que está fazendo, acreditando nele, na sua força.*

Para que o aluno participe e que essa participação não seja apenas obediência a uma ordem do professor, é necessário que a atividade na qual irá se envolver lhe seja agradável, para que possa gostar *do que está fazendo.* Muitas vezes, temos dúvidas se o aluno irá participar das atividades por nós propostas. Seria bem mais fácil se, de repente, antes de elaborá-las perguntássemos aos participantes, afinal serão eles que irão realizá-las, se há interesse ou o que poderia ser feito para tornar agradável sua participação. Crusoé nos aponta uma sugestão: *"Acho que a escola deveria trabalhar com aquilo que o adolescente gosta. Partir daí para ensinar o conteúdo"*. Ao possibilitar esse espaço para a constituição do diálogo, estaria favorecendo a emergência de várias vozes, resultado da alternância dos sujeitos falantes, sendo-me possível, a partir de então, compreendê-los e juntos elaborarmos as atividades necessárias para *nossa* aprendizagem, afinal, "Não se pode ensinar se ao mesmo tempo não se aprende" (PASOLINI, 1990, p. 132).

Muitas vezes em minha sala de aula comprovei as palavras de Pasolini, sendo simultaneamente educadora - educanda. Nesta pesquisa, também vi, por várias vezes, o professor assumir a posição de educando e, por conseguinte, aprender com seus alunos, graças à interação que ocorria nesses encontros. Ao recebermos o diploma de professores não nos é extirpada nossa condição de aprendizes. Não estamos completos ao nos formarmos. Estamos, ao contrário, em formação. Só sou capaz de realizar esse processo de construção de minha formação por meio da aprendizagem, que se efetiva no momento em que vou em busca de respostas. Essas emergem sempre que não consigo compreender o que se apresenta à minha frente. Surge em mim, assim como em meu aluno-adolescente, a curiosidade em desvendar o mistério.

É essa curiosidade que me torna professor-pesquisador, pois este não se satisfaz em simplesmente reproduzir aquilo que viu ou o que aprendeu, mas deseja criar, a partir do referencial teórico e das experiências compartilhadas com seus alunos, opções que façam do trabalho pedagógico um processo de criação e recriação.

Ao pesquisar esta turma consegui ser pesquisadora-professora-educanda. Ao ir à busca do desafio de descobrir respostas, ensinei com meu comportamento, com minhas palavras, com minhas narrativas, com meus depoimentos. Entretanto, devo admitir que, em muitas vezes, fui educanda. Em uma dessas vezes, ao perceber o que ocorria em minha volta, registrei em meu caderno, as seguintes sensações:

Lêem, relêem. Silêncio. Cabeças curvadas sobre a folha. Olhos a percorrer o texto. Cérebro em busca de soluções para a escrita. Algo tão antigo e com o qual o homem moderno, apesar de todo avanço tecnológico, ainda luta, labuta, trabalha a idéia escrita, expressa, manifesta. Olham para trás à procura do outro, por meio da língua oral, buscam o outro para a compreensão de sua escrita. De repente, o texto escrito por mim será no fim, a produção de eu-nós. Na verdade, nunca um texto é resultado de um ato solitário.

Esse registro foi feito durante uma prova de reestruturação de texto. Para mim, na época, prova era sinônimo de silêncio, principalmente a de Redação, pois é necessário que cada um produza *seu* texto. Felizmente, tive a chance de estar presente ali naquele momento, para derrubar alguns mitos que possuía em relação à postura discente em dias de prova.

Na aula do dia 29/3, cada aluno analisou suas redações (três), realizadas em aulas anteriores, e o professor orientou-os nas dificuldades apresentadas. Na aula de 13/4, eles deveriam *passar a limpo* uma das três redações. Era permitido perguntar ao professor, usar o dicionário, o livro de gramática e, não estabelecido pelo professor, mas sem sua condenação, consultar o colega. Vários alunos consultam o professor. Apenas um, o dicionário.

Eu ali, atônita, observava. “Meu Deus, dia de prova e eles não ficam sentados!” De repente, o aluno que estava à minha frente, levantou-se com sua redação em mãos e veio à carteira do colega sentado ao meu lado:

- Não sei como continuar aqui, cara, oh!
- Deixe ver... Por que você não diz que... (não ouvi a sugestão)
- Beleza, cara. Valeu!

O aluno retorna satisfeito ao seu lugar e, com a ajuda do colega, consegue encerrar sua redação. Pela ação interlocutiva, o aluno conseguiu produzir um texto. Vi materializar-se em minha frente as meta-regras denominadas por Costa Val (1993), ou seja, continuidade, progressão, não contradição e articulação. Segundo essa autora, esses seriam critérios necessários num texto para lhe garantir a coerência e a coesão. Observamos a coerência no momento em que o texto produzido foi resultado da articulação de idéias presentes nas palavras dos alunos as quais se refletiram no texto; essa troca de idéias garantiu a conexão semântica. A coesão textual também pôde ser visualizada por meio da articulação entre as palavras, entre orações, garantindo a conexão sequencial, a qual, pelo que ouvi, era o grande problema do aluno. Verifiquei que esses critérios só se efetivam por meio da troca, ou seja,

quando produzo um texto necessito da presença do outro, seja em contato direto, lado a lado, seja por meio indireto, leitura de outros textos. Instaura-se, assim o confronto de vozes, do qual resultará minha voz. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é prática social, o sentido é uma construção social, portanto, “os sentidos são construídos quando duas ou mais vozes se confrontam” (SPINK; MEDRADO, In: SPINK, 2000, p. 46).

Essa leitura levou-me a rever minhas atitudes não só em dias de prova como também nas aulas, pois me demonstrou a necessidade do outro, que não precisa ser, na sala de aula, obrigatória e exclusivamente o professor. Foi, portanto, uma pista para tentar compreender o que acontecia naquele local. Mas o que determinaria o comportamento desses alunos, o ir à busca do outro e a concordância do professor?

O interessante é que o registro dessas sensações em meu caderno foi anterior ao meu encontro com Bakhtin (1997). Entretanto, a última oração “nunca um texto é resultado de um ato solitário” encontra suporte em sua teoria. Minha constatação, todavia, foi fruto da observação prática dessa teoria, ou seja, cheguei a essa conclusão por meio das atitudes singulares desses alunos. Nunca havia presenciado tal cena durante uma prova. Ou melhor, eu, particularmente, durante a prova, não deixava meus alunos interagirem, como se a interação só fosse permitida em dias de aulas. Prova era prova. *Como me achava no direito de impedir que o diálogo se efetivasse?* O simples gesto de o menino *levantar-se e ir ao encontro do outro* ocasionou em mim uma profunda reflexão e análise de minha prática e de tudo o que transmitia quando de minhas aulas e cursos que ministrava também para professores.

Precisava compartilhar com colegas essa experiência. Era necessário discutir sobre nosso comportamento em sala de aula. Entretanto, antes de divulgar o que descobrira, era necessário identificar o que levou esses alunos a agirem assim. Fui ouvi-los. Ouvindo suas histórias e experiências, as quais retratavam sua caminhada estudantil, encontrei dados para a compreensão de suas atitudes hoje, afinal, o que sou não é reflexo apenas do que passo/vivo

atualmente, mas é resultado de um conjunto de experiências passadas, porque “A convivência e a troca de experiências com outras pessoas nos faz seres mutantes” (HEDGES, apud. PIRES, 1998, p. 15).

Por meio da narrativa de suas experiências as pessoas selecionam o que de mais significativo, para elas, ocorreu. Por se tratar de histórias vividas por um *eu*, evidentemente deveremos considerar que o grau de importância atribuído a cada fato ocorrido é particular, ou seja, um fato que para mim é irrelevante, para a pessoa que o vivenciou pode ser fundamental em sua vida. Afinal, pequenos detalhes de nossas histórias de vida são inimitáveis, pois fazem parte de nossas atitudes-ações-reações a situações por nós vivenciadas, situações essas únicas, singulares para nós. Ouçamos as palavras de Da Vinci, as quais nos permitem ter acesso a suas experiências e às sensações delas advindas.

Eu gosto de inventar histórias de [...] falar sobre os problemas do país. Eu gosto de pegar um papel quando eu não tenho nada para fazer e começar a escrever. Sempre escrevo. Quando eu não tenho nada pra fazer, eu pego o caderno e começo a escrever. Eu não escrevia quando era pequeno, na escola, a gente não escrevia. O professor chegava na frente ali, pegava um material, “Vamos aprender a escrever tal palavra. Como é que ela é? Vai lá escrever!. Daí lia para gente: paroxítone, oxítone” [...] Eu copiava. As regras são a pior coisa do português, você não consegue assimilar tudo, é muita, é muita regra. Então, na leitura mesmo, você vai observando, na leitura você observa muito. Você vê ali a palavra com acento sem saber se é oxítone ou sei lá o quê. Gosto de escrever, mas exercício de português, sempre odiei. Não guardo regra. Os professores poderiam ver o erro no caderno e daí ensinar, “oh, é assim”. Que nem esse professor, na prova eu mostrei a redação pra ele, ele já pegou, quando eu fiz, eu dei pra ele ler já, ele já pegou, e foi marcando os erros. Ele viu e disse que o final não estava bom. Eu peguei e dei uma arrumadinha e ele corrigiu e ficou bom. É bom quando o professor ajuda a gente, o professor é camarada, ele ajuda, quando não está bom, ele fala. Se não está bom ele ajuda: “Não, mas não é desse jeito é de tal maneira”, aí você já [...] Que nem nas últimas aulas, ele deu um texto falando daquela que... “Maomé não precisa vir à montanha, a montanha vem a Maomé”. Eu não estava conseguindo mais escrever sobre aquilo. Então, ele veio ali “não, mas coloque, como exemplo, a pessoa que trabalha e tem o que fazer em casa, ele pode fazer o trabalho em casa”. Por aí, eu já desenvolvi uma frase e um texto. Eu desenvolvi esse gosto pelo português foi aqui, quando eu fiz o pró-técnico¹¹. Tinha uma professora de português, e ela ensinava a gente a fazer redação, dissertação [...] e eu gostava muito das aulas dela, por isso que eu comecei desenvolver este gosto por [...] pela escrita, pelas aulas dela. Ela também ajudava a gente a escrever, não ficava ensinando oxítone[...] aquelas coisas que tem que decorar.

¹¹ Cursinho preparatório para o Exame de Seleção do CEFET-PR. Não existe mais.

Por meio da leitura desse fragmento narrativo de vida, que registra experiência escolar com relação à produção textual, temos uma denúncia-alerta. Denúncia pela prática de ensino de Língua que privilegia o aprendizado do sistema abstrato de normas gramaticais, desconsiderando o falante e seu conhecimento de Língua Materna. O tratamento dado a ela, bem como ao aluno, nesta perspectiva de ensino, é o de objetos estáticos, como se a Língua não evoluísse e o aluno não fosse um ser falante. Nosso inconformismo diante dessa visão estagnada de ensino é muito bem traduzido nas palavras de Alves (1992):

Se a partícula mais íntima da matéria está em movimento permanente, se a natureza está em contínuo movimento, se os homens são seres em movimento constante em sua luta por sobreviver e por conviver, como poderia o conhecimento, e apenas o conhecimento ser estático? Se o olhar do sujeito modifica o objeto como conceber que o conhecimento produzido na tensão sujeito em movimento e objeto em movimento seja estático (ALVES, 1992, p. 76).

Como conceber que a escola, que é (ou deveria ser) o local de produção de conhecimento, trate-o como algo estático, pronto, inquestionável? O substantivo abstrato “produção” embora seja vocábulo derivado do verbo “produzir” não mantém sua dinamicidade característica das palavras que indicam ações realizadas por sujeitos, quando empregada no contexto escolar. Como, se nesse contexto atuam sujeitos falantes? O que se prioriza nesse contexto são a transmissão e a reprodução do conteúdo? Acredito que a

vida hoje na escola, na sala de aula, tem de ser muito mais do que a transmissão de um conteúdo sistematizado do saber. Com certeza, deve incluir a aquisição de hábitos e habilidades e a formação de uma atitude correta frente ao próprio conhecimento, uma vez que o aluno deverá ser capaz de ampliá-lo e reconstruí-lo quando necessário, além de aplicá-lo em situações próprias do seu contexto de vida (SCHMIDT et al., In: QUELUZ; ALONSO, 1999, p. 25).

Pelo exposto por Da Vinci, não sabemos afirmar quando irá empregar os conhecimentos teóricos, exemplos e exceções das regras de acentuação (*daí lia para gente: ‘paroxítona, oxítona [...]’, eu copiava*). Sabemos que o exercício mecânico vai de encontro à

desejada aprendizagem significativa. Percebe-se o grande valor dado ao conteúdo em detrimento do aluno. (*Gosto de escrever, mas exercício de português sempre odiei. Não guardo regra.*) Escrever não é exercício? Exercício sinonimizaria verificação de aprendizagem de regras? Esse tipo de atitude docente faz com que o aluno veja a aula de Língua Materna como um momento de tortura e não um analisar a Língua já por ele utilizada em seu dia a dia. Aula de Língua Portuguesa equivaleria à aula de regras por meio das quais se aprende o certo e o errado da língua. (*As regras são a pior coisa do português, você não consegue assimilar tudo, é muita, é muita regra.*) Acredito que “Mais valeria ao professor questionar-se sobre para que serve o que eu ensino aos alunos. Por que português é difícil na escola, se os alunos já falam competentemente essa língua?” (MURRIE, 1994, p. 19).

Mais do que a postura metodológica, o que se vislumbra, na verdade, é a concepção do professor com relação à Língua e ao próprio aluno, ou seja, como ele concebe a Língua Materna e quem é o aluno para ele e o que faz ali. Sim, isso precisa estar muito claro para qualquer professor antes de entrar numa sala de aula: o que irei encontrar ao ingressar nesta sala e o que deixarei e o que levarei comigo após minha saída? Não acredito que em pleno século XXI, algum professor se contente em apenas levar conteúdo, numa atitude já criticada na década de 70, ou seja, a “educação bancária”: entro, deposito e no dia da prova vejo os rendimentos daquilo que investi. O resultado de tal atitude só pode ser frustrante, pois quem está ali presente é um sujeito que, assim como eu, tem existência e experiências, portanto, não aceitará apenas receber.

A não aceitação do discente ao comportamento do professor pode ser interpretada como indisciplina, o que, às vezes, é um fator positivo, visto que pode levar o docente à reflexão de sua prática. Isso revela que

[...] ele precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a esse conhecimento, com os seus propósitos em termos de ensino e aprendizagem e

estar consciente de sua responsabilidade nesse processo (ALONSO, 1999, p. 15).

Essa atitude possibilitará ao educador não apenas verificar sua prática, mas analisar os problemas que ocorrem na relação pedagógica e verificar se os objetivos propostos estão sendo atingidos. Tal constatação servirá de alerta ao professor e ao aluno e, ambos, responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, poderão elaborar um projeto para resolução do problema encontrado. "*É bom quando o professor ajuda a gente, o professor é camarada, ele ajuda, quando não está bom ele fala. Se não está bom ele ajuda*". A leitura da fala do aluno nos demonstra seu desejo de aprender. Ele não quer simplesmente que lhe seja dada a resposta, quer compreender, fazer acontecer, participar. Será essa a tão desejada construção de conhecimento? Não seria a sala de aula o espaço mais propício para essa construção, por ser um local essencialmente social, ou seja, dependente da presença de, no mínimo, dois falantes? Talvez não estejamos sabendo valorizar as múltiplas possibilidades existentes em tal contexto, fruto da presença ali de seres dialógicos, seres pensantes, carentes um do outro em busca de seu *eu*, pelo excessivo valor dado às regras em detrimento da comunicação em sala de aula?

A situação se agrava quando nos referimos especificamente ao ensino de Língua, pois tanto a "Língua" quanto o *ser* que a estuda são fenômenos ativos, realidades coesas, sendo, portanto, seu estudo a análise de ambos, subjetiva e objetivamente. Essa dupla natureza do Homem e da Língua justifica-se por ambos se constituírem num contexto social, ou seja, desenvolvem-se e são observáveis na dinâmica da interação verbal social. É ela, segundo Bakhtin, a realidade fundamental da Língua, ou seja,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüística nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Embora saibamos que as palavras de Bakhtin não foram direcionadas, especificamente, ao contexto escolar, nós que vivemos nesse contexto fazemos essa transposição, pois é impossível não ver nessa citação palavras que nos remetem à nossa prática de ensino de Língua. Ironicamente, onde mais se visualiza a relevância atribuída ao sistema abstrato da Língua que no ambiente escolar? A criança, antes de ingressar na escola, executa exercícios de silabação, ou seja, *declama* para os adultos alguma família silábica? Alguma mãe, ao ensinar seu bebê a falar lhe diz: “Diga agora um monossílabo, com ditongo nasal, que começa com m de macaco: MÃE!” Felizmente até hoje nunca ouvi tal barbaridade. Entretanto, na escola, já ouvi o seguinte diálogo (?) numa turma de alfabetização:

P: Vou começar o ditado.

A: Espere, professora!

P: O... tapete. tá do ta, te,ti, to, tu. Pe, do pa, ~~pe~~, pi,po,pu. Te do ta,te, tí, to , tu, é bonito. Bo do ba,be,bi,bo bu. Ni do navio, na,ne,ni,no,nu e to do tapete, ta, te, tí, to, tu.

Fiquei tonta e perdida ouvindo esse ditado e desejava que terminasse logo para acabar com minha tortura e a das crianças. O que mais se viam eram borrachas esfregando páginas. Olhinhos a tentar entender o que ali se realizava. A professora esforçando-se para que todos aprendessem a Língua, sem perceber que “Falar é um trabalho. Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem” (POSSENTI, 1999, p. 49). Triste ironia, pois a Língua que se ensinava ali, para mim não era a minha, nem a falada pelos alunos, nem a falada pela professora. Falantes de Língua Portuguesa tentando aprender a Língua da escola, artificial e irreal. Língua estrangeira de país nenhum. *Sim, que povo há por trás da língua ensinada mecanicamente na escola? Se, como dizem, a Língua é a bandeira de um povo, o que estará representando essa bandeira? Quem será esse povo? Ao elevar-se essa bandeira, que poder a estará sustentando? Será símbolo de libertação ou servirá “a um povo de mortalha”?*

As pistas que emergiram durante a leitura e a audição das narrativas apontaram para algo singular: a maioria dos participantes desta pesquisa tinham passado por experiências similares à narrada acima, ou seja, por alguns anos a escola lhes impôs “mortalha”, não lhes garantindo participação ativa no processo de aprendizagem. Aparentemente adaptados ao sistema, eles reproduziam. Segundo Bagno (2001), o ensino repetitivo e reprodutor só aumenta o abismo entre a língua real e o padrão ideal, ocasionando com essa atitude a baixa auto-estima do falante. O ato pedagógico se reduziria, assim, a simples ação de reproduzir, atitude essa que não possibilita ao discente assumir-se como sujeito-enunciador.

Crusoé: De primeira à quarta série a gente não falava quase e no ginásio nunca íamos lá na frente falar. Acho que isso deveria ter mais na escola.

Júnior: No primário não tive dificuldade. Da quinta série em diante que começou. Tive problemas com português. Eram várias aulas sobre gramática. Não entendia nada. Na prova, chutava. Redação quase não tinha. Livro, não li nenhum. Quando passei no CEFET, as coisas pioraram, por causa da avaliação, do nervosismo. Aqui tem palestra, redação, análise literária e prova de Literatura. Não tem como chutar, ou você tem que falar na frente de todo mundo ou você não passa.

Da Vinci: No ginásio a gente quase não escrevia. Só copiava um monte de coisas, que hoje nem me lembro mais. A gente na escola devia aprender mais a escrever, porque se comunicar você aprende na vida e na escola, escrever. Como é que vai aprender a escrever se você só copia. Eu acho que copiar não é escrever, é copiar. Igual o desenho. Quando você copia um desenho, ele não é seu, é cópia. A redação também, só copiar é fácil, mas não tem sua mão, na verdade não é sua, é falso. Eu acho que é plágio o nome que dá para isso. Escuto por aí que pessoas que não escreveram na escola ficam traumatizadas e não escrevem. Comigo não. Eu escrevo sozinho. Fui escrevendo no meu canto e não fiquei traumatizado nada. Acho que escrever é praticar.

Amyr: Por que só a teoria, você ali batendo, batendo, você não consegue aprender. Você decora e assim talvez você não acabe aprendendo, porque português não é decoreba.

As palavras dos alunos, resultado de suas experiência no contexto escolar, vão ao encontro das palavras de Bagno, quando este afirma ser o ensino repetitivo e reprodutor. Encontramos no depoimento dos alunos, indícios de suas experiências nas aulas de Língua Portuguesa e as ações nela desenvolvidas: não falavam, não escreviam, não liam. O que faziam? Reproduziam. Quando chegava o dia da prova, realizavam uma ação que deve ser utilizada nesse contexto por aqueles que não compreenderam o que lhes foi transmitido:

chutar. Todavia, no momento em que lhes foi dada a oportunidade para se manifestar, conseguiram expressar-se. Evidentemente, no início, timidamente... Depois, ao observar que era realmente permitido falar, soltaram-se.

A crença de que a metodologia de ensino tradicional tolhe para sempre a expressão dos discentes pelo menos em nossa pesquisa não se confirmou. Quando eles têm a chance de encontrar um professor que valoriza a oralidade, deixando-os participar, produzindo oralmente e por escrito ou, no dizer de Possenti (1999), realizando trabalho na escola, eles se reabilitam e voltam a se expressar. É como se o desejo de se manifestar sempre estivesse ali, presente, entretanto, nem sempre revelado. Afinal, por mais tradicional que seja um professor, seus alunos jamais deixarão de ser falantes. O que pode ocorrer é uma não-participação, envolvimento, mas a Língua está ali latente, presente no ser social, homem. A participação discente fica subordinada às atitudes do docente. Assim, o aluno fica a avaliar sua participação e como deve ser seu comportamento nesse contexto. Ao executar essa avaliação, consegue projetar reações quando necessário, pois suas experiências não se reduzem às vivenciadas no contexto escolar. Ele pode não reagir agora, pode calar-se nesse momento, pois, o “*centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1997, p. 121). Entretanto, chegará um momento em que o discurso se materializará. Muitas vezes, esse momento de revelação é interpretado por nós, professores, como rebeldia, indisciplina, justamente por desconhecermos a trajetória escolar e experiências vivenciadas por esse aluno. Analisamos apenas o ato em si, descontextualizado historicamente.

A reação humana não é uma reação fisiológica como a de um animal, que reage de forma inarticulada, sem conteúdo ideológico, ou seja, apenas um grito. No homem, até mesmo um grito é uma palavra carregada de significação e não apenas o resultado de um som produzido pelo aparelho fonador. Evidencia-se assim, a capacidade do ser humano de interagir

das mais diferentes formas e propósitos. Para Possenti (1999, p. 24), o professor que “dá aos alunos exercícios repetitivos [...] é porque está seguindo [...] uma concepção de aquisição de conhecimento segundo a qual não há diferenças significativas entre os homens e os animais em nenhum domínio de aprendizagem ou de comportamento”. Segundo esse autor, para garantirmos a aprendizagem significativa da Língua Materna, duas condições são indispensáveis: que o professor tenha uma concepção clara do que seja a Língua e do que seja um aluno, ou seja, um ser humano. Um ser falante e capaz de registrar o que fala, compartilhando, dessa forma, suas experiências (narrativas) e pontos de vista (dissertação).

Como vimos, o aluno é capaz, tendo oportunidade, de expressar-se por meio de sua Língua em situações reais. Acharmos, conveniente, senão necessário, que a escola oportunize essas situações, tornando as atividades escolares o menos artificial possível. Particularmente aqui, refiro-me à produção textual, pois ela “já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo” (BRITTO, In: GERALDI, 1995, p. 119).

O respeito do professor por seu aluno no momento da produção textual deve ser redobrado quando se tratar de prova, pois segundo Brito, “é a própria capacidade de se redigir, o ato da escrita em si, que está em jogo. É uma meta-prova” (*ibid.* p. 118). Realmente, essa avaliação representa um momento de tensão no ambiente escolar: por parte do professor, é a hora de ver se aluno aprendeu o que ele ensinou; para o aluno, é o momento de passar para o papel o que aprendeu. Instaura-se um clima de artificialidade ainda maior do que aquele de algumas aulas. A arte de escrever, de falar por meio da escrita, de expor para compartilhar idéias com interlocutores é reduzida a um exercício mecânico de adivinhação: o aluno tenta adivinhar o que seu professor (a escola) quer que ele escreva. A produção textual, neste momento, não possui a magia descrita por Da Vinci:

Eu gosto de inventar estórias de [...] falar sobre os problemas do País. Eu gosto de pegar um papel quando eu não tenho nada para fazer e começar a escrever. Sempre escrevo. Quando eu não tenho nada pra fazer, eu pego o caderno e começo a escrever.

O aluno escrevendo na escola porque quer, ou seja, sem que lhe seja solicitado, é cena comum em nossas escolas? Essa liberdade, por razões burocráticas, na escola não é permitida. Temos dias de prova, data para entrega de notas, o conteúdo a ser vencido. Na verdade, nós, professores, ainda não temos a liberdade de escrever, de “inventar estórias, de falar sobre os problemas do País”, pois temos que dar aula. Criticamos nossos discentes, entretanto, estamos mais presos a padrões que muitos deles. *Quando que nós, professores, escrevemos na escola?*

E foi para fugir de padrões avaliativos não organizados por nós, que eu e o professor-participante desta pesquisa, em 1994, após algumas leituras de autores como Possenti, Geraldini, Smolka, Serafini e vários encontros em congressos em busca de outras vozes, reformulamos os critérios adotados em nossa escola. Ao invés de uma avaliação de redação no bimestre, são realizadas, no mínimo quatro produções textuais. As temáticas são diversas dependendo do interesse manifesto pelos alunos. Esses textos são frutos de discussões prévias que culminam com a produção de um texto. O professor faz a leitura, assinalando os eventuais problemas encontrados. Num próximo encontro, comenta as dificuldades observadas não só com relação à parte estrutural, como também ao conteúdo. O aluno participa, perguntando sobre dúvidas presentes em sua redação. No dia marcado para avaliação, o aluno trará suas redações, escolhendo a preferida para passar a limpo. É esta que receberá nota. Acreditamos, como Jolibert (1994, p. 33) que é “enquanto se vive em um meio sobre o qual se pode agir, no qual se pode - com os demais - discutir, decidir, realizar, avaliar... que se criam as situações mais favoráveis para a aprendizagem. Para todas as aprendizagens, não apenas a da leitura”, mas também a da escrita.

Foi essa partilha que vislumbrei durante as aulas, especificamente aquela da prova de redação, em que o momento não era de ninguém sozinho provar nada, pois ninguém escreve,

produz texto sozinho, mas momento de provar a necessidade, agora sim na hora da prova, da interação para a produção. Momento de “discutir, decidir, realizar, avaliar” e, talvez, ser avaliado pela minha capacidade de interação enquanto ser social. Essa seria a maior prova de que as aulas de Língua Portuguesa estão alcançando seu objetivo, ou seja, fazer com que o falante se desenvolva por meio do uso que faz de sua Língua em interação com os outros.

Ilari (1985) já na década de 80, advertia que o “objetivo específico da redação não é a correção gramatical”, mas sim “a aplicação da língua em seus aspectos textuais” (ILARI, 1985, p. 61). Dessa forma, o aluno estaria, na escola, produzindo textos e não executando redações escolares, pois elas devem seguir um padrão pré-estabelecido, respondendo apenas às expectativas docentes, ou seja, “ele deixa de dizer sua palavra para cumprir uma tarefa escolar, na qual tem que escrever sobre tema que muitas vezes não lhe interessa” (PESSOA, 1986, p. 309). Pessoa concorda que não se deva atribuir uma nota para a primeira versão do texto do aluno. Essa versão seria apenas um meio de levantar os problemas para poder auxiliar o aluno naquilo de que realmente necessita. É a máxima da aprendizagem significativa: descubra o que seu aluno já sabe e ensine a partir daí. Evitaríamos assim, as repetições desnecessárias, e ganharíamos espaço para favorecer a interação em sala de aula. Fator, esse sim, quanto mais repetido melhor, pois nele discursos se entrecruzam dando origem a tantos outros, possibilitando a intersubjetividade.

Segundo Faraco e Negri (1999, p. 158), a partir dos séculos XVII e XVIII, tendo sua gênese no Romantismo, a intersubjetividade vem ganhando espaço, como fator revelador da incapacidade humana de imaginar-se fora das relações com o outro. Assim, “a atividade intelectual começa a se abrir para a relevância da alteridade, da interação, da subjetividade social; e, por conseqüência, para um progressivo senso de que a apreensão e a compreensão do real passam sempre e necessariamente por processos interrelacionais.” Nesses processos, como nos alerta Bakhtin (1997), além da presença de cada falante, do subjetivismo imanente

nesta relação, há também o social de cada um e de ambos e o objetivo da relação. Ao falarmos, selecionamos palavras, no jogo dialógico, objetivando a busca de significados. Para tanto, não basta apenas nos envolvermos emocionalmente, destacando-se assim, meramente o lado subjetivo do ato dialógico. Há também, o lado objetivo, racional, o qual revela nossas intenções, os instrumentos utilizados por nós para que o discurso se efetive e possa produzir novos e significativos discursos e contextos. Portanto, se dermos valor apenas ao conteúdo de uma disciplina e não demonstrarmos sua utilização, sua importância, ou seja, como o objeto de cada disciplina se relaciona com o sujeito que a estuda, estaremos resumindo o ato pedagógico a um simples ato mecânico. Todavia, o ato pedagógico é um ato dialógico. É necessário deslocar o foco apenas direcionado ao professor, ou apenas ao aluno, pois no contexto escolar o que nos faz sujeitos históricos e sociais é a intercalação de vozes produzidas aí, não importando quem apenas fala, mas todos que participam desse ato dialógico.

Na turma pesquisada era isso que eu lia no texto a se produzir. Eram muitas as vozes. Muitas vezes não sabia quem era o professor, quem era o aluno. Ou seja, não estou destituindo o professor de sua função, o que vi era a inexistência, no momento da produção do texto *Sala-de-aula*, de um autor principal. Todos eram convidados especiais, sem os quais o texto não seria produzido. E esse texto me revelou que a atitude adotada pelo professor durante a aula e durante a prova era a mesma. Isso foi confirmado nas narrativas dos alunos. O professor da turma assim se justifica:

Sei lá, acho que todo mundo é carente. O aluno é carente de ser ouvido. Ele quer falar. Precisa falar. Quem não gosta de ser ouvido? Deixo que eles falem. Sempre fui muito quieto. Na universidade quase nunca falava. Passei pela universidade sem falar. Agora, falo até demais. Quero que eles falem já. Adolescentes falando. Tem muito a dizer, precisamos ouvi-los agora. Esta é a hora. Gosto de escutar as suas histórias, há cada uma. Mas eles são gente boa. Gosto muito dessa turminha. Eles reclamam muito que na escola, nas outras disciplinas só escrevem, só copiam, então pediram para que eu, nas minhas aulas, deixasse-os falar. E acho que é por aí. Falam, falam, às vezes, tenho que segurar, sabe como é, mas eles são legais, já voltam e levam a sério. Tem professor que passa na porta e deve pensar, "nossa que bagunça!" Não vejo como bagunça. Bagunça é quando

ninguém se entende. Será que quando só o professor fala não há bagunça de conteúdo na cabeça do aluno? Pelo menos da minha bagunça, todos participam e se entendem.

Confessei ao professor que nas primeiras aulas também não compreendia muito bem o que estava ocorrendo devido à minha postura pedagógica. Entretanto, no decorrer das participações, vendo o envolvimento dos alunos e os resultados cada vez mais positivos, tive de reavaliar minha prática e partir para uma nova leitura do texto que se tecia à minha frente. As palavras do professor são reforçadas pelas dos alunos em depoimentos.

É o pessoal dele... nós nem sempre concordamos. Não precisa sempre concordar com o professor, só que ele quer saber por quê? 'Não professor, veja bem e isso, e isso,' e ele fica ali escutando. Depois escuta outro. E assim vai a aula. É bom! Essas aulas são muito boas, é... elas são extrovertidas. Começamos a conversar sobre as coisas... E você participa, participa, muito bom... A aula, à noite, com esse professor é muito boa. Temos uma certa amizade com o professor. A gente pergunta pra ele, ele vem ali, e de manhã não dá, é muita gente (Júnior).

Dessas aulas eu gosto, a gente vai vendo mais profundamente o assunto, comenta algo, dá opinião. Que nem se pega um cara que more numa favela, nós estávamos falando esses dias, as letras de música dele são totalmente diferentes do que no colégio. Eu gosto do Raul Seixas, daí nós analisamos, falamos sobre as músicas dele e de outro, falamos de música na aula de português. O professor fala bastante de filme, jóia também. Mas música que eu gosto de escutar mesmo são as do Raul Seixas. Elas falam muito das coisas da época que ele viveu. Tem umas músicas difíceis, tem uma música que ele fala em uma fita que tem sete sentidos. É preciso interpretar, né? Pra não ficar muito só na leitura. A gente conversa muito sobre essas coisas. Eu não tenho muita facilidade para falar com os outros, sou bem tímido, tenho vergonha, mas nós sempre aqui, falamos, mas na hora de falar pra gente diferente aí a 'coisa pega'. Por isso temos que falar mais (Robson Crusoe).

Acredito que podemos estabelecer uma relação entre a fala do professor e a de seus alunos: o docente destaca a necessidade de ouvir o adolescente nesta fase de carência em que ele se encontra. Nesta fase, os temas preferidos são: músicas e filmes. É por esse caminho que o professor conduz o aluno ao aprendizado de sua Língua, visto que, nesses temas encontramos formas específicas, particulares de comunicação, ou seja, de uso da linguagem. O aluno mesmo declara ser a música da favela diferente da do colégio. Seria possível demonstrar a variação lingüística presente nos diferentes estilos musicais? O que as palavras presentes nessas músicas nos revelam com relação ao contexto em que foram produzidas? Por que o

fascínio pelas músicas de Raul Seixas? Não são, segundo o próprio aluno, difíceis? É pelo envolvimento com seus discentes que o professor vai em busca de suas dificuldades, em busca da compreensão do estarem ali. É por meio da ação de “escutar” que o professor saberá o que falar. O professor assume na sala de aula, o papel de um pesquisador que, como já afirmamos, no dizer de Wollcott (1995), deve-se mais ouvir e menos falar. Com esse posicionamento, o professor demonstra que o ensino da Língua “começa pela construção de relações adequadas para uma efetiva interação do professor e dos alunos e dos alunos entre si, para que cada um possa interagir no processo dialógico que é a linguagem” (LOUZADA, In: MURRIE, 1994, p. 16).

Pelo fato de, nessa turma, priorizar-se a oralidade, compreendi minha dificuldade em ler o texto que se construía. Sua natureza dinâmica e processual, impedia-me, muitas vezes, de acompanhar sua evolução, o que acarretava a não compreensão. Além disso, era um texto polifônico, ou seja, um texto no qual se escutavam muitas vozes e não apenas a do professor, ou a do aluno, mas de vários falantes com suas histórias, suas angústias, dados esses que se tornavam pré-requisitos para a compreensão do todo. A composição desse texto demonstrava uma necessidade latente do agora. Não se produzia o texto para um depois. Havia a necessidade de aproveitar a interação para produzir significados, por meio do fazer-se ouvir/ouvindo. Era o homem em busca de identificação por meio de sua palavra e da palavra do outro. No dizer de Bakhtin, não há síntese de vozes, mas sim entrecruzamento. Para nós, acasalamento de vozes e compreensão de mensagem. Uma mensagem que estava ali sempre a me esperar, como um quadro que aguarda para ser analisado; como uma paisagem para ser admirada; o texto *Sala-de-aula* sempre esteve a minha frente e eu não o compreendia...

De onde vem a estranha familiaridade que certos textos parecem evocar, como se estivessem sempre à espera da interpretação, reclamando leituras, expondo ao leitor a direção dos seus sentidos? Por que alguns textos, ao contrário, evocam estranhezas, dispõem enigmas, guardando-se para certos

leitores que possam restabelecer os seus trajetos de leitura? (GREGOLIN, In: GREGOLIN; BARONAS, 2001, p. 61)

Ao lermos o texto *Sala-de-aula*, vemos comportamentos. Eles revelam a caminhada de seres entre seres falantes. Revelam experiências. Reportam fatos ocorridos em outros momentos sociais e históricos. Esses comportamentos reclamam leituras. São enigmas a nos desafiar. Nosso comportamento é a exteriorização de desejos interiores. Ao revelá-lo, revelamo-nos para o outro, aguardando que este possa nos auxiliar, caso contrário, por que nos desvelaríamos? O aluno ao se revelar, revela-se para seus colegas e para o professor. O que está sendo revelado? A leitura e a compreensão daquilo que é revelado a cada encontro numa sala de aula poderia nos auxiliar na compreensão do que ocorre ali, servindo de pistas, dados para restabelecermos “trajetos de leituras” que talvez nos apontassem algumas soluções para dificuldades apresentadas em sala de aula. Marvin, sempre atento ao comportamento de seus discentes, está constantemente preparado para, caso necessário, mudar o trajeto de sua aula, a fim de sanar a dificuldade discente que emerge.

O professor entrega o texto. “A mesma D Ângela”, de Gregório de Matos. Realizam a leitura oral. Esse texto não consta em seu livro. Como o professor já trabalhara com todos os textos presentes em Tufano (1996) e, devido ao interesse demonstrado pelos alunos, Marvin levou mais um poema desse poeta. A discussão em torno do texto, resulta no tema AMOR. “Na adoração pela mulher”, complementa Amyr. “O cara era fanático por ela”, manifesta-se Da Vinci. O professor vai até o quadro e analisa a relação semântica e morfológica entre: “idolstrar – ideal – idealizar – ídolo”. Todos participam, revelando seus ídolos - Raul Seixas, Elvis, Senna ... “Acho que ídolo é aquele que faz o que você sabe que não vai poder fazer, mas que queria”. Essa foi a definição de ídolo formulada por Da Vinci. Marvin o questiona: “Não podemos ser ou fazer, mas podemos idealizar?”

Todos: Claro!

Ac: Cada um idealiza, faz planos para sua vida, sonha.

Júnior: Eu idealizo ser um grande lutador de artes marciais.

Crusoé: Idealizo passar de ano, ouviu, professor?

Marvin: Idealizo que todos passem ...

Sorriem todos.

Amyr: Acho que não resolve só ficar idealizando. Lembram dos românticos? Ficavam sonhando, sonhando, idealizando a mulher, o mundo e deixavam as coisas passarem. Idealizo, mas não “viajo”.

Da Vinci: Eu também sou muito prático. Quando idealizo um quadro, já o estou pintando. Isso de ficar só imaginando, não é comigo. Gosto de agir.

Júnior: É, eu disse que idealizo ser lutador de artes marciais, quero dizer, melhor do que sou hoje. Para isso, estou treinando. Faço minha parte.

Marvin: E você, Crusoé?

Crusoé: Chega uma reprovação. Valeu a lição. Estou me esforçando.

A discussão ainda prossegue por um tempo. Concluem que no texto, o eu-lírico idolatra D'Ângela. O professor solicita que voltem às carteiras, estavam em pé, e realizem por escrito as questões presentes na folha. “Ah!”, ouve-se em uníssono. Eles não querem escrever. Alegam que em todas as aulas escrevem e elas são monótonas. Surge, dentre eles, uma questão; “Por que escrever também em português? É a única aula em que se pode falar.” Propõem realizar os exercícios oralmente, para que todos participem e ouçam as opiniões. O professor lança-me um olhar, como a me indagar “E agora?” Sorrio, como a confirmar que eles estavam reivindicando algo coerente. “Tudo bem!”, aprova Marvin. “Eh!”, comemoram os alunos. Organizam um semicírculo. “Venha, professora”, convida-me Crusoé. Discutem oralmente as questões. De repente, Júnior questiona: “Por que existem tantos porquês?” Marvin interrompe a interpretação, vai ao quadro e solicita exemplos de orações com essa palavra. Demonstra a função de cada uma. Formula com os alunos as regras para seu uso. Sem que o professor ordene, todos copiam os exemplos. Estavam escrevendo por interesse e necessidade, não por imposição. Ao final da aula, o professor solicita que elaborem, em casa, um pequeno texto, em torno de quinze linhas, a respeito do assunto discutido em sala. “Tudo

bem!”, concordam. Na semana seguinte, dos doze alunos presentes nessa aula, dez apresentaram o texto.

Como vimos, o texto de Gregório serviu de ponte para muitas reflexões. Partimos da leitura e chegamos à produção escrita. Todas as etapas foram importantes. Entretanto, destacaria a etapa da produção de texto oral como a mais significativa. Talvez a dúvida levantada por Júnior (uso do porquê) não tivesse emergido. Se os alunos tivessem acatado as ordens do professor – responder às questões por escrito – não conheceríamos suas opiniões com relação à prioridade da escrita no contexto escolar. Também não tenho certeza de que as questões seriam resolvidas da mesma forma que o foram oralmente, ou seja, todos participaram. Todos questionaram, demonstrando que compreenderam o poema. Ao fazê-lo por escrito, o interesse seria o mesmo, ou apenas estariam, como em outras disciplinas, reproduzindo-o por escrito? Também perderíamos a oportunidade de ouvir uma revelação: “É a única aula em que se pode falar.” O que se faz durante os cinquenta minutos das outras aulas? Escreve-se. Essa ação, contudo, não indica produção discente, mas cópia, ditado. Não querem isso durante a aula de Língua Portuguesa. Percebe-se que essa turma sabe distinguir entre o escrever texto produzido por ele e escrever texto produzido/ditado por outro. A palavra é a mesma: texto. Entretanto, as ações são diferentes. Nas outras disciplinas, apenas se escreve e essa ação é “monótona”. Nas aulas de Língua Portuguesa, fala-se e produzem-se textos. Por isso, reivindicam a Marvin, que permite esse espaço para sugestões, a permanência da oralidade em sala de aula. Entretanto, em outras aulas, quando chegou o momento da produção textual, após debaterem oralmente sobre o assunto, escreveram.

Nessa aula, percebi que acatar uma sugestão discente demonstra muita maturidade e segurança profissional por parte do professor. Marvin poderia ignorar a reivindicação e manter a ordem solicitada. Todavia, espera que os alunos argumentem, olha para mim (a estranha no contexto) a única que poderia, talvez, impedi-lo de tomar uma atitude, e, firmemente diz:

“Tudo bem!” Meu sorriso que serviu de resposta positiva, de concordância com a solicitação dos alunos, deve-se ao fato de estar gostando de ouvir os alunos exporem suas idéias com relação aos ídolos e ao que idealizavam para si. A aula estava envolvente, e acredito que os exercícios escritos quebrariam a dinamicidade até então presente. Ela se manteve durante a realização dos exercícios executados tanto de forma oral como coletivamente, pois a cada resposta, opiniões eram acrescidas, filmes eram citados, outros textos eram lembrados, posicionamentos eram aceitos ou questionados. Havia a troca, partilha de idéias. Não estou afirmando que em um exercício escrito isso também não seja possível. Gostaria de reforçar, entretanto, que naquele momento, devido ao contexto em que nos encontrávamos e ao processo que estava em desenvolvimento, o mais coerente era o destaque à oralidade. Caberá ao professor, portanto, esse julgamento, ou seja, a coerência em privilegiar a oralidade ou a escrita em determinados momentos.

Esse julgamento ficará subordinado ao conhecimento que possui de seus alunos, à concepção que possui de discente, à sua função no contexto escolar, ao seu comportamento enquanto educador e a seu embasamento teórico. Se ele vir o aluno como seu auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, saberá ouvir suas palavras, pois essas representam seu ponto de vista, fruto do lugar que ocupa na relação pedagógica. O saber ouvir não demonstra, absolutamente, ignorância por parte do professor, mas necessidade de conhecimento da opinião alheia, pelo não acesso à visão que lhe é única, fato esse que o leva a dirigir a palavra ao outro, provocando a contrapalavra. Essa atitude, a de ouvir o outro e de precisar de sua visão, leva o professor a priorizar a oralidade como forma de acesso a essas informações. Elas poderão, inclusive, auxiliar o docente em questões relacionadas à escrita, uma vez que muitas dificuldades têm sua origem na oralidade. Além disso, a manifestação oral possibilita a aproximação entre os falantes, que podem, no momento da interlocução, esclarecer os pontos que ficarem obscuros. Ao participar de um diálogo, dirijo minha atenção e meu olhar para meu

parceiro de interlocução. Essa atitude demonstra respeito por ele e desejo de que ele também participe dessa relação. Envolve o outro pelas palavras e por elas sou envolvido. Ela é a ponte entre nós. Consigo também por meio da oralidade ver as expressões faciais, gestos, atitudes que acompanham todo o ato interlocutivo. Esses também devem ser lidos. São recursos aos quais, na escrita, nem sempre tenho acesso.

Na sala de aula, quando dirijo meu olhar para o aluno desejo que ele venha participar comigo, a fim de que o ato pedagógico seja por nós construído. Nesse processo, a posição de cada um é fundamental e imprescindível para que a aprendizagem se efetive. Necessito, como professor, da contrapalavra do discente para avaliação do processo do qual fazemos parte. Essa avaliação pode ser em forma de sugestão, que servirá como ponto de partida para meu direcionamento na relação pedagógica. Os alunos de Marvin, ao analisarem as escolas pelas quais passaram e o sistema de ensino do qual fizeram e fazem parte, apontaram algumas sugestões que, segundo eles, valorizariam o aluno, fazendo com que ele participasse mais do processo, como ser ativo e não apenas espectador e reprodutor.

Da Vinci, Crusoé e Amyr destacam a importância do trabalho em grupo como atividade que favorece o contato com os amigos, tornando a aula mais dinâmica devido à aproximação. Da Vinci, embora destaque a relevância de tal atividade, alerta que prefere realizar seu trabalho sozinho, ou seja, participa das discussões, mas no momento da produção, faz o seu separadamente. Segundo ele, é uma “opção de vida”:

fazemos trabalhos em grupo, apesar de eu fazer o meu sozinho. É opção, gosto sempre de fazer o meu. Posso até sentar junto, mas o meu é meu: meu trabalho, meu texto e pronto. Sou meio egoísta nessa parte. Acho que na vida é assim também. A vida é sua, você tem que fazer sua parte, embora viva no meio de um monte de gente, a vida sempre é sua.

Essa opção de realizar as atividades sozinho iniciou-se nas primeiras séries do ensino fundamental, após constatar que a escola não era aquilo que lhe diziam. Ela ia de encontro a tudo o que tinha de mais importante em sua vida: seu avô e sua oficina de artes.

Da minha infância tenho muito forte a imagem de meu avô. Ele era muito divertido, alegre, artista. Adorava passar as tardes em sua oficina. Ali tinha de tudo: pincéis, tinta, cavaletes, latas e mais latas. Era uma bagunça geral. E ele lá no meio, aprontando suas artes. Ele deixava que eu mexesse em tudo. Vivi no meio disso tudo dos quatro aos sete anos, quando entrei na escola. Lembro até hoje de minha tristeza de não poder mais ir à casa de meu avô, às tardes. Tinha que ir pra escola. Lá chorando. Minha mãe pensava que eu tinha medo da escola ou saudades dela. Na verdade, a troca não foi boa pra mim: a casa do meu avô, pela escola. Na escola não dava pra mexer em nada, tinha que esperar a professora mandar. Não tinha atividade interessante. Ficávamos todos como soldadinhos esperando a ordem dela. Não gostei da escola. Não era como os adultos diziam: "lá você vai pintar, vai aprender coisas boas, fazer amiguinhos" e outras coisas do gênero. Não vi nada disso, pelo menos até a 4ª série. Fui me fechando e criando meu mundo particular. Fui para o fundo da sala. E é por isso que até hoje fico lá. É como se fosse a oficina de meu avô. Lá no fundo, posso lidar com meu material de desenho sem ninguém para me perturbar.

Além de a escola o impedir de continuar na companhia de seu avô, também não lhe dava oportunidade de criar, como fazia na oficina de artes. A escola passa a ser vista como um local em que tudo é proibido. Ela desconsidera a caminhada da criança antes de ingressar no sistema escolar. Da Vinci já freqüentava aula de artes antes de entrar na escola, mas isso não é considerado como experiência significativa, ou como experiência que poderia ser partilhada com os demais. Por que não proporcionar a Da Vinci a oportunidade de ministrar aulas de artes para os demais? Entretanto, como saber de seu conhecimento anterior adquirido no contexto extra-escolar, se a escola não o deixa falar, considerando-o um ser que tem existência a partir do momento em que faz parte de um diário de classe? As crianças desconsideradas como seres sociais e históricos criam seu mundo particular ao qual, raramente, teremos acesso. Desse mundo, eles olham a escola. O que eles vêem? Só saberemos se eles nos revelarem, por não termos acesso a ele. Cabe a essa mesma escola resgatar esse aluno, convidando-o a participar do mundo da escola, o qual agora, quer que ele participe como sujeito histórico e social.

Da Vinci consegue sair de seu mundo e participar do mundo da escola. Ele contribui com seus colegas e com o andamento das aulas. Expõe sua opinião e, quando deseja, retorna ao seu mundo de artes. O professor Marvin respeita seus dois mundos, não o impedindo de

realizar essa viagem entre eles: *Esse nosso professor é gente fina e não me perturba se eu fico lá atrás, na minha, desenhando, pintando, escrevendo. Eu presto atenção no que ele está falando e sempre, na aula, quando o professor faz alguma pergunta que eu possa ter certeza do que vou falar, eu falo, senão eu não interrompo. Não é por estar desenvolvendo outras atividades que Da Vinci não assume atitude responsiva. Esta só é exteriorizada quando ele se sente seguro e tem desejo de participar. Muitas vezes, insistimos para que o aluno participe, esquecendo-nos de que nem sempre em nossa vida temos vontade de nos posicionar ou expor nossas opiniões sobre determinados assuntos. À escola cabe também respeitar o direito do aluno de “não participar”.*

Crusoé destaca a parte prática do trabalho em grupo, ou seja, a oportunidade de distribuir tarefas para que, ao final, o trabalho saia a contento:

Nas aulas desse professor, a gente discute muito em grupo. Agora já sou aceito. A gente fazendo em grupo, pode dividir as tarefas e sai bem menos cansativo para cada aluno. Um ajuda o outro. Cada um faz uma parte, por exemplo, nas análises, cada grupo divide, fica com uma parte, é bem melhor. A gente até lê o livro inteiro, mas se fosse para analisar sozinho seria muito difícil. Na hora de fazer o grupo tem que escolher bem o companheiro... Tem gente aí que... não leva muito a sério, né? Eu, no grupo, até falo.

A timidez de Crusoé parece estar sendo amenizada graças à sua participação nas atividades propostas por Marvin. No ano em que foi reprovado, Crusoé não participou de nenhum grupo e por não ingressar no grupo de análise literária, não realizou esse trabalho, perdendo, assim, 50% da nota do bimestre. Hoje, ele analisa seus atos e as conseqüências:

No segundo ano foi pior. Meu rendimento foi péssimo. Não tinha amigos em sala, pois me recolhi no primeiro ano e agora não tinha com quem conversar. Para o nível do CEFET, eu era um aluno fraco. Comecei a relaxar. Não participava das aulas. Comecei a faltar as aulas, perdia o horário. Era algo estranho. Não queria ir pra aula, ficava na cama, vendo tv. Alguns colegas me invejavam por morar sozinho. Eu contava vantagens. Ninguém sabia o que eu passava naquela solidão. Nem meus pais. Sempre dizia que estava tudo maravilhoso. Eu era o orgulho de meu pai, seria técnico em mecânica. Fui deixando, deixando e reprovei em algumas matérias no 2º ano. Reprovei em português porque fiz uma palestra horrível, não li o livro e não entrei em equipe nenhuma para apresentar trabalho. Bobeira minha. Mas na época, não queria saber de estudar.

O caso de Crusoé me chamou a atenção pelo fato de ele me revelar acontecimentos particulares de sua família, os quais representam, na verdade, a realidade de muitos adolescentes do sexo masculino. São obrigados, pela sociedade, a tomar atitudes que nem sempre representam seus desejos, mas que são atitudes-padrão de um rapaz. Uma dessas atitudes seria não demonstrar seus sentimentos, atitude essa só permitida para as meninas. Crusoé discorda:

Hoje analisando o que passou, vejo a importância da família, sabe? E essa coisa, assim, de homem não poder falar, mostrar o que sente, não acho uma coisa boa. Faz mal. Agora estou aqui reprovado, batalhando bastante para não ficar de novo. Conversei muito com meus pais, me abri mesmo, vi que os magoei, mas me deram um voto de confiança. Entenderam minha solidão. Minha mãe sentiu-se culpada. Chorou muito.

Essa postura de Crusoé, de abrir-se com seus pais, só ocorreu após sua reprovação. A dificuldade em expor sua opinião vem da infância, durante a qual, a influência das irmãs mais velhas e de sua mãe foram marcantes. No início essa proteção era conveniente.

Eu tinha tudo, tudo que eu queria. Na rua, minhas irmãs me protegiam, nas brigas em nosso bairro, eu nunca apanhei, pois elas sempre estavam ali me protegendo, me vigiando, contra qualquer problema. Eu gostava disso, de ser defendido, protegido, para mim, era muito cômodo. Eu me sentia bem e abusava da situação. Entretanto, com o passar dos anos, tornou-se dependência. Precisava delas para tomar atitudes. Ao encontrar-se longe delas, ficava inseguro. Chegando à quinta série, a situação se agravou. Era preciso provar que era homem, não mais um menino mimado. Não foi fácil afastar minha mãe, abrir mão da proteção de minhas irmãs embora fosse preciso, foi algo realmente terrível. Por mais que eu abusasse dessa proteção quando era criança, eu não soube depois como trabalhar com essa falta de proteção.

Essas experiências vivenciadas em sua família se refletem em suas atitudes hoje, em sala de aula. Crusoé sempre está próximo de alguém, seja sentado lado a lado, em pé, conversando, ou simplesmente posicionado ao lado de um colega. Necessita da proximidade com o outro. Em nenhum momento o vi só, isolado num canto. Ele era bem acolhido pelos seus colegas de turma. Realizava-se nos trabalhos em grupo. Participava. Via-o sorrir. Ficava à vontade entre seus amigos. Ao voltar para seu lugar, ficava constantemente olhando para o colega ao lado, como a confirmar se o outro estava ali. Entretanto, essa dependência do outro

não se igualava à sua dependência materna e fraterna. Enquanto essa dependência o impossibilitava de agir por vontade própria, impedindo-o inclusive de ter sua voz, tornando-o inseguro, aquela obrigava-o a agir com os outros, pois seus colegas não falavam por ele, não lhe davam ordem, mas esperavam suas atitudes. Ele se viu no meio de falantes ativos no ato dialógico, o que o levou a também falar. Para isso, necessitava de que o outro estivesse ao seu lado, porque assim se sentia tentado a participar. Como fora bem aceito, começou a acreditar em suas palavras e a perceber-se importante e necessário no contexto. É o sujeito constituindo-se como tal por meio da interação com os outros e pelo reconhecimento de sua importância no contexto do qual faz parte, não apenas por estar fisicamente ali, mas por ser um sujeito-enunciador responsável pelo texto que ali se produz. Só consigo realizar-me como sujeito-enunciador, a partir do momento em que reconheço minha dependência pelo outro e a sua por mim. Sinto-me necessário. É um processo de identificação, contemplação, acabamento. Marvin auxilia na execução desse processo, realizando atividades que favorecem a aproximação – interação entre seus alunos, suprimindo a carência desses seres sociais em se comunicar, ou seja, por meio da intersubjetividade cada um construirá sua identidade. O resultado dessa interação tornará cada um singular, único, irreiterável. Não posso, portanto, olhar minha classe como uma massa uniforme, mas um texto formado e se formando graças às singularidades ali presentes. Singularidades (subjetividades) frutos da pluralidade (intersubjetividade) que qualifica o contexto sala de aula como um local privilegiado para construção do *self*.

Muitas vezes, ao nos referirmos à sala de aula pensamos apenas na aprendizagem que ocorre com o discente. Todavia, nesse contexto, todos estão a se construir. Portanto, o professor, sendo também um ser incompleto, está aí em processo de construção de sua subjetividade, ou seja, aprendendo a arte de se relacionar e tornar-se, a cada interação, mais

humano. Garcia destaca a necessidade de olhar e ver no professor também sua condição de singularidade:

quando trabalhamos com as professoras procuramos captar esta condição de ser única, porque cada uma tem uma história tecida num emaranhado de histórias coletivas e que se manifesta de uma forma singular. Reconhecê-las em sua diferença as faz se prepararem para ver em seus alunos e alunas a sua condição de únicos ainda que tantos aspectos de sua unicidade os/as façam aproximar-se de outros e outras no que têm em comum. Reconhecendo-as em seus aspectos únicos e coletivos vamos entendendo que o coletivo é muito mais do que apenas um 'coletivo' (grupo) de pessoas, sendo na verdade, um grupo de únicos que se aproximam pelo que têm em comum e que este coletivo tem uma qualidade diferente da soma das partes (GARCIA, 1998, p. 29).

Preciso, portanto, ao me dirigir a qualquer pessoa, lembrar-me de que, assim como eu possuo minhas histórias, ela também as possui, fato que nos aproxima e nos distancia, pois cada história foi construída de forma particular, resultado de minhas interações em cada experiência, com diferentes co-autores. Garcia tenciona, ao respeitar a singularidade de cada professora, que esta ao dirigir-se a seu aluno também considere tal singularidade. Comigo ocorreu o oposto, porque ao ouvir as histórias de cada aluno e ao vê-los escrevendo o texto *Sala-de-aula* percebi a grande importância de cada um como elemento imprescindível para a organização do todo. O que ocorria naquela sala não era realização do professor ou de um aluno, mas de todos e de cada um. A pluralidade era fruto das singularidades ali presentes. As histórias vividas fora daquela sala estavam direta ou indiretamente presentes nas atitudes, palavras, gestos, reações de todos os participantes da pesquisa. Não é possível limitar até onde as experiências extra-escolares interferem nas atitudes dentro da sala de aula. Mas que contribuem, isso ficou muito evidenciado.

Experiências em contextos escolares outros são sugeridas quando significativas e repudiadas pelos discentes quando não contribuíram para a aprendizagem ou não possibilitaram a eles participação ativa no processo ensino-aprendizagem. Portanto, experiências compartilhadas num contexto, as quais significaram para aqueles que nela se

envolveram, poderão servir para outros contextos, sendo que cada participante as levará a outro contexto no qual outros participantes estarão. Dessa forma, será garantida a troca de experiências, pois os participantes do novo contexto também estão ali e trouxeram consigo experiências.

Além de reconhecer que cada um possui essa bagagem de experiências, é necessário dar oportunidade para que elas sejam apresentadas, a fim de, em as conhecendo, vivenciá-las ou não. Uma dessas oportunidades pode ser o trabalho em grupo, momento em que os alunos se encontram para realizar atividade para a qual todos devem contribuir, pelo menos é o que se espera. Durante essa atividade, ouvem-se muitas falas, muitas até, acreditamos, sem qualquer relação com o trabalho proposto. Entretanto, maior atenção a essas vozes nos surpreenderá, pois os diálogos que aí se instauram, geralmente emergem graças à temática proposta. Além disso, discussões desenvolvidas nesses grupos, muitas vezes não emergiriam em outras situações, portanto, não podemos censurá-las.

Assim sendo, seria prudente permitir que, algumas vezes, os alunos dialoguem sobre questões não referentes ao trabalho proposto, uma vez que interagindo estão desempenhando seu papel de interlocutores. Além disso, dez minutos de diálogo que “fujam do tema proposto” não comprometerão a realização do trabalho. Nesse momento, entra em cena o professor como orientador das atividades. A ele caberá observar o rumo que essas “conversas” estão tomando e a melhor atitude a tomar. Poderá, inclusive, encontrar pistas que o auxiliarão no encaminhamento de atividades que vão ao encontro dos interesses discentes. Isso reforça a importância do trabalho em grupo, não só pela socialização que essa atividade possibilita aos alunos, mas como fonte da qual o professor poderá extrair subsídios, respostas para muitas de suas indagações e dificuldades detectadas em sala de aula.

Amyr Klink participa ativamente das atividades sugeridas por Marvin e, particularmente, nos trabalhos em grupo destaca-se dos demais por sua facilidade de

expressão. Admira as aulas de seu professor e gostaria que todas fossem assim, isto é, que o aluno pudesse participar. Amyr sugere:

Também adoro trabalhar em grupo, nos círculos. Tenho até uma sugestão: o professor daria o assunto e comentaria. Daí, os alunos começariam a debater sobre o tema e dar nossas idéias sobre o assunto. Faríamos umas questões. Cada um faria sua resposta. Discutiríamos novamente. Depois iríamos lá na frente e apresentaríamos aos outros para nova discussão. A aula seria assim um trabalho em grupo e um debate, juntos, sabe? O assunto não precisava ser estudado só em uma aula. Dependendo do assunto, seriam necessárias várias aulas. A aula seria mais prática. Como eu falei, a gente adquire mais conhecimento participando.

Na fala de Amyr percebemos seu desejo de tornar a sala de aula um local de trabalho. Este seria realizado predominantemente pelos alunos. Ao professor caberia selecionar temáticas que deveriam ser discutidas, estudadas e debatidas pelos alunos. Essa sugestão de Amyr é reflexo das experiências compartilhadas nas várias escolas que freqüentou e das variadas situações que enfrentou nesses contextos. Na escola pública não conseguiu realizar esse desejo devido ao ambiente, segundo ele, “pesado”.

Fora amizades que você tem que escapar porque o ambiente é pesado. Quando eu estudava lá na zona leste, era muito puxado o ambiente, briga, briga, professor metido em briga. Os alunos, às vezes, iam para escola para passar droga. Para aula todos vão porque têm acesso, estão matriculados. Passam pelo meio da gente, fazem provocações, porque você quer estudar.

Nesse clima de violência, década de 80, seria difícil realizar seu desejo, pois quem estava ali a fim de trabalhar? Na escola particular, Amyr era discriminado por ser oriundo de escola pública.

Eu era a alegria dos outros, zombavam da minha cara. Para acostumar, levei uns dois anos. Sempre fui um aluno participante. Eu sempre falei muito na escola. Gosto de participar das aulas. Os outros ficavam olhando, mas eu nem ligava.

Essas experiências, entretanto, não impediram Amyr de participar ativamente das aulas. A ele não importava que outros ficassem lhe dirigindo o olhar. Parece, inclusive, que isso servia de desafio para continuar se manifestando. O seu prazer em participar leva-o a reivindicar o envolvimento de todos os seus colegas, possibilitando que se transformem em

agentes de sua aprendizagem, tornando-se “conscientes do lugar que ocupam e de sua capacidade de ação (=inter-ação) para subverter o que está estabelecido” (Cardoso, 1999, p.54).

Um aluno que pude acompanhar e ver assumindo, gradativamente, seu lugar e reconhecendo sua capacidade como interlocutor foi Júnior. No início, extremamente tímido, quase não participava. Em suas primeiras manifestações, sua voz saía quase inaudível. Olhava para mim e eu parecia ver aquele menino, com sete anos, na primeira série. Eram os mesmos olhos azuis, tímidos por trás das lentes de seus óculos. O mesmo sorriso acanhado. Que saudades! Foi a primeira e única vez que trabalhei com primeira série. Experiência muito gratificante! Vê-lo ali, ainda tímido, causou-me um certo desconforto por não ter conseguido fazê-lo soltar-se. Entretanto, percebi que tinha a chance, agora, de vê-lo manifestar-se e assumir-se como sujeito-enunciador. Nada comparado a Amyr, evidentemente. Mas, comparado ao Júnior do início da pesquisa, ele era outro. Ele atribui a sua dificuldade em se expressar pela não participação em atividades similares as que realiza neste ano. *"Se eu desde lá debatesse talvez hoje não fosse tão tímido, sei lá. Não fazíamos debate no ensino fundamental.. Acho isso uma falha"*.

O único momento em que Júnior se sente seguro é quando participa de lutas marciais.

Por isso que eu gosto de praticar esporte, nisso sou bom, é que depende de mim, de meu esforço. Gosto, especialmente de lutas marciais. Realizo-me lutando. Ali sou eu mesmo, no que sou bom. Quando estou lutando, esqueço que os outros estão me olhando. Sou só eu e o outro cara. "Que vença o melhor", como dizem. Geralmente eu venço. Na escola, a coisa é bem diferente.

Na escola também há competição, entretanto, muitos são os concorrentes e aqui o que menos vale é a linguagem corporal, usada por Júnior para vencer seu adversário. Durante as lutas, ele realiza leitura dos movimentos de seu concorrente, a qual servirá de pistas para elaborar as estratégias a serem tomadas. Seu concorrente também realiza tal leitura. Cabe a cada um deles dissimular para provocar confusão na leitura, o que garantirá a vitória. Júnior parece usar essa mesma estratégia na escola.

Faço minhas brincadeiras, mas se sou censurado por alguém, debochado, já me fecho, isso me causa um mal-estar. Tento ser diferente, agradar os outros, parecer engraçado pra não demonstrar insegurança, mas no fundo sei que sou inseguro. Mas ou outros não precisam saber, né?

A diferença reside na necessidade de agradar ao outro. Agradando, sou aceito. A censura é sinônimo de não aceitação. O professor precisa estar atento às relações que se estabelecem em sala de aula, pois essas podem, muitas vezes, estar reforçando as dificuldades e limitações do discente. O papel fundamental do docente seria oferecer oportunidades para que os discentes se desenvolvessem mesmo com suas “limitações”, pois essas muitas vezes os caracterizam. Com essa postura, o professor tornará seu aluno confiante em si e em seus atos. Munido dessa confiança e, conseqüentemente, com a elevação da auto-estima, o aluno irá em busca do que é necessário, não apenas no ambiente escolar, para sua aprendizagem enquanto ser humano.

Foi isso que verifiquei na sala de aula observada. Foi essa postura docente que visualizei a cada encontro. Era por meio dessa atitude docente e com as respostas discentes a ela que o texto *Sala-de-aula* foi tecido e costurado. A coesão entre as partes desse texto era garantida pela constante alternância dos interlocutores. A coerência textual se fez presente pelo envolvimento de todos e pelo reconhecimento da necessidade de cada um. A intertextualidade presentificou-se graças às experiências pessoais que se materializavam a cada relação. Essas experiências serviam de ponto de partida para a produção de novos textos. Assim, ao ler o texto *Sala-de-aula* era possível constatar a participação de cada um, uma vez que acompanhei as condições oferecidas pelo docente – o espaço para que cada um se manifestasse – e o desejo de participar dos discentes – graças aos temas abordados. Dadas as condições, produzia-se o texto, nesse contexto privilegiado para construção do *self*.

As condições para produção, leitura e compreensão do texto *Sala-de-aula* foram:

- o reconhecimento de cada um dos atores presentes em sala de aula como ser histórico;
- a presença indispensável de cada participante na produção do texto que se produzia;
- a necessidade desse reconhecimento para garantir a coesão entre as partes produzidas;
- a presença constante do conflito no ato dialógico a fim de se produzir um *texto* resultante de muitas vozes;
- o respeito pela singularidade do outro e, conseqüentemente, minha carência de sua presença e colaboração no momento de minha construção;
- a prevalência da oralidade como recurso para observação dos mecanismos utilizados pelo falante para se expressar;
- a importância da expressividade como reveladora de minha condição de sujeito-enunciador;
- a reconhecimento de que por trás do texto *Sala-de-aula* há outros já produzidos e que interferem na produção deste e,
- o reconhecimento de que nenhum texto está acabado, mas continua a se produzir a cada leitura, a cada interação, a cada encontro.

Acrescentarei a essas condições, que representam os momentos fascinantes vivenciados por Marvin quando de sua relação com seus alunos, às palavras de Nacarato, Varani e Carvalho (In: GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 2000 , p. 93), as quais reproduzem, segundo esses autores, momentos que servem de combustível para o professor em sua luta diária pelo trabalho realizado:

- a relação emocional/afetiva e solidária, constituidora do ser humano, que se estabelece com intensidade, na maioria das vezes, com os/as estudantes e demais atores;

- a ‘belezura’ e o encantamento de presenciar e colaborar com o processo de crescimento e de desenvolvimento dos/das estudantes;
- a crença, a confiabilidade, a satisfação naquilo que faz e a certeza de que correr riscos é necessário quando se busca alguma transformação;
- a grandiosidade e luminosidade dos momentos de *insight* , tanto dos estudantes como de si próprio;
- as boas surpresas dos momentos de superação dos estudantes, de si mesmo e dos outros atores do ambiente escolar;
- a paixão pelo conhecimento, pela aprendizagem, pela possibilidade de conviver e contribuir com o outro.

Minha opção por essas palavras foi por representarem exatamente tanto o modo de ser do professor como o dos discentes envolvidos nesta pesquisa. E por mais que eu tentasse, não conseguiria exprimir com palavras, essas vozes aqui apresentadas. Entretanto, fazemos das palavras dos outros as nossas palavras, pois o conceito de autoria é, segundo Bakhtin (1997), relativizado. As palavras são produzidas em contextos específicos, numa relação dialógica, o que praticamente invalida a idéia de autoria individual de uma palavra ou idéia. Essas, palavra e idéia, por sua vez farão parte de um texto. Atrás do texto sempre haverá sujeito/sujeitos e é por meio da leitura/compreensão desse texto que encontraremos significados para as ações humanas.

O texto *Sala-de-aula* encontra-se produzido, mas não completo, pois no momento de sua leitura outro texto já se estava construindo. Para sua compreensão é necessário considerar-se: o contexto em que foi produzido; seus autores; o leitor e o “texto”. Cada um deles é imprescindível para a constituição de qualquer texto e, nesta pesquisa, determinante para a construção dos sentidos nele construídos. Esses sentidos foram emergindo quando dos encontros que ocorriam em sala de aula e que representavam verdadeiros acontecimentos em

que se podiam vislumbrar a Língua em movimento graças às interações que ali ocorriam. Ao assumir uma atitude responsiva, cada participante desse encontro possibilitava ao outro, participar, sendo possível pela intersubjetividade cada qual construir sua subjetividade. A autoria se instaurava.

Esperamos que as palavras presentes neste texto consigam expressar a dinamicidade da sala de aula observada, a qual é reveladora da alternância de interlocutores e ocasionada pelo respeito às experiências dos participantes. Poderíamos continuar este texto acrescentando mais eventos ocorridos em sala de aula e apresentando mais estórias dos participantes. Entretanto, acreditamos que os fragmentos aqui apresentados foram suficientes para a confecção do todo *Sala-de-aula*. Esse texto, porém, não se finalizou. Ele prosseguirá sempre que estiverem presentes na sala de aula seus escritores com suas estórias.

Esse texto escrito a muitas mãos revelou-nos que temos tudo em nossas mãos para assumirmos nossa autoria: o papel (a sala de aula); a tinta (nossas vozes e de nossos alunos); o conteúdo (nossas experiências, estórias); os autores (nós e nossos alunos) e leitores (nós, os alunos, professores). *Vamos iniciar a produção, a leitura e a compreensão do texto Sala-de-aula?*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1984, após encerrar minha graduação em Letras, ingressei no curso de Educação Física. Buscava nesse curso subsídios teóricos e práticos que embasassem minha docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Embora tenha freqüentado apenas um ano desse curso, aprendi muito, pois em todas as aulas eram repassados conteúdos teóricos e, na seqüência,

tínhamos a demonstração prática do que fora ensinado. Levava esse conhecimento a meus pequenos alunos. Nem todos eles tinham tênis. Isso não impedia que corressem. Não tínhamos cesta de basquete. Tínhamos baldes. Rede de vôlei não existia em nossa escola. Colocávamos um barbante amarrado em dois bambus. Muitas vezes, jogamos bete-ombro sem bolinha. Limões encontrávamos em qualquer lugar. Para meus alunos da quarta série, o importante era participar, praticar, envolver-se, brincar. Ninguém reclamava da ausência de material esportivo adequado. Estavam satisfeitos com o que tinham e eu, realizada por levar àquelas crianças da favela momentos de alegria por meio da recreação e do esporte. Não ambicionava formar nenhum atleta, apenas lhes mostrar que era possível usar, saudavelmente, nosso corpo. Isso também aprendi enquanto aluna de Educação Física.

Todavia, o maior ensinamento desse curso me foi transmitido pelo nosso professor de Ginástica, Prof. Ari Nora. Embora fosse uma ótima aluna nas aulas teóricas, nas práticas era medíocre. Certo dia, o professor de basquete chamou-me de “aborto da natureza”, pois, embora com 1,75 m, não conseguia fazer cestas. Minha dificuldade em realizar exercícios físicos deve-se, em parte, a minha não frequência às aulas de educação física no Ensino Fundamental. Devido ao estrabismo, fui dispensada das atividades físicas. Ficava olhando. Queria tanto pegar na bola... “Sua mãe disse que você não pode fazer esforço”, dizia a professora. Aos quatorze anos tive convulsão. Ensino Médio – antigo Magistério – também sem participar.

Apesar de minhas limitações, estava, agora, cursando Educação Física. Numa das aulas de ginástica, estávamos num ginásio e o professor solicitou: “Subam as arquibancadas correndo e me esperem lá em cima!” Fomos. “Agora desçam correndo em uma só perna!” Foram. Fiquei no terceiro degrau. Minha vista escureceu. O pânico tomou conta de mim. Senti a mão do professor em meu braço: “Tudo bem, venha aqui.” Levou-me até os aparelhos de ginástica. Olhou-me e sorriu. Não falou nada. Não me humilhou. Consegui ler em seus olhos e

em sua atitude que ele compreendia meu medo, minha insegurança, meu horror por altura. Quando as outras alunas se aproximaram, ele disse: “A Rita vai me auxiliar, aqui, afinal ela já é professora e já trabalha com crianças, pode me ajudar. Tudo bem?” “Pois não!” Durante os dois semestres em que frequentei o curso, as alunas não souberam de minha dificuldade naquele dia e não sei se sabem até hoje. O que sei é que o comportamento do Professor Ari me serviu como lição de respeito ao aluno que apresenta dificuldades diante de uma situação. Embora não saibamos da estória de cada um, devemos respeitá-lo exatamente por não termos acesso a dados que nos possam elucidar comportamentos atuais.

As atitudes do Professor Ari Nora se aproximam das de Marvin. Ambos respeitavam o aluno não só por sua condição de aprendiz no ambiente escolar, mas, principalmente, por ser ele uma pessoa com estória, com uma caminhada que deve ser valorizada e levada em consideração, por estar recheada de experiências que a escola precisa respeitar.

Para a realização deste trabalho, fui ouvir estórias dos discentes, do professor-regente, as quais me fizeram lembrar muitas de minhas experiências e, dessa forma, revivê-las. A ação de *reviver* nos permite analisar o já-vivido, fato que nos leva a examinar atitudes atuais. Foi esse exercício de auto-análise que pratiquei. Ao ouvir estórias alheias, torno-me menos egoísta, pois elas me fazem lembrar que não sou o único ser com estórias, mas que, ao fazer parte de uma sociedade, convivo com seres também portadores de estórias. Sua realização depende de minha interação com os outros.

Essa parceria - “eu” (com minhas experiências), o “outro” (com suas experiências) - torna-nos dependentes. Embora mantenhamos nossa propriedade de seres únicos, não nos realizamos enquanto seres humanos senão pelo convívio social. Necessito do outro para me identificar. O que quero destacar é que a Vida de cada um não é escrita a uma só mão, mas a várias. O texto Vida é produzido com o auxílio de todos aqueles com os quais convivemos, seja em contato direto ou indireto.

Visualizei essa parceria no contexto escolar, quando os envolvidos na pesquisa produziam o texto *Sala-de-aula*. Sua produção foi possível graças ao reconhecimento do papel de cada um e de todos na sala de aula; à interação entre os atores ali presentes; ao predomínio da oralidade que revelava concepções de mundo; à metodologia adotada pelo professor-regente, na qual imperava o respeito pelo aluno como sujeito-enunciador e, à aceitação por parte dos discentes do convite do professor para participarem ativamente do encontro que ocorria a cada aula. Nesse evento dialógico imperava a alternância de interlocutores, possibilitando a cada participante expor suas idéias e também ouvir a de seus colegas. Era assim que se tecia o texto.

Sendo meu objetivo a leitura desse texto a fim de compreender o que ele me dizia, por meio da Pesquisa Narrativa, busquei nas experiências relatadas respostas para as atitudes em sala de aula. A audição das histórias vivenciadas pelos discentes me revelou que na maioria das escolas (principalmente de 5ª a 8ª séries), o aluno ainda não assumiu uma posição atuante no processo ensino-aprendizagem, cabendo, predominantemente ao professor, tal tarefa. Entretanto, ao se sentir convidado, ou seja, se lhe for dada a oportunidade de participar, ele, aos poucos, assumirá sua função de sujeito-enunciador nesse processo. A importância da presença da família em seu desenvolvimento, em seu caminhar, como fator determinante para a construção de sua identidade, foi outra revelação possibilitada pela audição das experiências. Compreendia, à proporção que o texto era produzido e eu realizava sua leitura, que o texto *Sala-de-aula* era composto por histórias singulares, por experiências particulares, isto é, ele era revelador de ações humanas. Sua leitura, portanto, era uma atividade que visava à busca de significados que justificassem a produção desse texto.

Segundo Bakhtin (1997), todo texto é resultado de atos dialógicos, portanto, ele não é produção individual, mas coletiva. *Sala-de-aula* foi tecido pelos atos dialógicos que ocorriam durante os encontros (aulas). A produção desse texto foi possível por meio do uso efetivo da

Linguagem. Todos falavam. Todos eram sujeitos-enunciadores. Cada um, ao se pronunciar, esperava a atitude responsiva do outro, a fim de que o dialogismo se efetivasse. A necessidade do outro, reconhecendo meu limite de visão, fazia com que cada um dos presentes se preocupasse com o que o outro estava vendo/pensando sobre um determinado assunto. A interação era muito harmoniosa porque cada um tinha consciência de sua condição de singularidade, entretanto, iam em busca do outro, por meio da socialização, para a cada encontro se conhecer. Evidentemente, o que estou aqui relatando está recheado de expressões utilizadas por Bakhtin e que o aluno não as utilizaria. Entretanto, estou emprestando desse teórico palavras para nomear o que vi (durante as observações), o que ouvi (no momento das audições), o que li (*Sala-de-aula*) e o que senti.

A produção do texto *Sala-de-aula* contou com a colaboração dos alunos, do professor-regente e da pesquisadora. Sua leitura me convidou a uma releitura de minha prática e de minha função na escola. Sua leitura me faz lembrar do respeito que deve estar presente em todas as salas de aula, pois ali se encontram seres históricos (professor e alunos), com sentimentos e histórias que são responsáveis por muitas de suas atitudes.

Para a leitura desse texto, deve-se considerar que ele foi produzido em um local específico, por escritores determinados, ou seja, ele é representante de um momento, fruto das condições que lhe possibilitaram construir-se. Para sua compreensão, deve-se atentar para esses fatores. O texto *Sala-de-aula* é único, embora polifônico. Tenho consciência, portanto, de que se o professor-regente fosse outro, se os alunos não fossem os mesmos, se o momento histórico fosse diferente, o texto *Sala-de-aula* seria outro. A leitura desse novo texto nos revelaria outras caminhadas, pois fora construído com outras histórias. Essa certeza se caracteriza como um desafio para nós professores, porque, a cada evento dialógico – aula somos convidados a participar da produção e, ao mesmo tempo, da leitura do texto que produzimos com nossos alunos.

Sala-de-aula não está terminado. Cada um de seus autores continua a escrevê-lo, embora em outros locais, em outras situações, sob outras condições. A maioria desses alunos não se encontra mais no CEFET. O professor-regente, para nossa infelicidade, mas para sua felicidade, conseguiu transferência para Curitiba, onde deve estar escrevendo outros textos com seus novos alunos. Embora eu continue na mesma escola, meu comportamento se modificou. Não apenas com meus alunos, mas com meus colegas de trabalho. Voltei mais paciente, pois sempre lembro que cada um tem seus motivos para ser como é. E como, em nosso dia-a-dia, não temos tempo de ouvir as histórias de nossos colegas, simplesmente respeito suas singularidades. Não é fácil, reconheço, mas é um exercício instigante.

A leitura e a compreensão do texto *Sala-de-aula* teve como suporte minhas experiências e minhas leituras. É uma das leituras possíveis. O leitor, ao ler este texto, poderá atribuir significados outros, conforme suas experiências. Todas essas leituras, acredito, reforçarão a importância da Linguagem em nossa vida como elemento imprescindível na construção de nossa identidade. O acesso que tive por meio da Linguagem ao texto *Sala-de-aula* ocasionou em mim uma mudança conceitual: ao me dirigir à sala não mais penso - *Vou dar aula* - mas sim, *Vamos produzir um texto*.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. et al. (Org.). **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 2000.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Literatura comentada.** 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. P. 144-145.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: um potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 49, p.51-54, maio. 1989.

AQUINO, J. G. **Relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional.** São Paulo: Summus, 1996.

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica** 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa.** São Paulo: Parábola, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da Criação Verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

BARROS, D. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin.** São Paulo: USP, 1999.

BASTOS, J. A. S. L. Educação e tecnologia. **Revista técnico-científica dos programas de pós-graduação em Tecnologia dos CEFETs**, Curitiba, n. 1, jul. 1997.

_____. (Org.). **Tecnologia & interação.** Curitiba: CEFET/PR, 1998.

BATISTA, A. **Aula de português: discurso e saberes escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas: Mercado Aberto, 1997.

CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTRO, M. F. de (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem** Campinas: UNICAMP, 1996.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CLANDININ, D. J. **Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images.** Curriculum Inquiry, p.361-385, 1985.

- _____. **Classroom practice: teacher images in action.** Philadelphia: The Falmer Press, 1986.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Teachers' professional knowledge landscapes.** New York: Teachers' College Press, 1995.
- _____. **Narrative inquiry.** New York: Teachers College Press, 2000.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Perspectiva, 1998.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience.** New York: Teachers College Press, 1998.
- _____. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, vol.19, n.5, p. 2-14, 1990.
- COOL, C. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** São Paulo: Pontes, 1991.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- CUNHA, M. I. da C. **O bom professor e sua prática.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.
- CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1998, Águas de Lindóia, **Anais do IX ENDIPE**, São Paulo:USP, 1998. vol. 1, p. 199-216.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **The landscape of qualitative research: theories and issues.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
- _____. **Strategies of Qualitative Inquiry.** Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1998.
- DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário.** Campinas: UNICAMP, 1998.
- ECO, U.; SEBEOK, A. (Org.). **O signo de três.** São Paulo: Perspectiva, 1983.

ELIAS, R. M. P. **A organização do texto**: um estudo das relações produtor-produto. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1994.

FARACO, C. A.; NEGRI, L. O falante: que bicho é esse, afinal? **Revista Letras**, Curitiba, n. 49, p. 159-170, jun. 1999.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 1996.

FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M. S. Z. (Org.). **Linguística textual**: texto e leitura. São Paulo: EDUC, 1986.

FÁVERO, L. L. A informatividade como elemento de textualidade. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, n.32, p. 13-20, jun. 1985.

_____. **Coesão e coerência textuais**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita** perspectiva para o ensino da língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. _____. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. _____. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANÇA, J. L. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 6. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano de professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. F. **O diálogo em sala de aula**: análise do discurso. Curitiba: HD Livros, 1999.

FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

GARCIA, R. L. No cotidiano da escola: pistas para o novo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, p. 49-62, 1992.

_____. A professora investigadora e o processo de produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1998, Águas de Lindóia, **Anais do IX ENDIPE**, São Paulo: USP, 1998. vol. 1, p.15-52.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. (Org.). **O texto em sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1995.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. 8. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

_____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GLESNE, C.; PESHKIN, A. **Becoming qualitative researchers: an introduction**. White Plains, New York: Longman, 1992.

GREGOLIN, M. do R. V.; BARONAS, R. (Org.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos: Claraluz, 2001.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1990.

HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Org.) **Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ILARI, R. **A Linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem** Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. 2. ed. Campinas: Papirus, 1985.

JOLIBERT, J. (org). **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JONHSON, D. **Approaches to research in second language learning**. White plains, New York: Longman, 1992.

JUNKER, B. H. **A importância do trabalho de campo**. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

KOCH, I. G. V. A situacionalidade como elemento de textualidade. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.18, p. 21-28, jun. 1985.

_____. **A coesão textual**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2001.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- LARA, T. A. **A escola que não tive... o professor que não fui...** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LEMINSKI, P. **Caprichos e relaxos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.
- LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, v.23, p. 61-71, 1977.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 6. ed. São Paulo: EPUC, 2001.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 4. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- MARI, H. et al. (Org.). **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1993.
- MELLO, D. M. **Viajando por um ser chamado professor**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- MELO NETO, J. C. de. **Poesias completas**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Revista Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, p. 57-70, abr./jun. 1996.
- MORAIS, R. de (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? 5. ed. São Paulo: Papirus, 1991.
- MOTTA, L. V. M. **Reflexão e conscientização para o uso de estratégias de aprendizagem**: dois momentos no desenvolvimento do professor. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- MURRIE, Z. de F. (Org.). **O ensino de português**: do primeiro grau à universidade. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- NISBETT, J.; WATT, J. **Case study**: guides in educational research. University of Nottingham School of Education, 1978.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993.

- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1996a.
- _____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996b.
- _____. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.
- PASOLINI, P. **Os jovens infelizes**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PAZ, F. M. **Aventuras do pensamento**. Curitiba: UFPR, 1993.
- PENIN, S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papyrus, 1994.
- _____. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- PÉREZ, C. L. **Vozes, palavras, textos**: as narrativas autobiográficas na formação das professoras - alfabetizadoras. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- PESSOA, R. M. A prática de produção de texto e a avaliação: proposta de alguns critérios textuais. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 1986, Araraquara, **Anais do XII GEL**, Araraquara, UNESP, p.309-316.
- PIRES, E. A. **De mapas e posturas críticas**: histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- PIVOVAR, A. **Leitura e escrita**: a captura de um objeto de ensino. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.
- RAFAEL, E. L. Explicitação/implicação de informações teóricas pelo professor: o caso de uma aula de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 30, p. 17-30, jul./dez. 1997.
- RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RANGEL, M. **Representações e reflexões sobre o “bom professor”**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SERAFINI, M. J. **Como escrever textos**. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, R. V. M. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina**. 2. ed. Salvador: Contexto, 1997.

SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Metamemória - memórias: travessia de uma professora**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papyrus, 1995.

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S. (Org.). **Imagens da cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.34, p. 79-92, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º grau e 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1996.

TUFANO, D. **Estudos de literatura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

VALENTE, A. **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis: Vozes, 1999.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.2, p. 161-175, 1996.

WEISZ, T. **Diálogo entre ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

WOLCOTT, H. F. **The art of fieldwork**. Walnut Creek, Ca: Altamira Press, 1995.

ANEXOS

ESTÓRIAS DE VIDA

ANEXO 1

AMYR KLINK

Nasci em 1981. Sou chamado pelos outros de turista, não porque falto muita aula, mas porque já viajei muito. Alguns me chamam de paulista, porque eu morei muito tempo lá. Eu sempre mudei, comecei a CIT. Em um ano fui para Tibagi. Fiquei lá uns quatro anos, fiz o jardim. Fui para São Paulo e lá entrei no pré em uma escola de freiras, que era regime católico. Na primeira série, fui para uma escola adventista. Não deu certo porque minha mãe era católica e lá o ensino era muito restrito, não podia... cheio de regras. Então, minha mãe colocou-me novamente na escola católica. Lá fiz da 2ª a 3ª. Na 4ª série, eu vim passar o ano com minha avó no Paraná e eu fiz a Santa Marcelina em Piraí. Também era diferente. Daí eu voltei para São Paulo. Meu pai não estava muito bem, financeiramente, e eu saí da escola particular, passei a frequentar escola pública. Da 5ª a 7ª, eu fui passando de escola pública. No Paraná, eu terminei a 8ª no Senador Correia. Fiz cursinho e entrei no CEFET. Aqui no CEFET eu tenho minha meta a atingir, que é ser técnico. Esse ano eu estou me esforçando e, saindo do CEFET, quero voltar para São Paulo, fazer uma faculdade mas na área de mecânica, talvez automobilística, ou engenharia mecânica mesmo, telecomunicações, algo nesse meio. Estudando nessas escolas eu vi bem a diferença da particular e da pública. Numa escola particular e meio sempre a mesma coisinha. Agora na escola pública já é meio fácil, apesar do ensino, da média ser mais baixa, 5. Só que lá em São Paulo, o ensino é bem puxado. Você deve tirar 5. A maioria dos estudantes fica de recuperação, daí tem que entregar o que ficou devendo, por exemplo, trabalho e o caderno. Fora as amizades que você tem que escapar, porque o ambiente é pesado, pra caramba. Quando eu estudava lá na zona leste, era muito puxado o ambiente, briga, briga, professor metido em briga. Os alunos, às vezes, iam para escola mais pra passar droga. Eles ficam mais fazendo isso, sabe? Para aula, todos vão porque têm acesso, estão matriculados, daí eles vão passar pelo meio da gente, fazem provocações porque você quer estudar. Na escola particular eu era meio burrão. Eu era a alegria dos outros, tiravam “sarro” da minha cara, até acostumar, levei uns dois anos. Sempre fui um aluno

participante. Eu sempre falei muito na escola, gosto de participar das aulas. Os outros ficavam me olhando, mas eu nem ligava. Eu só tive acesso à Literatura no CEFET, porque o português antigamente era básico. Eu também leio bastante, daí eu tive acesso à Literatura mais pela leitura. Eu gosto de estudar Literatura, cada época, cada estilo dela trata de um jeito pra gente descobrir mais o que aconteceu naquela época. Cada tipo de Literatura tem a ver com a época que foi escrita. Tem a ver com a História do Brasil, porque a literatura, ela sempre conta um pouco dos fatos que aconteciam na época em que eles escreveram. Em nossas aulas de Literatura, a gente discute bastante, fala de várias coisas, dos problemas do Brasil, de História e dos fatos de hoje também. As aulas são dinâmicas. Eu queria que tivesse mais debate na escola, em todas as matérias, porque isso torna a aula mais ativa e é um jeito melhor da gente pegar o conhecimento. Talvez eu acho que entra melhor na cabeça da gente. Só a teoria ali, você batendo, batendo ... você não consegue aprender, você decora e assim talvez acabe aprendendo, porque português não é decoreba. Além disso, os alunos participam mais, e acho que até melhor, talvez no meio dos alunos, talvez, percam assim, esse medo de falar em público, talvez se soltem melhor futuramente. Eu me soltei ainda mais aqui no CEFET, por causa da palestra. Eu gosto, eu acho que ~~ne~~ saio bem. Só tenho que cuidar das repetições, eu me repito muito. Eu acho interessante a palestra. Gosto bastante. Também adoro trabalhar em grupo, nos círculos. Tenho até uma sugestão: o professor daria o assunto e comentaria, daí os alunos começariam a debater o tema e dar nossas idéias sobre o assunto. Faríamos umas questões... Cada um daria sua resposta. Discutiríamos novamente. Depois iríamos lá na frente e apresentá-los aos outros para nova discussão. A aula seria assim um trabalho em grupo e um debate, juntos. O assunto não precisava ser estudado só em uma aula. Dependendo do assunto, seriam necessárias várias aulas. A aula seria mais prática. Como eu falei, a gente adquire mais conhecimento, participando. Os alunos da minha turma são mais soltos, são repetentes, mas participam, falam, dão opinião. Eu acho que, principalmente por isso, são

repetentes, têm que se esforçar mais, senão perdem o curso. Sei que criticam muito o jovem, que ele não quer estudar, não quer nada, a coisa não é bem assim, acho que não dá para generalizar. Eu admiro a força de vontade quem não pode e sonha em estar em uma escola em busca de uma vida mais digna do que ele leva. Nossa turma aqui no CEFET é unida, cada um do seu jeito, mas é unida. Nós aqui estamos bem. Eu acho que vou ter uma boa base para enfrentar um curso superior no ano que vem.

ANEXO 2

JÚNIOR

Eu nasci aqui mesmo em 1980. Sou o primeiro e único filho, tenho apenas uma irmã. O relacionamento com minha família é tranquilo, todos lá em casa são tranquilos, quietos. Sempre tivemos a proteção de nossos pais, às vezes, acho que até demais, um pouco exagerada. Até hoje quando tenho de tomar alguma decisão recorro a eles. Sou dependente, reconheço, foi minha educação. Mas acho isso legal, não reclamo. Isso de ter meus pais sempre me acompanhando talvez seja a razão de minha grande timidez. Esse é meu maior defeito: sou muito, muito tímido. Tem gente, amigo meu, que não acredita, que fala “você tímido?!”, mas só eu sei a dificuldade que tenho de enfrentar o público, de enfrentar pessoas desconhecidas. Mas eu tenho vergonha totalmente. Acho que isso tem a ver com a dependência de meus pais. E se eles estão por perto, a vergonha aumenta, é como se eu fosse magoá-los se errasse ou falasse algo errado. Eles botaram muita esperança em mim e na minha irmã. Investiram em nós. Longe deles, a situação também não muda. Faço minhas brincadeiras, mas se sou censurado por alguém, debochado, já me fecho, isso me causa um mal-estar. Tento ser diferente, agradar os outros, parecer engraçado pra não demonstrar insegurança, mas no fundo sei que sou inseguro. Mas ou outros não precisam saber, né? Por isso que eu gosto de praticar esporte, nisso sou bom, é que depende de mim, de meu esforço. Gosto, especialmente de lutas marciais. Me realizo lutando. Ali sou eu mesmo, no que sou bom. Quando estou lutando, esqueço que os outros estão me olhando. Sou só eu e o outro cara. “Que vença o melhor”, como dizem. Geralmente eu venço. Na escola, a coisa é bem diferente.

No primário não tive dificuldade. Da quinta série em diante que começou. Tive problemas com português. Eram várias aulas sobre gramática. Não entendia nada. Na prova, chutava. Redação quase não tinha. Livro, não li nenhum. Quando passei no CEFET, as coisas pioraram, por causa da avaliação, do nervosismo. Aqui tem palestra, redação, análise literária e prova de literatura. Não tem como chutar, ou você tem que falar na frente de todo mundo ou

você não passa. Adivinhe? Reprovei. Dessas provas, a única que eu gosto é de Literatura. Das aulas também, é a melhor. Gosto de literatura porque é uma forma de conhecer nosso País, as coisas daqui. E essa aula é diferente das outras matérias. Nessa, nós falamos mais que escrevemos. Nas outras, a gente só escreve e copia. É cansativo. A aula de Literatura é melhor que as outras porque a gente fala de vários assuntos atuais, problemas do Brasil, há debates, opiniões, a aula passa que você nem sente. Gosto de ficar ouvindo, apesar de não participar muito. Às vezes, o professor me olha e eu penso “lá vem pergunta”, mas ele ajuda e a resposta sai. E não é pergunta de gramática, é sobre aquilo que estamos falando, sobre o problema tratado, então não é difícil, não tem como errar. Na verdade, é um debate. É o pessoal dele... nós nem sempre concordamos. Não precisa sempre concordar com o professor, só que ele quer saber por quê? ‘Não professor, veja bem e isso, e isso,’ e ele fica ali escutando. Depois escuta outro. E assim vai a aula. É bom! Essas aulas são muito boas, é... elas são extrovertidas. Começamos a conversar sobre as coisas... E você participa, participa, muito bom... A aula, à noite, com esse professor é muito boa. Temos uma certa amizade com o professor. A gente pergunta pra ele, ele vem ali, e de manhã não dá, é muita gente.

Gosto disso, de falar e escutar coisas sobre nosso País, porque primeiro temos que conhecer nosso País pra depois os outros. Não fazíamos debate no ginásio. Acho isso uma falha. Se eu desde lá debatesse talvez hoje não fosse tão tímido, sei lá. Na hora que eu tenho que ir lá na frente (da sala) e olho todo mundo me olhando, é a pior parte. Nossa senhora! E aqui a gente passa por isso na palestra e na análise literária. Não importa se é sozinho ou em grupo. A vergonha chega junto.

Reprovei no segundo ano porque não consegui fazer a palestra, não consegui falar, na hora me deu um branco. Fiquei parado, com aquele sorriso amarelo e não saiu. Na análise, em grupo, alguns do grupo que viram que eu não fiz palestra me evitaram, não me avisaram das reuniões e na hora me deram um papel para eu ler lá na frente. Não deu outra, reprovei. Não

sei se me senti pior por ter ido mal ou por ter sido eliminado pelo grupo. Ninguém queria perder nota por causa de minha timidez, vergonha. Foi difícil reconhecer mas é isso. Hoje dou razão pra eles. Na hora fiquei mal. Conte pra meus pais que reprovei. Não me censuraram, foram tranqüilos, solidários com minha tristeza. Meu pai me disse: “Tenta de novo.” Enquanto os pais dos outros reprovados gritavam, tinham ataque, meu pai só me pediu para tentar de novo. Isso me caiu como uma bairra responsabilidade e uma obrigação e, desta vez não vou decepcioná-lo. E agora estou aqui e estou dando tudo de mim para acabar com essa maldita timidez. É difícil, mas tento, tento, como ele me pediu e pra meu bem. Já fiz palestra, tirei 6,0, mas para mim foi como se tivesse tirado dez, pois consegui ir até o final. Cinco minutos, eu falando lá na frente, gaguejando algumas vezes, mas fui até o fim. Consegui. A apresentação da análise já está marcada, já li o livro e esse grupo me aceita. Isso é bom. Até agora não me desprezaram, mesmo sabendo que sou tímido. Quero me formar e fazer Educação Física. Até lá quero ver se me solto mais, fico menos nervoso pra enfrentar o público, minha timidez diminua e eu possa ser mais seguro. Sem vergonha, sem medo. Quero aprender a falar. A falar em público sem me sentir mal. Eu já me soltei muito, perto do que eu era, nossa! Mas ainda não é como eu queria. Também preciso estudar mais um pouco pra escrever melhor. Acho que com esse professor vou conseguir, nós falamos bastante na sala, tem muito *debate*, e eu acho que com o debate, a idéia de um, a do outro, ajuda a formar a sua. E esse professor parece que sabe que sou tímido, então, não me força a falar, mas eu gosto e de repente, sem pensar estou participando. Quero ser atleta e professor que faça o aluno participar e gostar do que está fazendo, acreditando nele, na sua força.

ANEXO 3

DA VINCI

Tenho 18 anos, nasci em Ponta Grossa e sempre estudei aqui. Sempre fui bem na escola, desde pequeno. Minha relação com minha família é boa, sem grandes problemas. Só não gostaram muito quando pus os peircings, mas agora já se acostumaram. Da minha infância, tenho muito forte a imagem de meu avô. Ele era muito divertido, alegre, artista. Eu adorava passar as tardes em sua oficina. Ali tinha de tudo: pincéis, tinta, cavaletes, latas e mais

latas. Era uma bagunça geral. E ele lá no meio, aprontando suas artes. Ele deixava que eu mexesse em tudo. Vivi no meio disso tudo dos 4 aos 7 anos, quando entrei na escola. Lembro até hoje de minha tristeza de não poder mais ir à casa de meu avô, às tardes. Tinha que ir pra escola. Ia chorando. Minha mãe pensava que eu tinha medo da escola ou saudade dela. Na verdade, a troca não foi boa pra mim: a casa do meu avô, pela escola. Na escola, não dava pra mexer em nada, tinha que esperar a professora mandar. Não tinha atividade interessante. Ficávamos todos como soldadinhos esperando a ordem dela. Não gostei da escola. Não era como os adultos diziam: “lá você vai pintar, vai aprender coisas boas, fazer amiguinhos” e outras coisas do gênero. Não vi nada disso, pelo menos até a 4ª série. Fui me fechando e criando meu mundo particular. Fui pro fundo da sala. E é por isso que até hoje fico lá. É como se fosse a oficina de meu avô. Lá no fundo, posso lidar com meu material de desenho sem ninguém me perturbar. Adoro desenhar, por isso que escolhi mecânica. Faço cada máquina legal. Tenho certeza que meu avô teria orgulho do neto. Quando cheguei à 5ª série, estudava de manhã e à tarde corria pra oficina. Ficávamos horas ali, criando, inventando. Pintei alguns quadros, não eram grande coisa, mas eu me realizava. Meu avô dizia: “Boooooom!”, puxando o o. Pena que durou só mais um ano. Quando estava na sexta série, meu avô morreu e minha avó vendeu sua casa. As coisas da oficina, não sei onde foram parar. Ninguém mais falava da oficina. Sabe aquela coisa de falar sobre mortos, ninguém fala, parece que é assunto proibido. Eu só queria saber dos pincéis e das tintas. Com o tempo, superei esse vazio que ficou nas tardes. Não ter aonde ir. Elas pareciam longas e sem graça. Mas eu não era muito de ficar me abrindo e enfrentei sozinho essa tristeza. Nunca quis que ninguém tivesse pena de mim, sabe aquela coisa de ser vítima, detesto isso. Além de desenhar e pintar também gosto muito de escrever. Acho que é um jeito de você se expressar, igual quando você desenha. É arte, tem que ter jeito, técnica, paciência. É paciência mesmo, você se debruça na página e fica ali olhando aquela folha e é de você que vai sair a idéia e não da página. Então você fica

pensando, pensando e vai longe. É isso que eu gosto. No ginásio a gente quase não escrevia. Só copiava um monte de coisas, que hoje nem me lembro mais. Eu gosto de inventar histórias de [...] falar sobre os problemas do País. Eu gosto de pegar um papel quando eu não tenho nada para fazer, e começar a escrever. Sempre escrevo. Quando eu não tenho nada pra fazer, eu pego o caderno e começo a escrever. Eu não escrevia quando era pequeno, na escola, a gente não escrevia. O professor chegava na frente ali, pegava um material, “Vamos aprender a escrever tal palavra. Como é que ela é? Vai lá escrever!”. Daí lia para gente: “paroxítona, oxítona [...]” Eu copiava. As regras são a pior coisa do português, você não consegue assimilar tudo, é muita, é muita regra. Então, na leitura mesmo, você vai observando, na leitura você observa muito. Você vê ali a palavra com acento sem saber se é oxítona ou sei lá o quê. Gosto de escrever, mas exercício de português, sempre odiei. Não guardo regra. Os professores poderiam ver o erro no caderno e daí ensinar, “oh, é assim”. Que nem esse professor, na prova eu mostrei a redação pra ele, ele já pegou, quando eu fiz, eu dei pra ele ler já, ele já pegou, e foi marcando os erros. Ele viu e disse que o final não estava bom. Eu peguei e dei uma arrumadinha e ele corrigiu e ficou bom. É bom quando o professor ajuda a gente, o professor é camarada, ele ajuda, quando não está bom ele fala. Se não está bom ele ajuda: “Não, mas não é desse jeito é de tal maneira”, aí você já... Que nem nas últimas aulas, ele deu um texto falando daquela que... “Maomé não precisa vir à montanha, montanha vem a Maomé.” Eu não estava conseguindo mais escrever sobre aquilo. Então, ele veio ali: “não, mas coloque, como exemplo, a pessoa que trabalha e tem o que fazer em casa, ele pode fazer o trabalho em casa”. Por aí, eu já desenvolvi uma frase e um texto. Eu desenvolvi esse gosto pelo português foi aqui, quando eu fiz o pró-técnico. Tinha uma professora de português, e ela ensinava a gente a fazer redação, dissertação [...] e eu gostava muito das aulas dela, por isso que eu comecei a desenvolver este gosto por [...] pela escrita, pelas aulas dela. Ela também ajudava a gente a escrever, não ficava ensinando oxítona [...] aquelas coisas que tem que

decorar. A gente na escola devia aprender mais a escrever, porque se comunicar você aprende na vida e na escola, escrever. Como é que vai aprender a escrever se você só copia. Eu acho que copiar não é escrever, é copiar. Igual o desenho. Quando você copia um desenho, ele não é seu, é cópia. A redação também, só copiar é fácil, mas não tem sua mão, na verdade não é sua, é falso. Eu acho que é plágio o nome que dá pra isso. Escuto por aí que pessoas que não escreveram na escola ficam traumatizadas e não escrevem. Comigo não. Eu escrevo sozinho. Fui escrevendo no meu canto e não fiquei traumatizado nada. Acho que escrever é praticar. A ajuda de um professor, claro, que, às vezes, é bom, mas é você que tem que exercitar, a idéia é sua, sua criação. Desde que passei aqui no CEFET eu venho escrevendo mais. Esse nosso professor é gente fina e não me perturba se eu fico lá atrás, na minha, desenhando, pintando, escrevendo. Eu presto atenção no que ele está falando e sempre na aula quando o professor faz alguma pergunta que eu possa ter certeza do que vou falar, eu falo, senão eu não interrompo. Eu sento lá atrás porque é mais quieto, fico desenhando, prestando atenção, senão fica muito parada a aula, daí dá sono. Eu gosto das aulas dele, apesar da língua portuguesa não ser das mais empolgantes, mas é muito necessária, porque muitas pessoas falam errado por não saberem escrever. Quanto mais se escreve mais fácil fica para se expressar. Acho que depende do professor que você pegar. Esse é bom, as aulas passam rápida, você fala, ele escuta, discutimos, fazemos trabalhos em grupo, apesar de eu fazer o meu sozinho. É opção, gosto sempre de fazer o meu. Posso até sentar junto, mas o meu é meu: meu trabalho, meu texto e pronto. Sou meio egoísta nessa parte. Acho que na vida é assim também, a vida é sua, você tem que fazer sua parte, embora viva no meio de um monte de gente, a vida sempre é sua. Eu já me decidi. Vou ser engenheiro mecânico e vou continuar desenhando e pintando, não pra ganhar dinheiro com isso, mas para meu prazer e acho que em homenagem a meu avô, meu grande amigo, um artista.

ANEXO 4

ROBSON CRUSOÉ

Eu nasci numa cidade do interior de São Paulo, Itararé. Quando eu nasci em 1982, minha família era constituída de minha mãe, meu pai e duas irmãs bem mais velhas que eu. Eu vim então para completar a família, o filho esperado, o homem. Caiu sobre mim aquela responsabilidade de continuar um nome. Eu tive uma infância tranqüila, fui muito mimado, paparicado pela minha mãe. Eu era o bebê da casa. Minhas irmãs nunca tiveram ciúmes de mim, me protegiam. Quando chegou o momento de ir para a escola, a proteção continuou. Sempre que havia um problema, muitas vezes eu é que tinha cometido, minha mãe e minhas

irmãs iam em minha defesa. Eu só olhava. Ouvia, calado, sabendo da verdadeira história, da minha culpa. Eu comecei a perceber ainda com 7, 8 anos que era fácil conseguir as coisas, bastava chorar, fazendo-me de vítima, que eu conseguia. Eu tinha tudo, tudo que eu queria. Na rua, minhas irmãs me protegiam, nas brigas em nosso bairro, eu nunca apanhei, pois elas sempre estavam ali me protegendo, vigiando-me, contra qualquer problema. Eu gostava disso, de ser defendido, protegido, para mim era muito cômodo. Eu me sentia bem e abusava da situação.

Quando entrei no ginásio, as coisas começaram a mudar. Meus amigos não tinham mais medo de minhas irmãs, porque agora elas já tinham noivos e não me acompanhavam mais. Por outro lado, agora eu não queria que elas me acompanhassem e principalmente minha mãe, pois meus amigos começavam a me chamar de “maricas”, “filhinho da mamãe”. Era preciso provar que era homem, não mais um menino mimado. Não foi fácil afastar minha mãe, abrir mão da proteção de minhas irmãs embora fosse preciso, foi algo realmente terrível. Por mais que eu abusasse dessa proteção quando eu era criança, eu não soube depois como trabalhar com essa falta de proteção. O único que nunca se manifestou com essa proteção foi meu pai. Ele nunca me paparicou. Meu pai só me olhava, não dizia nada, não me protegia. Ele ficava observando, analisando as atitudes de minha mãe, de minhas irmãs. Ele me olhava e isso era terrível, parecia que ele sabia que eu estava fingindo, que eu era o culpado e não dizia nada, afinal eu era o filho esperado, o único homem. Acredito que eu era uma decepção para ele. No fundo, ele estava decepcionado comigo, hoje analisando, sei que ele esperava mais daquele garoto. Nem jogar bola com ele eu ia, minha mãe tinha medo que eu quebrasse a perna, minhas irmãs diziam que os outros iam me machucar. Isso tudo foi muito frustrante pra ele, acho eu. Ele nunca me falou, nunca retrucava minhas irmãs nem minha mãe. Ia jogar bola com os amigos e os seus filhos, eu ficava com as mulheres. Na época, não analisava o que isso podia ocasionar a meu pai. Não fui companheiro. Queria ficar sob a proteção delas.

Minha vida escolar foi tranqüila até a sexta série, sempre passava por média. Não era excelente, era um bom aluno, sem grandes esforços. Estudava para a média. Aquele choque que todo mundo diz sentir na 5ª série, eu senti na 6ª. Uma vez, acho que quando estava na primeira série eu fiquei quase um mês sem ir pra escola por causa de uma bronquite, aí eu vi, que tinha enorme dificuldade em português. Português foi a matéria na qual eu mais tive dificuldade, mas eu gosto de português, acho que o problema não é ele e sim eu, pois quase não falava na escola. Da sexta à oitava tive muitas notas vermelhas, fui me arrastando. Era bem naquela fase que eu contei que eu não queria ser mais dependente, eu queria me afastar, mas não conseguia. Foi uma fase difícil e que afetou meu rendimento na escola. Nessa caminhada toda, um fato muito interessante foi quando eu quis estudar no CEFET, em Ponta Grossa. Pela primeira vez, meu pai disse , “não, vai continuar o segundo grau aqui em Itararé.” Não sei se era medo de eu não passar no exame de seleção e dar mais esse desgosto pra ele ou se ele não me queria longe. Inacreditavelmente minha mãe e minhas irmãs me apoiaram e disseram que era hora de ver se a educação recebida foi boa, pois iria ficar longe da família, talvez fosse melhor para meu crescimento. Fui ver a concorrência em Mecânica. Estava 7 por 1. Achei muitos candidatos por vaga. Não me senti capaz, afinal meu ginásio foi meio fraco, tinha também os problemas da idade, estava meio perdido, não sabia se era isso mesmo que queria. Só que estudar no CEFET era a chance de ficar só, ir para uma cidade onde ninguém me conhecia. Isso era interessante, me desafiou realmente. Eu podia mostrar para meu pai que era capaz de passar no CEFET, que eu não era mais aquele menino mimado, embora no fundo, e isso me perturbava, eu não queria deixar de ser o menino de minha mãe, a esperança de meu pai. Se eu passasse, eu sabia que perderia a proteção de minha mãe, os mimos de minhas irmãs e o olhar de meu pai. Esse olhar também era uma forma de proteção, porque eu sabia que o olhar dele estava sobre mim como proteção e cobrança, de desafio, e isso para mim era uma segurança, por saber que meu pai estava por perto, mesmo sem falar nada. Muitas vezes,

quando eu me saía bem em campeonatos da escola, ou quando tirava nota azul, eu via sorriso em seu olhar, era uma coisa engraçada, ele sorria com os olhos.

Quando eu passei no CEFET, foi um dos maiores resultados de minha vida. Quer dizer, eu sozinho, com a minha competência, fui bem na redação, nas provas e, por meu mérito, passei. Quando li meu nome na lista de aprovados vibrei demais, minha mãe e minhas irmãs choraram. Meu pai também, de seu jeito reservado, festejou. No fundo, dei-lhes finalmente, um prazer, um presente. No fundo, ele desejava essa vitória só não queria meu afastamento. Ele queria me proteger do desconhecido.

E eu vim. Foi maravilhoso. Todos vieram juntos para procurar apartamento pra eu ficar. E quando eu entrei no apartamento, embora ele tivesse apenas 68 metros, pra mim era enorme, pois seria só para mim. Embora fosse alugado, era só meu, meu espaço, meu canto, meu mundo nos próximos três anos. Poderia chegar e sair a hora que quisesse. Dormir ou não dormir a noite toda. Ouvir música. Qualquer música. Eu agora ia ser EU. Pela primeira vez em dezesseis anos eu ia ficar sozinho. Lembrei até daquele filme “Esqueceram de mim”, quando o menino se acha sozinho. No início fica desesperado, mas depois aproveita e faz mil aventuras. E era nisso que eu pensava nas aventuras mil. Eu sozinho em Ponta Grossa, aluno do CEFET. Nossa, era tudo que um jovem de dezesseis anos quer, ficar sozinho. Não via a hora de começarem as aulas. Aquele 5 de março parecia tão distante, ainda era fevereiro.

Só que quando começaram as aulas, aquelas pessoas estranhas, nenhum amigo, nenhum professor conhecido, ninguém conhecido, isso foi me dando uma angústia terrível. De início pensei, “ah, daqui a pouco me acostumo, é só o começo.” Só que o problema não eram os estranhos, eu estava estranho. Muitas vezes quando ia pegar o ônibus tinha vontade de pegar o ônibus para o Norte, que me levaria para minha cidade. Eu chegava no apartamento de 68 metros, vazio, sem ninguém. Terrivelmente vazio. Sabe o que é você chegar à noite, e ver que está sozinho. Olhar aquele apartamento enorme. Não encontrar ninguém no banheiro, na

cozinha, no quarto. Você olhar pela janela e ver as pessoas chegando e sendo recebidas pelos familiares, e você sem ninguém. Só o silêncio da solidão. É terrível, gente. Todas as tardes quando chegava da escola esta cena se repetia, era tortura. Chegava a ficar com raiva das pessoas que tinham alguém. Parecia que dos vinte e oito blocos de apartamentos em meu condomínio eu era o único que ninguém estava esperando. O único só. Foi uma época terrível. Eu podia deixar tudo e voltar para minha casa. Mas como? Como decepcionar minha mãe? Como enfrentar o olhar de meu pai? Seria vergonhoso para toda a família.

Eu pensava que por ser primeiro ano isso passaria. Eu passei de ano, meio apertado mas passei. Só que esse sentimento angustiante não passou. Mudou-me. No segundo ano foi pior. Meu rendimento foi péssimo. Não tinha amigos em sala, pois me recolhi no primeiro ano e agora não tinha com quem conversar. Para o nível do CEFET, eu era um aluno fraco. Comecei a relaxar. Não participava das aulas. Comecei a faltar as aulas, perdia o horário. Era algo estranho. Não queria ir pra aula, ficava na cama, vendo tv. Alguns colegas me invejavam por morar sozinho. Eu contava vantagens. Ninguém sabia o que eu passava naquela solidão. Nem meus pais. Sempre dizia que estava tudo maravilhoso. Eu era o orgulho de meu pai, seria técnico em mecânica. Fui deixando, deixando e reprovei em algumas matérias no 2º ano. Reprovei em português porque fiz uma palestra horrível, não li o livro e não entrei em equipe alguma para apresentar trabalho. Bobeira minha. Mas na época, não queria saber de estudar.

Hoje analisando o que passou, vejo a importância da família, sabe? E essa coisa, assim, de homem não poder falar mostrar o que sente, não acho uma coisa boa. Faz mal. Agora estou aqui reprovado, batalhando bastante para não ficar de novo. Conversei muito com meus pais, me abri mesmo, vi que os magoei, mas me deram um voto de confiança. Entenderam minha solidão. Minha mãe sentiu-se culpada. Chorou muito. Por sorte não vou atrasar um ano, porque aqui tem dependência.

Este ano já fiz palestra e acho uma avaliação em que você pode se impor por sua fala. Sou uma pessoa tímida, para falar fico me batendo, por isso é interessante as aulas com esse professor. Ele trabalha muito a parte oral. Eu estou gostando. Nunca gostei de História nem de Literatura. Agora estou entendendo essas duas e até gostando. No ginásio era muita data. A gente se confundia. Agora gosto de escrever e de literatura porque acho que uma forma de você conhecer sua Língua. Gosto muito de ouvir música e nas aulas de Literatura o professor traz música, a gente analisa e entende melhor o que vai estudar. Nas aulas desse professor a gente discute muito em grupo. Agora já sou aceito. A gente fazendo em grupo pode dividir as tarefas e sai bem menos cansativo para cada aluno. Um ajuda o outro. Cada um faz uma parte, por exemplo, nas análises, cada grupo divide, fica com uma parte, é bem melhor. A gente até lê o livro inteiro, mas se fosse para analisar sozinho seria muito difícil. Na hora de fazer o grupo tem que escolher bem o companheiro... Tem gente aí que... não leva muito a sério, né? Eu, no grupo, até falo. Só quero vencer um pouco essa timidez que ainda tenho e que, às vezes, não me deixa falar quando tem gente diferente presente. De primeira à quarta série a gente não falava quase e no ginásio nunca íamos lá na frente falar. Acho que isso deveria ter mais na escola. Gosto muito de ouvir música e acho que se deveria trabalhar isso na escola. Nosso professor trabalha e todos gostam. Dessas aulas eu gosto, a gente vai vendo mais profundamente o assunto, comenta algo, dá opinião. Que nem se pega um cara que more numa favela, nós estávamos falando esses dias, as letras de música dele são totalmente diferentes do que no colégio. Eu gosto do Raul Seixas, daí nós analisamos, falamos sobre as músicas dele e de outro, falamos de música na aula de português. O professor fala bastante de filme, jóia também. Mas música que eu gosto de escutar mesmo são as do Raul Seixas. Elas falam muito das coisas da época que ele viveu. Tem umas músicas difíceis, tem uma música que ele fala em uma fita que tem sete sentidos. É preciso interpretar, né? Pra não ficar muito só na leitura. A gente conversa muito sobre essas coisas. Eu não tenho muita facilidade para falar com os

outros, sou bem tímido, tenho vergonha, mas nós sempre aqui, falamos, mas na hora de falar pra gente diferente aí a ‘coisa pega’. Por isso temos que falar mais. Acho que a escola deveria trabalhar com aquilo que o adolescente gosta. Partir daí para ensinar o conteúdo.

Quero passar em engenharia civil, me formar, trabalhar e continuar em Ponta Grossa. Já consigo conviver com minha solidão, venci isso sozinho, com o tempo e acho que com a reprovação. Ela foi uma lição para mim.

ANEXO 5

MARVIN

Nasci em 1963. Estudei em dois colégios católicos até o final do segundo grau. Sempre fui um aluno mediano, que ficava para recuperação em matemática, mas nunca repeti de ano. Nunca gostei de Português, porque tive quase sempre péssimos professores, lá no colégio X. Em Matemática, era a mesma coisa. Só no terceiro ano do segundo grau que as coisas melhoraram. Tive uma ótima professora de Matemática, a Alteni. E, infelizmente, por poucos meses, a professora Kazuko, de Português.

Nas aulas, era comportado, mas nenhum “santo”. Em todos os meus anos de colégio, acho que fui colocado para fora da sala umas três vezes, talvez um pouco mais. Um problema

que senti na pele no colégio X foi o fato de ser pobre estudando em colégio de “filhinhos de papai”.

Na Universidade, escolhi Letras, Português/Inglês, porque gostava muito de Inglês e pensava em morar no Estados Unidos. Não fiz cursinho, estudei sozinho e passei já em segundo lugar no curso noturno. Na época, só não teria passado nos cursos de odontologia e farmácia, se não me engano.

Acabei gostando de literatura. Devo isso ao trabalho maravilhoso desenvolvido pela Professora Rosélis, realmente ímpar e inigualável. Não queria lecionar porque tinha pavor de uma sala de aula. Com o tempo, as coisas foram mudando, e acabei indo muito bem nas práticas e nos estágios. Foi na universidade que comecei a escrever contos e poemas. E, hoje, estou batalhando e me dedicando também à árdua e envolvente carreira de escritor.

Profissionalmente, se é que se pode falar assim, comecei como bancário. Foram oito meses insuportáveis. Depois comecei a lecionar. Passei por várias escolas, principalmente estaduais. Algumas boas, outras regulares e outras péssimas. Há sete anos sou professor do CEFET-PR. Fiz mestrado em Teoria da Literatura (UFSC) e se fizer doutorado há se ser na área de cinema e vídeo. Estou escrevendo alguns roteiros de curta em vídeo e pretendo realizar pelo menos dois neste ano. Voltei a pintar meus abstratos. Eu e alguns colegas vamos fazer uma exposição em Curitiba.

Com relação à minha prática pedagógica, acho que ela se faz e deve ser feita através de um compromisso com as leituras de mundo. Leituras essas que estão no aluno, no professor, nos textos, nas imagens, na televisão... E, no final das contas, tudo acaba sendo texto e nossa função de professor é fazer com que o aluno tenha o seu senso para a vida. O aluno quer ler também textos vivos, que digam algo, que critiquem. Para um professor de gramática, a oralidade do aluno praticamente não tem importância. Para um professor de Língua Portuguesa, sim. E é desse modo que eu vejo minha disciplina. Como algo vivo que inclusive

me ajudou a perder a timidez da adolescência. Vejo os alunos como seres que têm histórias. Sinto que é importante resgatarmos essas narrativas. Por isso converso muito com eles durante as aulas. E eles querem contar, querem falar. Ouço-os

Sei lá, acho que todo mundo é carente. O aluno é carente de ser ouvido. Ele quer falar. Precisa falar. Quem não gosta de ser ouvido? Deixo que eles falem. Sempre fui muito quieto. Na universidade quase nunca falava. Passei pela universidade sem falar. Agora, falo até demais... Quero que eles falem já. Adolescentes falando. Tem muito a dizer, precisamos ouvi-los agora. Esta é a hora. Gosto de escutar as suas histórias, há cada uma. Mas eles são gente boa. Gosto muito dessa turminha. Eles reclamam muito que na escola, nas outras disciplinas só escrevem, só copiam, então pediram para que eu, nas minhas aulas, deixasse-os falar. E acho que é por aí. Falam, falam, às vezes, tenho que segurar, sabe como é, mas eles são legais, já voltam e levam a sério. Tem professor que passa na porta e deve pensar, “nossa que bagunça!” Não vejo como bagunça. Bagunça é quando ninguém se entende. Será que quando só o professor fala não há bagunça de conteúdo na cabeça do aluno? Pelo menos da minha bagunça, todos participam e se entendem.

Trabalho com crônicas do Jabor, do Veríssimo, principalmente. Elas despertam os alunos para os debates e a produção de textos. A Literatura também faz isso, desde que estabeleçamos relações entre suas narrativas e o nosso presente. Desde que estabeleçamos intertextualidades que nada mais são do que as viagens que um texto faz através de outros. Parodiando Fernando Pessoa, “viajar é preciso”.

Praticamente não lembro de livros que li no colégio. No São Luiz, quase não líamos nada. Mas uma coisa eu me lembro, minha mãe sempre comprava para mim nas Bancas de Revistas histórias infantis que vinham com discos coloridos (O Velho, o garoto e o burro, Senhora Baratinha, A Moura Torta, Cinderela, A Bela Adormecida, entre outros). Gostava

também de ler os fascículos de trechos de ópera que minha mãe comprava junto com os discos.

Gosto de lecionar, mas sinto que estou começando a construir um novo caminho. Estou me dedicando à literatura e pretendo ainda ser um escritor que consegue viver de seu trabalho. Uma nova editora de São Paulo se interessou pelos meus textos infantis e quer publicá-los. Talvez seja o começo.

Rita de Cassia da Luz Stadler

Produção, Leitura e Compreensão

do Texto Sala-de-aula

Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central

S777 Stadler, Rita de Cassia da Luz
 Produção, leitura e compreensão do texto Sala -de-aula /
Rita de Cassia da Luz. Assis, 2003
 218 p.

(Tese doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Orientador: Prof^a Dr^a Célia Maria Carcagnolo Gil

1 - Salas de aula. 2 - Linguagem. 3 - Interação.
4 - Oralidade.

I. T.