

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MARILICE POMPEU DA SILVA

**INTERAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: PILARES DA
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARINGÁ – PR
2005

MARILICE POMPEU DA SILVA

**INTERAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: PILARES DA
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S586i Silva, Marilice Pompeu da
Interação e interdisciplinaridade : pilares da
produção textual no ensino fundamental / Marilice
Pompeu da Silva. -- Maringá : [s.n.], 2005.
126 f. : il. [algumas color]

Orientador : Prof. Dr. Renilson José Menegassi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2005.

1. Interação - Texto - Aluno -Professor. 2.
Interdisciplinaridade. 3.Produção de textos. 4.
Ensino Fundamental - Produção de textos. 5.
Linguística aplicada. I. Universidade Estadual de
Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2005.

CDD 21.ed. 418

MARILICE POMPEU DA SILVA

**INTERAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: PILARES DA
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Lingüísticos.

Aprovada em 22 de março de 2005

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
– Presidente –

Prof. Dr. Rony Farto Pereira
Universidade Estadual Paulista (UNESP / Assis-SP)

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Graciotto Silva
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

UEM

**INTERAÇÃO E
INTERDISCIPLINARI
DADE: PILARES DA
PRODUÇÃO
TEXTUAL NO
ENSINO
FUNDAMENTAL**

2005

Àquele que se fez meu maior Interlocutor, por intermédio de seu Filho, Jesus Cristo, único mediador entre Deus e os homens.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai (*in memorian*) e à minha mãe, por terem me ensinado o gosto pela leitura, a perseverança nos estudos e por jamais medirem esforços na educação dos filhos.

Aos meus irmãos, Pedro Luís e Adriana, que se alegraram comigo neste retorno à Academia e oraram para que eu obtivesse êxito.

Ao Xavier, esposo, amigo em todos os momentos desta caminhada, pelo seu apoio incondicional. Às minhas queridas filhas, Ângela e Fernanda, que também souberam se doar para esta causa.

Ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi, pela orientação atenta, pelos ensinamentos, pela troca de idéias, motivando-me a buscar respostas no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores Dr. Rony Farto Pereira e Dr^a. Rosa Maria Graciotto Silva, pela apreciação cuidadosa deste trabalho e pelas relevantes contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UEM, por dividirem seus conhecimentos, experiências, reflexões e tempo...

Aos funcionários do PLE, em especial à Andréa Regina Previati, pela sua eterna solicitude.

Aos amigos de turma, especialmente Ana Lúcia, com a qual compartilhei alegrias e aflições.

Aos professores e colegas do Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, pelas ricas discussões de textos que embasaram este trabalho.

À CAPES, pela concessão de Bolsa de Estudos.

À Coordenação Geral, professores e funcionários da Escola onde esta pesquisa foi realizada.

Em especial, aos alunos, pelos momentos vividos: pelas descobertas, pelas vitórias, pelos impasses... saudades...

RESUMO

O foco desta pesquisa é a produção textual escolar no Ensino Fundamental. O interesse pelo tema surgiu pela necessidade de respostas às indagações geradas durante alguns anos de exercício no magistério, nos quais pude observar, pelas produções textuais estudantis, uma ausência de intimidade entre os alunos e a língua escrita. Numa proposta tradicional de ensino, essas produções continuam a refletir a artificialidade da relação entre uma grande parcela de estudantes e a língua escrita. De acordo com Cavalcanti (1990, p.44), “fazer pesquisa em Lingüística Aplicada é identificar um problema na prática, estabelecer os caminhos teóricos (geralmente interdisciplinares), coletar registros e analisá-los, e voltar ao problema identificado com implicações e/ou sugestões de encaminhamento.”. Desse modo, escolhi abraçar a teoria interacionista de ensino de língua, à luz da Lingüística Aplicada, e contemplar, também, a interdisciplinaridade proposta pela Educação. Esta pesquisa é de base empírica, interpretativa, tendo sido realizada numa sala de aula de 4^a série do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2003, em escola da rede particular de ensino, na região de Maringá-PR. A interação e a interdisciplinaridade foram implementadas por meio da integração de conteúdos das disciplinas Língua Portuguesa, História e Geografia. Foram descritas as condições de produções de 7 textos sob diferentes temas, dentre estas, duas foram selecionadas para análise. As análises das condições de produção dos textos e das produções textuais obtidas evidenciaram que a interação e a interdisciplinaridade atuaram no processo de construção de textos, no ambiente escolar, em diferentes níveis: a) marcas de interação e de um nível de interdisciplinaridade menor; b) marcas de interação e de nível médio de interdisciplinaridade; c) marcas de interação e de maior nível de interdisciplinaridade; d) marcas de interação e de interdisciplinaridade equivalentes. A pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq).

Palavras-chave: interação, interdisciplinaridade, produção de textos, ensino fundamental.

ABSTRACT

The production of texts in primary schools is provided. Interest in this theme emerged as a response to several questions that arose during the author's experience and practice in teaching. The textual production of students revealed a lack of familiarity between the pupils and the written word. According to a traditional teaching approach the pupils' textual productions are a reflection of the artificiality between most students and the written language. In the opinion of Cavalcanti (1990, p.44) "research in Applied Linguistics means the identification of a difficulty, the selection of theoretical pathways (interdisciplinary, as a rule), the collection of registers and their analyses, and a return to the problem with the necessary implications and suggestions for practice". Consequently, the interactionist theory of language teaching was chosen in the light of Applied Linguistics and interdisciplinarity proposed by Education was taken into consideration. Research, empirical and interpretative, has been undertaken with 4th year primary students, in a private school in Maringá PR Brazil, during 2003. Interaction and interdisciplinarity were achieved through an integration of contents of subject matters Portuguese Language, History and Geography. Conditions of productions of seven texts under different headings were described, two of which were analyzed. Analyses of the conditions of the production of texts and textual production revealed that interaction and interdisciplinarity affected the process of text construction, within the school environment, at different levels: a) traits of interaction and of a lesser interdisciplinarity degree; b) traits of interaction and of an average interdisciplinarity degree; c) traits of interaction and a higher interdisciplinarity degree; d) equivalent traits of interaction and interdisciplinarity. Research integrates the Research Group "Interaction and writing in teaching and learning" (UEM/CNPq).

Key words: interaction; interdisciplinarity; production of texts; schooling.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – A ESCOLA, A TURMA E A METODOLOGIA DE TRABALHO...	15
1.1 Critérios na seleção do ambiente de trabalho e campo de pesquisa	15
1.2 Características da turma	16
1.3 O material didático	17
1.4 Procedimentos metodológicos	19
CAPÍTULO 2 – INTERAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL	38
2.1 Interação	38
2.2 Interdisciplinaridade	47
2.3 Leitura e produção de texto	57
2.3.1 A Leitura	57
2.3.2 A produção de texto	59
2.3.3 A produção de textos na escola como objeto de pesquisas	67
CAPÍTULO 3 – A PRODUÇÃO DE TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS	72
3.1 As condições de produção de escrita	72
3.2 Análise das produções textuais	75
CAPÍTULO 4 – A PRODUÇÃO DE TEXTOS POÉTICOS	91
4.1 A literatura como elemento formador do educando	91
4.2 A entrada do poema em sala de aula mediante a interdisciplinaridade	94
4.3 A leitura de Sylvia Orthoff e as condições de produção que antecederam a proposta da escrita	102
4.4 Duas propostas, um julgamento e a resolução de impasses	105
4.5 Em pauta: a produção poética das crianças	106
CONCLUSÃO	119
BIBLIOGRAFIA	122

INTRODUÇÃO

No início da década de 80, eu lecionava no Ensino Fundamental em escola da Rede Particular de Ensino. Percebi que meus alunos tinham muitas dificuldades com a língua escrita: embora dominassem a norma padrão-culta, os textos eram pobres de idéias e, às vezes, vazios de sentidos. Um pouco depois ingressei na Rede Pública, onde o problema ainda era mais grave, pois, nesta instituição, meus alunos não demonstravam motivação nenhuma para escrever; não reconheciam a variedade lingüística de prestígio na sociedade porque não a falavam e não possuíam noção de pontuação. Nessa ocasião, durante as reuniões pedagógicas da escola, os professores de diversas disciplinas compartilhavam uma mesma preocupação: o que fazer para que os alunos escrevam melhor? Todavia, nessas mesmas reuniões, surgiam inúmeras situações de necessidade real de registro escrito, tais como: atas, relatórios, cartas, bilhetes etc. e, por unanimidade, os professores de outras áreas apontavam imediatamente que a responsabilidade desses serviços cabia aos professores de Língua Portuguesa. Além disso, não era novidade ouvir muitos colegas de profissão comentarem que, eles próprios, não gostavam de escrever.

Dessa forma, alinhavando experiências em sala de aula, depoimentos de colegas, reações das pessoas em relação à escrita, concluí que lidar com a escrita era algo indesejável para uma boa parte da população letrada. Essas impressões iniciais provocaram inquietações, conduzindo-me à busca de respostas. E a primeira delas encontrei em Foucambert:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (1994, p.5)

Essas palavras de Foucambert levaram-me ao exercício de um juízo crítico que não se fez, todavia, sem passar pelo reconhecimento e perplexidade diante do impacto daquelas afirmações. Extraí e atribuí significados, interagi com o texto e conseqüentemente com o autor, mas a ruptura com o senso comum e, com o conhecimento já adquirido, atingiu seu ápice quando refleti sobre o caminho inverso, ou seja, a possibilidade de alguém, um outro sujeito-leitor, vir a ler o meu texto e, nele, vislumbrar possíveis respostas. Nesse caso, minha nova condição de produtora de texto me permitiria prever um interlocutor real. Isto foi tão inovador para mim quanto o foi inverossímil em toda a minha vida de estudante até aquele momento (cursava a primeira disciplina no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá). Que prerrogativa era esta que, até então,

julgava só os escritores possuírem? Sim, escrever, versar não somente sobre o que se espera, mas também para quem se espera e como se espera, é certamente romper com uma condição de ser e fazer que só à luz de uma nova concepção poderia ser transformada.

Em Geraldi, encontrei uma resposta que viria a integrar “parte das novas informações ao que já se é.” O autor ao tecer considerações sobre a linguagem afirma:

[...] ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem [...] (2002, p.4-5)

Geraldi argumenta ainda que a proposta, ora discutida, não tem como objetivo confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas pensá-la à luz da linguagem. Ele define pontualmente qual é o espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos: a interlocução. Portanto, concebendo o texto como objeto e ponto de encontro, simultaneamente, de uma leitura significativa, tanto para o aluno como para o professor; desencadeador de idéias que podem ser alvo de permutas, reflexões e negociações, sem dúvida, privilegia-se a interlocução e, em seu seio, a produção textual. Essa nova perspectiva com relação à linguagem direcionou o interesse desta pesquisa e determinou definitivamente o seu tema: produção textual.

Por que produção de texto?

O foco da minha pesquisa é a produção textual por dois motivos: primeiramente, porque a língua escrita é um instrumento que dá acesso à independência do sujeito numa sociedade que privilegia, valoriza e vincula por meio da escrita: a) a transmissão e construção do conhecimento; b) a realização dos contratos sociais; c) os informes de toda espécie que circulam dentro da comunidade escolar e fora dela; d) a cobrança de despesas básicas dos cidadãos tais como: contas de luz, de água, contas telefônicas etc.; e) a possibilidade de reclamar por serviços prestados; f) a possibilidade de reivindicar a prestação de serviços; g) o reconhecimento da existência do sujeito enquanto cidadão (a necessidade imperativa dos documentos: Certidão de Nascimento, Carteira de Identidade, Carteira de Vacinação, Carteira Escolar, Carteira de Motorista, Título de Eleitor, Carteira de Doador de Órgãos, CPF etc.).

A outra razão, de certa forma subordinada à primeira, deve-se ao fato, demonstrado pelas produções textuais estudantis, de uma ausência de intimidade entre os alunos e a língua escrita. Essas produções continuam a refletir a artificialidade da relação entre uma grande

parcela de estudantes e a língua escrita, incluindo-se, aqui, também a relação dos estudantes com a Literatura.

De acordo com Cavalcanti,

Fazer pesquisa em Lingüística Aplicada, é identificar um problema na prática, estabelecer os caminhos teóricos (geralmente interdisciplinares), coletar registros e analisá-los, e voltar ao problema identificado com implicações e/ou sugestões de encaminhamento. (1990, p.44)

Dessa forma, escolhi abraçar a teoria interacionista de ensino, discutida pela Lingüística Aplicada e contemplar, também, a interdisciplinaridade proposta pela Educação. Esse viés epistemológico vinha ao encontro do meu ideal: ver o aluno constituindo-se sujeito pela e na linguagem, com liberdade de ir e vir pelas disciplinas, buscando com autonomia respostas para as suas perguntas e ou subsídios para a produção de idéias. Nesta pesquisa, a interação e a interdisciplinaridade foram implementadas por meio das disciplinas Língua Portuguesa e História e Geografia¹.

Ao considerar que o ensino pode e deve repensar caminhos na prática, alternativas que estimulem um “querer” já apagado e propiciem um “poder” (nem sequer cogitado pelos alunos), é que me propus a esta pesquisa de campo, de caráter qualitativo-interpretativo (ERICKSON, 1988; VASCONCELOS, 2002). A escolha precisa desse campo é a 4ª série do Ensino Fundamental e a pergunta que baliza a pesquisa é: Quais os efeitos da interação de textos de disciplinas distintas para a produção textual?

A minha hipótese é de que o aluno, à medida em que tem acesso às novas informações, conteúdos de História e Geografia, é conduzido a discuti-los consigo mesmo e com o outro, seja o professor, o colega e/ou ambos, passa gradativamente do senso comum à construção do conhecimento. A partir dessa construção, apropria-se do “que dizer”, “como dizer” e “para quem dizer” (GERALDI, 2002, p.137), rompendo com a artificialidade característica das condições de produção textual na escola.

Portanto, firmada nessa premissa, estabeleci como objetivo geral da pesquisa: delinear como as interações de disciplinas subsidiam a produção de textos em sala de aula, contribuindo para o ensino em sua totalidade. Decorrentes deste, têm-se como objetivos específicos:

- a) planejar e realizar uma proposta de produção de textos no Ensino Fundamental, para subsidiar a análise do que se propõe;

¹ Até a quarta série do Ensino Fundamental, os conteúdos de História e Geografia são reunidos em uma única disciplina, nomeada História e Geografia.

- b) analisar como a integração de textos de disciplinas distintas podem contribuir para a construção de textos mais reais para o aluno no contexto escolar.

Segundo Vasconcelos (2002), as pesquisas na área da educação em relação à sala de aula, ao livro didático e à interação professor-aluno estão sob a etiqueta qualitativa-interpretativa. Essa metodologia trouxe vantagens, em relação às demais, no sentido de evidenciar a relação professor de língua (materna ou estrangeira) e aluno, possibilitando, portanto, um olhar crítico sobre o que acontecia na sala de aula. Ao revelar o processo de ensinar e de aprender língua materna ou língua estrangeira, abriu caminhos para o estudo de diversas questões relacionadas ao microuniverso escolar. Entre essas, algumas questões só poderiam ser desvendadas numa observação sistemática de todos os movimentos vistos, de dentro e por dentro da sala de aula.

A autora aponta algumas características básicas desse tipo de pesquisa (citando MONTEIRO, 1991; ANDRÉ, 1995; LÜDKE e ANDRÉ, 1986): a) os dados coletados são predominantemente descritivos – são realizadas descrições de pessoas, situações, acontecimentos, depoimentos, fotografias, desenhos; b) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto – a preocupação se volta ao “como” se desenvolve a ação humana, “como” um determinado problema é discursivizado pelo sujeito participante da investigação, “como” são os procedimentos desenvolvidos pelos sujeitos; c) os significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos, às coisas e à sua vida – a preocupação se volta ao “por quê?” ou ao “quando?”, e toda atenção deve ser dada à verbalização e ao jogo cênico dos sujeitos entrevistados, com o objetivo de buscar captar a perspectiva dos participantes (VASCONCELOS, 2002, p.282-283).

Assim, esta pesquisa de base empírica, interpretativa, obedece aos seguintes passos:

- 1) escolha do local onde se efetua o estudo e o estabelecimento dos contatos necessários para a entrada em campo;
- 2) atuação em campo na condição de professor-pesquisador;
- 3) busca de uma relação dialógica entre professor-aluno e aluno-professor-texto;
- 4) registro detalhado das condições sob as quais foram propostas as produções textuais e as leituras que as subsidiaram;
- 5) busca de um ensino em sua totalidade por meio da integração entre as disciplinas Língua Portuguesa e História e Geografia;
- 6) busca da interpretação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, sob quais formas se deram as interações e o porquê;

- 7) avaliação da hipótese inicial à luz do material levantado e encaminhamento de uma proposta de produção de texto para o Ensino Fundamental.

A apresentação da dissertação² está distribuída em capítulos que acompanham esses passos, facilitando ao leitor a compreensão da pesquisa em toda a sua extensão. Desse modo, no capítulo 1, descrevo: a) os critérios estabelecidos na escolha do local de trabalho e campo de pesquisa; b) as características da turma; c) o material didático utilizado; d) os procedimentos metodológicos. Mostro, ainda, o quadro resumo das produções textuais, descrevendo o processo de produção de escrita e os respectivos resultados, exceto no caso das produções de autobiografia e poesia que foram selecionadas para análise, merecendo cada uma um capítulo próprio. No capítulo 2, desenvolvo a fundamentação teórica composta por três seções: interação; interdisciplinaridade; leitura e produção de texto. No capítulo 3, apresento como se deu a produção de textos autobiográficos, a sua reescrita e as análises das produções obtidas. No capítulo 4, apresento a produção de textos poéticos, desenvolvendo, brevemente, a fundamentação teórica pertinente ao assunto específico deste capítulo. Descrevo o estudo do texto poético, em sala de aula, e as condições que antecederam a proposta de produção de poesia. Ainda, nesse capítulo, apresento as produções textuais obtidas e suas correspondentes análises. Finalmente, na conclusão, retomo cada um dos objetivos propostos, dentro do tema da pesquisa, avaliando-os mediante as análises para verificar se esses foram ou não alcançados e os respectivos resultados.

Esta pesquisa vincula-se ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq).

² A dissertação está escrita na primeira pessoa do singular pela conveniência e agilidade que o seu emprego traz ao discurso, em particular, nesta pesquisa de campo, em que professora e pesquisadora fundem-se em uma só pessoa.

CAPÍTULO 1

A ESCOLA, A TURMA E A METODOLOGIA DE TRABALHO

1.1 Critérios na seleção do ambiente de trabalho e campo de pesquisa

O meu desejo por implementar uma metodologia coerente, com as correntes teóricas abraçadas, era tão intenso quanto a expectativa de analisar o caminho percorrido e seus resultados. Isso, porque a minha paixão pela sala de aula, pelo contato com os alunos, enfim, pela condição de “ser” professora e, não simplesmente “estar” professora, era algo muito mais antigo, mais íntimo, inerente a mim. A qualidade de pesquisadora era algo muito recente, uma nova função a desempenhar, não se tratava de “ser” mas de “estar”.

Eu precisava de uma escola não-tradicional, cuja proposta de ensino contemplasse uma ação transformadora no sujeito em formação. Assim, a escolha de uma escola particular de Ensino Fundamental deu-se por dois motivos:

- a) pela afirmação de sua “filosofia”:

[...] sem descuidar da busca e do aprofundamento do acontecimento científico, busca-se continuamente o desenvolvimento de seu educando com vistas a formar cidadãos capazes de analisar, compreender e interferir com qualidade na realidade, visando ao bem-estar do homem, em âmbito pessoal e coletivo. (Proposta Pedagógica do Colégio);

- b) por ter me submetido ao teste e à entrevista com a Coordenadora Pedagógica Geral, sendo contratada como professora, no ano letivo de 2003.

A escola localiza-se no Noroeste do Estado do Paraná, na região do município de Maringá, e sua clientela é composta por alunos de classe média. A sua linha pedagógica está alicerçada no sócio-construtivismo, em que o ensino parte do texto como unidade lingüística de construção do conhecimento. Percebem-se os reflexos desta opção também na escolha dos livros didáticos e nos projetos interdisciplinares propostos para as diferentes séries, no decorrer do ano letivo. Na sala de aula, os alunos são dispostos em duplas ou, eventualmente, em trios, se o número de alunos for ímpar, de maneira que a possibilidade da interação, da troca com o outro seja viável. Essas duplas mudam a cada quatro semanas e o objetivo da escola é que os alunos, por meio da interação, aprendam a trabalhar com um número significativo de colegas, sendo incentivados a cooperar um com o outro; ouvi-lo e ser ouvido; respeitar as diferenças entre ele e o outro; aceitar as dificuldades do outro e vice-versa. Como se vê, esse ambiente de trabalho correspondia às minhas expectativas e me assegurava a

possibilidade de implementar a metodologia que tinha em mente. É certo, também, que contava com uma clientela mais homogênea, em sala de aula, o que facilitaria o trabalho com a leitura e a escrita pela própria representação de leitura/escrita que estas crianças trazem de casa. Como afirma Bernardin (2003, p.46), em seu livro *As crianças e a cultura escrita*, “a família desempenha um papel fundamental na socialização da criança, pois é o lugar onde se constrói a relação inicial com a escola e com o saber.” Bernardin, ao construir o quadro de representações da escola e o que se espera dela, sob diferentes pontos de vista, dependendo do nível social das famílias que compõem a comunidade atendida, neste caso, a escola onde trabalha, comenta a evidência de dois arquétipos nitidamente diferenciados.

No primeiro:

Da escolaridade esperam-se, sobretudo, aprendizagens bem sucedidas, garantindo ‘boas bases’. Além disso, alguns desejam a autonomia, o desenvolvimento de capacidades de adaptação e de métodos de trabalho, que permitam a livre escolha e o exercício de espírito crítico. (2003, p.36)

No segundo arquétipo:

Espera-se da escolaridade que as crianças ‘aprendam bem’, ‘muitas coisas’. Almeja-se que elas cheguem ‘ao final dos estudos’, ‘o mais longe possível’, mas sem conseguir identificar precisamente esse termo. Às vezes, o futuro é impensável (‘O que lhes dizer? Já nem sei mais’). (2003, p.37)

Segundo o autor, no primeiro caso, o projeto escolar além de designar as aprendizagens, também as inscreve em uma meta gratificante de desenvolvimento pessoal. Diferentemente, no segundo caso, as experiências atormentadas, vivenciadas pelos pais (famílias pertencentes às classes populares), desencadeiam uma desconfiança generalizada na capacidade de seus filhos enfrentarem os desafios escolares. Segundo o autor, não há dúvida de que a preparação para a escola varia de acordo com as famílias. Esta pesquisa se restringiu à rede particular e o tipo de aluno focalizado é o que se insere no primeiro arquétipo, delineado por Bernardin.

1.2 Características da turma

A turma, de 4ª série, era composta inicialmente de 26 alunos, sendo 14 meninas e 12 meninos, entre 9 e 11 anos de idade. Antes, porém, do término do 1º bimestre, uma aluna foi transferida para o período da manhã. A classe permaneceu até o final do ano com 25 alunos, o que justificou na disposição desses alunos, em sala de aula, a existência de um trio. Os alunos, em sua grande maioria, participavam de outras atividades, dentro e fora da escola. A escola

oferece atividades opcionais, cobradas à parte da mensalidade escolar: várias modalidades esportivas, coral, dança e curso de inglês. A escolaridade dos pais é majoritariamente de nível superior. Entre as profissões exercidas, há predominância de professores e comerciantes. Entre os primeiros, a grande maioria é composta de professores universitários.

Logo nos primeiros dias de aula, observei que não se tratava de uma turma apática, muito pelo contrário, eram indisciplinados, mas ativos, e respondiam positivamente às minhas solicitações. Ofereciam-se para colaborar na organização do material escolar no armário da classe, para distribuí-lo aos colegas; para ler um texto em voz alta; para responder questões; para iniciar discussão a partir de uma leitura etc. Foi preciso negociar, desde o princípio, para garantir que todos tivessem a oportunidade de falar, agir, opinar nas mais diversas situações.

Além de assumir as aulas de Língua Portuguesa e História e Geografia, fui nomeada professora regente da turma, tornando-me responsável pelas questões disciplinares e pela elaboração do Contrato Pedagógico¹ com a classe. Essa função extra veio a meu favor, pois a elaboração desse nosso trato só foi possível por meio do diálogo, da reciprocidade, em cada cláusula assentida. Ao final do processo de leitura do documento, todos copiaram-no na agenda escolar e assinaram o documento oficial que foi colocado no “Quadro de Avisos” da classe. O processo todo constituiu um rico exercício de linguagem e possibilitou as interações professor-alunos e aluno-alunos. O texto foi construído coletivamente a partir da leitura e reflexão das seções: “São direitos do(a) aluno(a)” e “São deveres do(a) aluno(a)” de um manual ofertado pela escola aos pais e alunos. Coube a mim atuar como escriba da classe.

O procedimento dos alunos durante todo o ano, frente ao trabalho, acompanhou o ritmo, a motivação e a reciprocidade presentes desde o começo dessa caminhada. Além dos outros professores, a partir do 2º bimestre, a classe contou com a presença permanente de uma professora estagiária. Sua função era auxiliar-me junto aos alunos, nas mais diversas situações. Aliás, a escola, habitualmente, contrata acadêmicos com o objetivo de atuarem como monitores, no contra-turno, para alunos que apresentam um grau maior de dificuldade em uma ou mais áreas de estudo.

1.3 O material didático

Como professora recém contratada no quadro docente da escola, não tive a possibilidade de opinar sobre os livros didáticos adotados para a série, já que esta escolha havia sido feita no final do ano letivo anterior. Simplesmente propus-me aproveitar, desses

¹ O Contrato Pedagógico é um instrumento regulador das relações “lato sensu” que alunos e professores mantêm com o conhecimento curricular e com as atividades escolares.

instrumentos, o que eles tinham de melhor. As lacunas deixadas seriam completadas por meio de outros instrumentos, enxertados nos planos de aula, de acordo com a necessidade e as possibilidades de implementá-los. Dessa forma, procurando ter nos livros didáticos, de Língua Portuguesa e História e Geografia, dois aliados no meu trabalho, a minha primeira iniciativa foi refletir sobre os conteúdos priorizados em ambos, os pontos de intersecção quanto à concepção de ensino, e, a partir daí, traçar estratégias para a utilização de seus textos de maneira integrada.

O livro *História e Geografia* (2002), da coleção Nosso Mundo História e Geografia (estruturada em quatro volumes para as séries iniciais do Ensino Fundamental), de Taís de Castro, apresenta-se em 232 páginas no volume para a 4ª série. O objetivo dessa coleção, segundo a exposição da autora, no Manual do Professor, é estimular o aluno a perceber, analisar e avaliar a sua realidade imediata, constituída pelos seus contatos sociais e pelo espaço que ocupa, como forma de prepará-lo para conhecer pessoas e realidades distantes no tempo e no espaço e tornar-se capaz de intervir nos ambientes social e natural de maneira reflexiva e crítica.

O livro *Alp novo: análise, linguagem e pensamento* (1999), da Coleção Alp, de Maria Fernandes Cocco e Marco Antonio Hailer, apresenta-se em 208 páginas no volume para a 4ª série. O objetivo da Coleção, segundo os autores, é desenvolver um trabalho de linguagem que:

- leve o aluno a observar, perceber, descobrir e refletir sobre o mundo e interagir com seu semelhante através do uso funcional de linguagens;
- desenvolva a competência do educando no uso da língua para a solução de problemas cotidianos;
- possibilite o acesso à produção cultural da humanidade e a participação plena no mundo letrado em que vivemos.

Como ambas as propostas privilegiam a descoberta do conhecimento, a construção dos conceitos através de atividades cognitivas, sócio-interativas, foi viável mediar no dia-a-dia, na concretude da sala de aula, as interações: a) entre os textos desses livros didáticos; b) entre os textos – professor – alunos; c) entre os textos – aluno – aluno.

Portanto, esses livros didáticos, o dicionário e os seis livros paradidáticos:

- *O ladrão de sorrisos*, de Marcelo Duarte;
- *A Montanha Encantada*, de Maria José Dupré;
- *O cachorrinho Samba*, de Maria José Dupré;
- *O rei preto de Ouro Preto*, de Sylvia Orthoff;
- *Mistério em Veneza*, de Thomas Brezina;
- *Escolinha de Horror*, de Jackie Niebisch;

que integraram o material escolar obrigatório do aluno, compunham os instrumentos bibliográficos para o ensino-aprendizagem na 4ª série.

1.4 Procedimentos metodológicos

Antes de iniciar a descrição dos passos dados para a realização das produções textuais, é necessário esclarecer que havia um projeto temático, proposto pela Coordenação Pedagógica, para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse projeto, intitulado “Projeto Água”, foi apresentado aos professores no início do ano letivo. Ele deveria nortear a temática trabalhada no primeiro semestre, nas diversas disciplinas. Isso explica por que, logo após a elaboração do Contrato Pedagógico, ofereceu-se aos alunos em “Atividade Complementar de Língua Portuguesa” o texto: *O reino das águas claras está escondido: bem pertinho daqui*², de Ruth Rocha, publicado no *Jornal da Tarde*.

Concomitantemente, os alunos estavam estudando, na disciplina História e Geografia, alguns conceitos e relações básicos para a elaboração do conhecimento histórico. A primeira unidade do livro didático dessa disciplina trabalha as noções de sujeitos e tempos históricos, mudança, ruptura e permanência, fontes e documentos, memória individual e coletiva. Abordando o conceito de História, primeiramente, pela história pessoal e suas inter-relações com a história social, os textos levaram os alunos a compreender que a história individual é importante para cada um e também o é para a comunidade, pois essa história está ligada à história de outras pessoas.

Como resgate da memória individual, da história pessoal, o livro didático apresentava a sugestão da escrita de uma pequena autobiografia. A oportunidade para estabelecer interações era ampla, pois os objetivos apontados para esse conteúdo, no planejamento, eram:

- Relacionar a história pessoal e a história social;
- Discutir e avaliar a informação histórica, reconhecendo o valor dos documentos históricos, sabendo analisá-los e construir interpretações a partir deles;
- Analisar e conscientizar-se de sua própria história, relacionando-a com acontecimentos do passado e do presente, bem como fazer reflexões acerca do futuro.

Para alcançar esses objetivos, eu trabalhei os textos dessa disciplina da mesma maneira que trabalhei os textos de Língua Portuguesa, ou seja, partia da leitura silenciosa para a leitura em voz alta, pedindo a um ou outro aluno que lesse para a classe; lançava perguntas aos alunos sobre os assuntos tratados nesses textos, as informações relevantes que eles

² O uso deste texto de Ruth Rocha estava previsto no planejamento de Língua Portuguesa. Trata-se de um texto em circulação entre professores da área, não obstante, a única informação disponível a respeito de sua fonte é que havia sido publicado em artigo do *Jornal da Tarde*. Não tive acesso à data e à página da publicação.

continham, as possíveis relações entre os conhecimentos prévios dos alunos e as informações dos textos etc. Simultaneamente, era dada voz ao aluno, para compartilhar, com a classe, algo de sua própria história. De acordo com Bortolotto (1998), é a partir de experiências interlocutivas reais que os sujeitos constroem conhecimentos acerca da linguagem em toda a sua complexidade. Nesta situação de produção discursiva, “a oralização não está a serviço exclusivo da escrita de textos, mas, acima de tudo, a serviço da construção textual.” (Idem, p.101). Assim, nesse jogo interlocutivo, os alunos construíram textos oralmente, perceberam o cruzamento de histórias individuais formando a história coletiva do povo brasileiro.

Considere as palavras de Geraldi (2002), a propósito da distinção entre produção de textos e redação. “Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.” (p.136). Segundo a concepção do autor, para produzir um texto é necessário que se tenha o que dizer, uma razão para dizê-lo, para quem e como dizer o que se diz. Dentro dessa perspectiva, acolhi a sugestão de produção textual do livro didático e propus aos alunos a escrita da autobiografia, que deveria ser feita no Caderno de Produção Textual. Este trabalho estava inserido numa proposta interdisciplinar, já que os subsídios foram gerados a partir do conteúdo de História e a produção textual seria analisada e avaliada em Língua Portuguesa. Essa estratégia não foi um fato despercebido dos alunos, pelo contrário, provocou uma ruptura nos seus conceitos acerca do conhecimento, aliás, já tão fragmentado em conteúdos disciplinares, nas suas mentes, como pude constatar mais tarde. Escolhi essa produção para lhes introduzir uma proposta nova para eles: a reescrita do texto. Os passos desencadeados neste processo de produção textual serão descritos em capítulo posterior, juntamente com a análise dos textos.

Como já mencionado, os alunos estudavam, em Língua Portuguesa, o texto *O reino das águas claras está escondido: bem pertinho daqui*, de Ruth Rocha. Esta narrativa alude ao nascimento do rio Tietê e à precária condição em que se encontra atualmente. O trabalho com esse texto começou pela atividade de pré-leitura do texto³, realizada pela observação de transparência, contendo duas imagens atuais do rio Tietê e por um breve questionamento sobre a importância dos rios e os prejuízos que a população tem lhe causado. Os alunos foram levados a relacionar a poluição do rio Tietê, com outros rios da região de Maringá. A seguir, o texto foi apresentado aos alunos para fazerem leitura silenciosa, no primeiro momento. A partir da leitura individual, o texto foi lido em voz alta e, por meio de perguntas orais, instigando os alunos a respondê-las, chegou-se à sua compreensão. Entre essas perguntas,

³ Esta atividade de pré-leitura do texto é fundamentada em SOLÉ (1998). Encontra-se explicitada na prática de leitura de um texto social, sob o título: Uma Abordagem Psicolinguística de Leitura de Texto Social (SILVA & MENEGASSI, 2000).

duas eram muito significativas, não apenas para a compreensão, como para a observação da estrutura textual, por isso, delonguei-me um pouco mais nas questões: a) Qual é o assunto do texto? b) Existe relação entre o título e o texto? Por quê?. Foi solicitado depois que respondessem às questões escritas, contidas no verso da folha do texto, as quais foram corrigidas coletivamente. Passou-se à leitura e estudo do texto *A história de um rio* (de cunho informativo), do livro didático de Língua Portuguesa (CÓCCO & HAILER, 1999, p.10). Como tarefa, deveriam trazer recortes de ilustrações e reportagens sobre a situação dos rios brasileiros.

Na aula seguinte, os alunos agruparam-se para o trabalho em equipe. Após a seleção e leitura das reportagens e ilustrações coletadas sobre o tema, fizeram cartazes e cada equipe apresentou o seu trabalho para a classe, comentando resumidamente as principais informações apreendidas.

Dessa forma, como continuidade do trabalho efetuado sobre esse tema, foi encaminhado o pedido de uma produção de texto individual, com a seguinte sugestão: *“Crie um texto que tenha como narrador e personagem o pequeno rio da história escrita por Ruth Rocha. Imagine o que teria acontecido com ele depois de ter sido vítima da poluição.”*

Tratava-se de uma proposta para o aluno parafrasear o texto lido; a margem para a criatividade estaria na mudança do foco narrativo (de 3ª pessoa para a 1ª pessoa) e na possibilidade de construir um desfecho diferente do texto original, já que a própria autora, na conclusão de sua narrativa, por meio do narrador, dirige-se ao leitor, desafiando-o: *“O fim dessa história nós vamos ter que escrever juntos. Eu posso, apenas dar um exemplo do que pode vir a acontecer, inventar uma hipótese...”*

[...]

Mas não é este fim que nós queremos.”

As produções textuais dos alunos demonstraram que estavam seguros quanto ao assunto a tratar, nos seus textos, pois nenhuma produção fugiu ao tema. A grande maioria dos textos não possuía título, o que me levou a pensar na possibilidade de os alunos terem enxergado a proposta mais como uma continuidade do texto de apoio, do que, propriamente, a criação de outro texto com os mesmos elementos, o que demonstra a leitura paralisada pelos alunos. Muitas produções atenderam à mudança do foco narrativo, mas não a maioria delas. Por fim, a maioria das produções apresentaram uma solução para o conflito ou esboçaram uma expectativa de solução. Dos 23 textos obtidos, três apresentaram falhas no desenvolvimento e um quarto texto quebrou a coerência textual, ao expor idéias contraditórias no desfecho.

Ao dar continuidade ao “Projeto Água”, cujo objetivo geral era compreender o conteúdo água em suas diversas dimensões (por meio de diferentes atividades desenvolvidas no primeiro semestre), com o propósito de levar o aluno à construção de um novo conceito sobre esse bem indispensável e uma consciência crítica sobre o tema, as professoras de Língua Portuguesa das 4^{as} séries escolheram um gênero textual para trabalhar o assunto proposto. Havendo, portanto, um objetivo geral, no esboço do projeto, este alcançou a sua completude quando foram acrescidos os objetivos específicos para cada série. Couberam, à 4^a série, os seguintes objetivos específicos:

- Perceber a potencialidade hídrica do Estado do Paraná e sua utilização para o lazer e turismo;
- Ler material cartográfico e informativo das áreas que compreendem os recursos hidrominerais e turísticos;
- Entender a necessidade de preservação dos pontos turísticos e reservas hidrominerais;
- Produzir um jornal mural turístico do Paraná, contendo informações oriundas do trabalho desenvolvido.

A atividade se caracterizou pela pluralidade, sendo essencialmente interdisciplinar, uma vez que a busca de conhecimentos das áreas de Geografia, de Turismo e de Língua Portuguesa tornou-se necessária para a sua realização. Os alunos foram divididos em equipes, cada equipe se mobilizou para trazer o maior número possível de textos informativos sobre o turismo ecológico no Paraná, cuja atração principal fossem quedas d’água, termas etc. O gênero textual⁴ que escolhi para trabalhar esse tema foi o “prospecto turístico”.

Uma vez por semana, as equipes se dedicavam ao trabalho. Começaram pela leitura do material coletado, pela apreciação das ilustrações e pela seleção dos pontos turísticos. Nessa etapa, houve negociação entre as equipes, pois aconteceram dois casos de escolha pelo mesmo ponto turístico. Cada equipe lutou bravamente para manter sua escolha, mas ao final uns abriram mão de suas preferências para outros. Comecei a mediar o processo de ensino/aprendizagem pela observação da estrutura textual desse gênero, chamando a atenção dos alunos para a maneira como os parágrafos foram construídos. Procurei explorar como as informações eram acrescidas, formando um texto coerente. Ao mesmo tempo, os alunos refletiram sobre a intencionalidade do produtor textual ao construir esse tipo de texto,

⁴ Segundo Magda Soares (1999), com suporte teórico em Bakhtin (1992), os textos, orais ou escritos, variam em função de suas finalidades: informar, entreter, instruir, emocionar, anunciar etc. A finalidade do texto determina sua organização, estrutura e estilo – seu gênero. A partir desta noção e do conceito estabelecido por Marcuschi (2002, p.22-23): “usamos a expressão gênero para refletir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.”. O gênero “prospecto turístico” foi assim entendido.

perceberam a não-neutralidade dos textos, pois possuíam um discurso persuasivo, provocando reações no leitor.

Fundamentei-me na gramática do texto, tendo em mente as quatro metarregras de coerência, propostas por Charolles (1976):

- 1) metarregra de repetição: Para que um texto seja microestrutural e macroestruturalmente coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita;
- 2) metarregra de progressão: Para que um texto seja microestrutural ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada;
- 3) metarregra de não contradição: Para que um texto seja microestrutural ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência;
- 4) metarregra de relação: Para que uma seqüência ou um texto seja coerente, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados.

Assim, explorei a estrutura dos textos desses prospectos turísticos, levando os alunos a construir os conceitos de coerência e coesão, assim como os mecanismos necessários para a construção de um “todo informacional” interligado e interdependente em sua macroestrutura. Busquei evidenciar as retomadas lexicais que o produtor textual se utiliza para garantir a coerência do texto, facilitando a compreensão de sua mensagem durante a leitura.

É claro que, com exceção do termo coerência, todo o trabalho foi desenvolvido a partir do conhecimento implícito dos alunos a respeito de sua própria língua. Ao dizer que evidenciava as retomadas lexicais, quero dizer que questionava a utilização de certos vocábulos no texto, instigando-os a refletir sobre a função dessas palavras na seqüência das frases e parágrafos. Portanto, sem mencionar a classificação das palavras, segundo a gramática normativa (pois eles ainda não dominavam esse conteúdo), os alunos apropriavam-se da estrutura textual, pela reflexão do uso adequado da língua escrita, naquela situação comunicativa e, pela motivação da troca de idéias, da condição legítima de aprendizagem que se instaurou na sala de aula, criando-se situações de interação. Como Japiassu afirma, na Nota Introdutória da obra de Fazenda (1996, p.9), “Interação é condição de efetivação da interdisciplinaridade. Pressupõe uma integração de novos conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade.”

Dessa forma, os alunos tiveram a possibilidade de interagir uns com os outros, primeiramente, dentro dos grupos, buscando informações específicas sobre os pontos turísticos escolhidos. No segundo momento, ainda no interior dos grupos, por meio do diálogo, houve a realização do plano de escrita, segundo o estudo feito sobre a estrutura textual do gênero prospecto turístico e a sua consecução. Finalmente, os grupos interagiram com a classe, já que cada equipe teve a oportunidade de apresentar o seu trabalho. A interdisciplinaridade se efetivou pela necessidade intrínseca de conhecimentos de áreas distintas (Geografia, Turismo, Língua Portuguesa), para a elaboração de uma produção textual.

Os textos foram produzidos em 5 grupos de 4 integrantes e 1 grupo de 5 integrantes, sob os títulos:

- A estrada da Graciosa
- As Cataratas de Foz do Iguaçu
- Termas do fim do Mundo
- Recanto Aldeia das Águas
- Pousada Parque das Gabirobas
- Venha para o Paraíso

Durante o processo de produção dos textos, estes receberam os meus apontamentos, os quais eram discutidos dentro das respectivas equipes. O trabalho foi realizado ao longo de dois meses, sendo-lhe destinado, no início, duas aulas por semana e depois, uma aula por semana. Por meio das atividades de reescrita e refacção, os textos chegaram à versão final.

As produções textuais dos alunos caracterizaram-se pelas habilidades: de síntese, de paráfrase, de seleção de ilustrações; pelo uso das ilustrações para compor o corpo do texto e completar o seu sentido. Os seis prospectos turísticos produzidos pela classe foram expostos no Jornal Mural Turístico do Paraná, que continha os trabalhos realizados pelas outras duas classes de 4^a série, também. Para ilustrar as produções, reproduzo a seguir um dos prospectos:

~~Porê não procura nada
em lugar para ficar
de interesse do cidade ?~~

~~Fontes!~~



Recanto:

Aldina
das
Águas

Direção: Aldina das Águas

Recanto:

Aldina das Águas

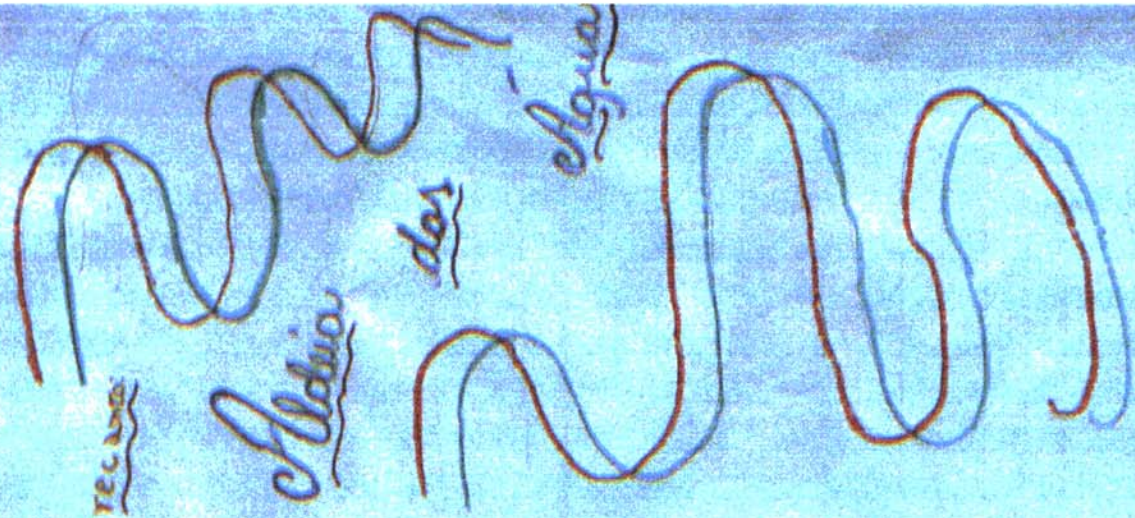


Telefones para conta:

te: (011 47) 3006-1000 ou
9964-5547

Recanto:

Aldina
das
Águas



Grupos: Aldina das Águas, Associação T, e Amigos

Letras de Letas

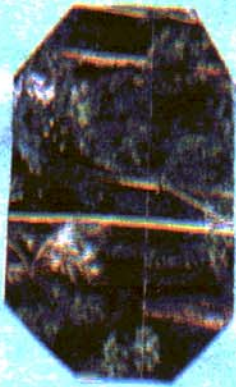


Perceção de letra
apó pedi fazer fin-
tase e va descobrir por
grande uma pequena
Tora

Pyrimais



Novas atividades
tore pedis robles
e se nome
tempo pyrimais e
carcata e a tabuira



Boat boque voce
pedis andar
por tubos e adi-
vamos manar
letras plomitas
e a vela



No mites
luzista, porju
tes para
estimo de mite

Decepis por

Retues
Encontros
festas
Colônia de férias
Luzes e Balsto
Eventos
pescaria

Letras
apó pedi fazer fin-
tase e va descobrir por
grande uma pequena
Tora

Ainda no primeiro bimestre, o conteúdo apresentado em Geografia favoreceu muitas interações na sala de aula. O livro didático discorria sobre a questão da migração, a distribuição da população no território brasileiro e os motivos pelos quais as pessoas mudam de cidade, de Estado e até de país. Após discussão sobre o assunto, os alunos responderiam as seguintes questões:

- Quais são os motivos que levam as pessoas a mudar de lugar, a migrar para outra região ou a sair do campo para a cidade?
- Você tem algum caso conhecido de migração em sua família?

O livro didático sugeria que estas questões fossem respondidas em classe, numa atividade de grupo. No entanto, eu preferi que os alunos respondessem em casa, como tarefa. Sugeri que indagassem seus pais sobre os possíveis casos de migração em suas famílias e também se houvera imigrantes entre eles. O meu objetivo era propiciar a interação entre os alunos e seus familiares e poder aproveitar desse diálogo, desse conhecimento, para a feitura de uma produção textual. Na aula seguinte, todos quiseram contar sobre suas raízes, dei-lhes a oportunidade de partilhar com a classe sobre o que mais gostaram de saber. A troca de informações foi intensa, possibilitando que eles pudessem descobrir um pouco mais sobre si mesmos e sobre o outro. Foi possível verificar as diferenças entre as raízes daquela microcomunidade (a classe) e imaginar a diversidade de origens e a miscigenação da macrocomunidade (o Estado).

Assim, apostando na continuidade da interlocução, pedi-lhes que produzissem um texto com o seguinte tema: A história dos meus antepassados. As produções obtidas demonstraram a intensa pesquisa realizada pelos alunos para subsidiar a escrita. Os fatos foram narrados cronologicamente, permitindo-me construir as trajetórias das famílias dos meus alunos. Alguns alunos começaram a narrar a partir de seus bisavós, muitos contaram sobre a trajetória dos bisavós maternos e paternos, suas dificuldades para se estabelecerem no país, pois muitos foram imigrantes. Outros alunos fizeram um recorte menor e optaram por narrar a partir dos avós. De uma maneira geral, todos os textos atenderam à proposta, não somente narraram o movimento de mudança de um lugar para outro, como explicavam algumas situações que poderiam justificá-las. O mais interessante de todas essas descobertas foi verificar, pelas produções dos alunos, a correspondência entre a afirmação do livro didático: *“nossos pais e avós em geral mudaram mais de lugar do que nós mudamos hoje”* e a realidade presente naquelas histórias de vida.

Quanto aos fatores de textualidade, a coerência e a coesão presentes na maioria dos textos, foram frutos da interlocução: a) com os pais (pois foi possível detectar o discurso dos informantes, mesclando-se às opiniões, aos julgamentos das próprias crianças); b) da

interlocução com os colegas; c) da interlocução comigo e com a professora estagiária. O compromisso com o que se dizia foi assumido naturalmente, pela motivação de resgatar o que lhes era caro, importante para eles.

Seguindo uma sugestão de produção escrita do livro didático de Português (CÓCCO & HAILER, 1999, p.30-34) os alunos, a partir da leitura silenciosa de um texto de apoio (*Quantas manchas tem um leopardo?*, de Julius Lester), procederam à leitura oral, escolhendo anteriormente quem seria o narrador e cada um dos personagens. Tratava-se de uma história cujo cenário era a floresta e os personagens eram animais. Como as crianças gostam muito de histórias de animais, todos queriam participar da leitura em voz alta. Não houve solução, a não ser repetir a leitura até que todos os alunos tivessem participado da mesma, fazendo a voz do narrador ou de um personagem de sua preferência. As atividades desenvolvidas pelo livro didático, para esse texto, tinham como objetivo explorar os seus elementos e introduzir a noção de estrutura textual.

Dessa forma, eu fornecia algum tempo para que os alunos fizessem as atividades em sala e depois as corrigia coletivamente, discutindo sobre as pistas que o texto oferecia para que se chegar às respostas plausíveis. Esse movimento de leitura era caracterizado pela constante interação com o texto e com os alunos, pois voltávamos inúmeras vezes aos trechos do texto para verificar os fatos narrados, a fala dos personagens, para garantir que as inferências feitas tinham fundamento e assim por diante. Uma das questões solicitava aos alunos que ilustrassem, por meio de desenhos, as cenas que representassem a seqüência da história. Eles apreciaram muito essa atividade, pois eu lhes assegurei que o que estava em jogo não era a habilidade de desenhar, mas a identificação de cenas principais na seqüência lógica da história.

Como continuidade desse estudo, acolhi sugestões do livro didático para uma produção textual em que os alunos deveriam utilizar os mesmos elementos, mas com a mudança do personagem principal e com uma situação-problema diferente, porém já dada pelo livro, pronta para desenvolver: *“O Coelho, depois de arrumar um jeito de contar as manchas do Leopardo, foi considerado o animal mais esperto da floresta e era sempre chamado para resolver os mistérios que ali aconteciam. Um dia, a Zebra acordou sem as suas listras. É claro que ela foi procurar o Coelho.”* Embora a orientação do livro didático fosse para uma produção coletiva, eu pedi que os alunos fizessem individualmente. Ninguém reclamou, ao que tudo indica, gostaram da possibilidade de recriar o texto e inventar um desfecho próprio. Provavelmente, isto se deve ao processo discursivo desencadeado, em sala de aula, não apenas pela leitura desse texto de apoio, mas por todas as leituras já realizadas e

discutidas até aquele momento. Dos 21 textos obtidos, excluindo um que fugiu totalmente ao tema, a grande maioria apresentou:

- a) a situação-problema, como foi proposta pelo comando do livro didático;
- b) o desfecho;
- c) uma seqüência coerente de ações;
- d) um título relacionado com a história;
- e) uso esperado da pontuação para essa série;
- f) marcas de oralidade.

Ao analisar mais atentamente, a única produção textual que não atendeu ao tema proposto, verifiquei que esta também havia sido fruto de interações, em sala de aula, mas de interações promovidas no trabalho anterior: produção de prospectos turísticos. Como esta produção alcançou sua versão final na mesma semana em que foi proposta essa narrativa, do livro didático, é possível hipotetizar que este aluno-produtor ainda estivesse fortemente vinculado ao tema anterior pelo longo tempo a que se dedicou àquele trabalho; pelas interações que permearam o trabalho com aquele tema; pela afetividade e motivação desencadeadas durante o processo daquela produção. Essas hipóteses foram levantadas a partir do próprio texto do aluno. Assim, selecionei alguns trechos que evidenciam essas conjecturas:

[...]

Eles estavam jogando bola quando Rafael falou:

- Carlos vamos entrar na internet?
- Vamos. Em que site?
- Vamos entrar ne um site de pontos turisticos.
- Vamos.

[...]

Eles chegaram já foram procurar um rio para montar as cabanas. E Rafael disse:

- Carlos você vai por qui e eu vou por ali! Entendido?
- Sim, se eu encontrar um rio primeiro eu vou gritar.

C. V.

Percebe-se, nesse trecho, a intertextualidade com os textos explorados na temática anterior pela retomada da expressão “pontos turísticos”; pela situação de viagem; pela presença do elemento água (rio).

Quanto às demais produções, umas demonstraram mais apego ao texto de apoio, outras foram mais criativas, por exemplo, alguns alunos introduziram novos personagens, houve um aluno que introduziu personagens humanos em sua história, favorecendo a construção de um desfecho bem diferente. Outras produções foram caracterizadas por elementos do conhecimento de mundo de seus autores. Houve também presença de humor em algumas delas. Julgo conveniente citar alguns excertos dos textos produzidos, com o objetivo de demonstrar a criatividade que surgiu a partir do processo interativo/interlocutivo

instaurado. Como essa produção textual não é contemplada nas análises, nos capítulos 3 e 4, apresento alguns fragmentos de textos que mais se destacaram:

[...]
 ... Então o coelho disse:
 — Não eu não serei cobaia, mas vou mostrar aonde estão elas venham comigo. Então o coelho levou todos na casa da cigarra e mostrou na partitura de música, ali estavam as listras da zebra.
 A Zebra ficou feliz, a raposa foi rebaixada por querer enganar há todos. Quando a cigarra começou a cantar a listras voutou a zebra e o coelho continuou a ser o bicho mais esperto da floresta.
 Hum... acho que esqueci que a raposa é arque-inimiga do coelho.

E. S.

Este fragmento de texto constitui o desfecho da narrativa do aluno. A criatividade destaca-se pela maneira como o aluno utilizou os elementos do seu conhecimento de mundo para resolver o problema representado no universo textual. Ao mencionar que as listras encontravam-se na partitura musical, o autor quebrou a expectativa do leitor com uma informação nova e inesperada. Deixou lacunas para o leitor preencher, pois a relação entre as listras e as linhas da pentagrama só pode ser feita por meio de inferência. Também a razão pela qual seria pertinente encontrar uma partitura, na casa da cigarra, dá-se a entender por meio de outra inferência: a cigarra é bem conhecida, na floresta, pelo seu canto. A presença do fantástico evidencia-se no fato de as listras voltarem para a zebra quando a cigarra começou a cantar, o que, por sua vez, pode levar o leitor a imaginar que, pelo canto as notas musicais e as linhas da pentagrama se libertariam de seu aprisionamento dentro da partitura.

[...]
 Todas os animais foram procurar as listras da ZEBRA no mar.
 Até que o peixe encontrou várias minhoquinhas pretas na água e pegou-as, troze até a areia.
 A Girafa disse:
 — Mas como elas iam para ai?
 O coelho explicou ao os animais:
 — Foi ver que a Zebra foi tomar Banho e as listras saíram au as liastras saíram para passear e mudar de cor (branca).
 [...]

M. P.

Neste desfecho, a criatividade é conferida por um cenário original: o mar. Esse espaço justifica a entrada de um novo personagem na história, isto é, o peixe, que, por sua vez, desempenha um importante papel na narrativa ao encontrar as listras da Zebra. Outro elemento criativo, nesse texto, é composto pela própria imaginação lúdica da criança-produtora, quando supõe que até as listras saíram para passear e mudar de cor.

[...]
 Mas o coelho falou que não sabia o que tinha acontecido então viu dois homens dando risada e falando alegremente:
 — Ainda bem que os animais são irracionais! É igual pegar doce de uma criança.
 — É isso mesmo! Assim ganharemos o prêmio fantasia!
 E assim, foram embora.
 Só que logo após a zebra encontrou o leopardo sem manchas e os dois suspeitaram dos dois homens e mandaram o rinoceronte atacar eles.
 Eles não tiveram escolha se não devolver as manchas dos animais e a natureza viveu alegre de novo
 R. L.

Neste desfecho, a introdução de personagens humanos como vilões da história surpreende o leitor. A suposta superioridade dos homens (seres racionais) versus a inferioridade dos animais (seres irracionais) faz parte de um conhecimento de mundo partilhado por todos. Partindo dessa premissa, o aluno-produtor quebrou a expectativa do leitor, no final da narrativa, na medida que dois personagens do reino animal demonstraram sabedoria e não se deixaram enganar pelo ser humano. A marca de autoria é fortemente evidenciada pelos juízos de valor aflorados no texto.

[...]
 O coelho tentou de tudo mas...
 Tentou pintar a zebra, mas choveu.
 Tentou pintar várias vezes mas nada deu certo.
 Foram a doutora Coruja. A coruja escreveu, reescreveu novamente e chegou a uma conclusão que a dona Zebrinha tinha comido uma planta e dividia com os outros animais e ele dava Ilusões.
 C. C.

Neste desfecho, a originalidade encontra-se no fato de que a coruja, uma personagem comum ao cenário da narrativa, ganha características humanas, exercendo a função de doutora e, a partir de suas hipóteses e verificações, resolve o enigma. O texto enriquece o leitor, pois deixa lacunas para serem preenchidas durante a leitura. Aliás, através da própria conclusão da coruja, o texto tem o seu sentido global completado. No entanto, esse sentido está implícito nas entrelinhas do texto, cabendo ao leitor construí-lo.

[...]
 — O que você não fez na sua rotina?
 — Eu não tomei sol — disse dona Zebra — bom já que nós nunca vamos achar minhas listras vamos contar suas manchas!
 No final do dia eles concluíram que o Leopardo tinha 173 manchas.
 — O que você não fez mesmo? — disse Leopardo
 — Não tomei sol!
 — É isso!
 Leopardo levou a Zebra para tomar sol atrás das grades. Pouco tempo depois as listras da Zebra apareceram:
 — É isso! — disse Leopardo alegre — Quando você toma sol atrás das grades as partes que tomam sol formam as listras pretas!
 [...]

G. B.

Neste trecho da narrativa, observa-se que o aluno retomou o personagem principal do texto de apoio e desenvolveu uma situação muito interessante: resolveu definitivamente o problema do Leopardo que, até então, não tinha conseguido saber o número exato de suas manchas e, ao mesmo tempo, resolveu a situação-problema da Zebra, por meio do Leopardo que age como um detetive.

[...]
 Na toca do coelho o telefone tocou, ele atendeu e começou a escutar a Zebra a falar:
 — Alô, seu Coelho o senhor não sabe o que me aconteceu. Minhas listras desapareceram!!!
 — Xi, deu Zebra.
 — o quê?
 — Nada, estou a caminho.
 [...]

L. M.

Este trecho destaca-se pela utilização das expressões “Na toca do Coelho” e “Xi, deu Zebra” que, por fazerem parte de um conhecimento de mundo partilhado, contribuem para a criação de uma situação comunicativa pertinente ao contexto. Além disso, por meio da segunda expressão, o aluno fez um trocadilho com a palavra “Zebra”, dando um toque de humor ao texto.

Assim, como resultado da interação, da polifonia principalmente no momento em que os alunos aventaram suas idéias sobre possíveis conflitos no desenvolvimento da narrativa, obteve-se a criatividade. Esse momento prévio à escrita, marcado pelo diálogo, pela polifonia, possibilitou aos alunos a utilização de outro importante recurso na produção textual: a intertextualidade. Segundo Koch e Travaglia (1989), a intertextualidade pode ser vista sob diferentes aspectos: pelo aspecto do conteúdo, dos fatores formais e pela tipologia textual. Pelo ângulo do conteúdo, os fatores a ele ligados são bem evidentes, pois, como se ligam à questão de conhecimento de mundo, é bastante comum encontrarmos este recurso na

produção do texto jornalístico, assim como na produção de vários outros textos que veiculam pela sociedade. O produtor do texto parte do pressuposto que o leitor tenha conhecimento de um vasto repertório de textos, entre os quais ele selecionou um ou mais textos para compor o seu próprio. Essa troca de idéias, que marcou a interlocução, antecedeu imediatamente ao momento de produção textual, já que essa narrativa foi totalmente realizada em sala de aula e, portanto, contribuiu para desfazer o clima artificial, característico das situações de produções textuais escolares.

Outra proposta de produção textual que se seguiu a essa foi a produção de poesia. A proposta estava dentro de um outro projeto da escola: a realização de um sarau de poesias. Este evento foi resultado de um longo trabalho em sala de aula, envolvendo uma ampla interação dos alunos com os textos poéticos. A descrição desse trabalho está contida no Capítulo 4, juntamente com as análises das poesias produzidas pelos alunos.

A partir da leitura dos textos *Uma armadilha para o conde Drácula*, de Heloisa Prieto, e *Pacto de sangue*, de Carlos Queiroz Telles e Eneas Carlos Pereira, contidos no livro didático de Português, apresentou-se aos alunos o gênero “suspense” e “terror”.

Como essa faixa etária (geralmente entre 9 e 11 anos), aprecia muito histórias de suspense, os alunos vibraram com o texto de Heloisa Prieto, narrado por meio da escrita de cartas. A leitura coletiva do texto facilitou a identificação de quem era o destinatário e o emissor, já que coube, às meninas, a voz da personagem feminina Lenora e, aos meninos, a voz do personagem Edgard. Os alunos, em seguida, realizaram as diversas atividades propostas, pelo livro, para esse texto. As questões foram corrigidas coletivamente, de modo que os alunos pudessem, com a minha mediação, preencher possíveis lacunas e chegar à interpretação textual. Os alunos foram divididos em grupos e reconstituíram o enredo dessa história através de desenhos, os quais ficaram expostos na classe.

A leitura do texto *Pacto de sangue* exigiu mais ainda a minha mediação, para que os alunos chegassem à compreensão e à interpretação textual. Embora o texto trouxesse elementos de uma história de terror, era engraçado, divertido. O seu conteúdo ficcional fazia alusões a situações da vida real compartilhadas por todos os brasileiros, como, por exemplo, as conseqüências trazidas pelo “Plano Collor”, em 1990. Em resumo, a narrativa contava a história de uma família de vampiros que tinha um grande sonho na vida: visitar a Draculândia. Apesar de todo o esforço do chefe de família (o pai vampiro), os planos de viagem para a Draculândia eram frustrados por “pacotes econômicos” do governo.

As situações desenvolvidas no conflito do texto permitiam uma intensa interação entre texto-alunos-professora. O texto trouxe enriquecimento para o aluno-leitor, pois apresentou um vocabulário que não fazia parte do seu repertório ativo e, também, continha muitas

lacunas para o leitor preencher por meio de inferências, de conhecimentos prévios e da intertextualidade com outros textos. Logo em seguida às atividades elaboradas para esse texto, o livro didático já trazia uma proposta de produção textual de uma história de terror. Assim que os alunos a leram, desejaram realizá-la. Porém, com o intuito de instrumentalizar os alunos para essa empreitada, que eu, em particular, elegi para condensar e reforçar os conteúdos fundamentais de Língua Portuguesa, previstos para a 4ª série, proroguei a sua realização. Isto, porque como afirma Pereira, a respeito do como e porquê da instrumentalização:

A experiência tem mostrado que é necessário oferecer-lhes um momento prévio de troca de idéias, de debate, de formação de uma opinião sobre o que vão escrever. Aos poucos, eles vão ampliando seu conhecimento sobre o assunto, sobre os seus ângulos, com novos argumentos e distintos pontos de vista. (1995, p.3)

Portanto, já no planejamento, foram acrescentados (pela outra professora de Língua Portuguesa da 4ª série, com quem eu dividia idéias e decisões), outros textos para leitura complementar, inclusive, dois livros paradidáticos como subsídios para uma futura produção textual. Os objetivos principais desse planejamento eram:

- Analisar diversos textos de terror, priorizando a construção do conflito;
- Perceber a importância dos elementos descritivos na construção das personagens e ambientes;
- Compreender a necessidade da criação e valorização da expectativa para a construção de um texto eficiente.

Assim, além dos livros paradidáticos: *Mistério em Veneza*, de Thomas Brezina e *Escolinha de Horror*, de Jackie Niebisch, apresentaram-se aos alunos mais dois textos: *Noite gelada de medo*, extraído da obra *Descanse em paz, meu amor...*, de Pedro Bandeira, e *Bombocado de medo*⁵. O primeiro, com o propósito de identificar as características básicas desse gênero, por meio dos recursos lingüísticos utilizados, pelo autor, em sua construção. O segundo, com o propósito de auxiliar os alunos no planejamento de sua produção textual. Esta proposta de produção textual não se pautou na interdisciplinaridade, pois os textos dos alunos foram resultantes da interação construída, no primeiro momento, com os diversos textos de apoio oferecidos para leitura individual, seguida de discussões em sala de aula. No segundo momento, de interações no interior dos grupos, onde se estabeleceram negociações desde o planejamento da narrativa até a sua construção textual. No terceiro momento, de interação entre o aluno-texto-professor, em que foram sugeridas reformulações no texto inicial com

⁵ Este texto, também previsto no planejamento quinzenal, realizado pela Coordenação da escola foi retirado de um livro didático de Língua Portuguesa. Porém, eu não tive acesso às informações precisas de sua fonte.

vistas à reescrita do texto. Portanto, essa proposta de produção textual foi, desde seu início, concebida como produção textual coletiva. No entanto, no decorrer do trabalho, um dos alunos preferiu fazer o seu texto individualmente, assim obtive uma produção individual e cinco coletivas sob os títulos:

- As aventuras de Alexandre e sua Família
- Uma ilha assustadora
- O vampiro de Libert City
- A Vingança
- Franquistina, a nova parceira de Franquestain
- As mortes misteriosas

Para ilustrar as produções das crianças, reproduzo a seguir uma das narrativas:

Uma ilha assustadora

Diário de Juju:

Hoje me lembrei de umas das histórias mais assustadoras que já vivi.

Era manhã de outono e meus pais resolveram viajar. Fui chamar meus amigos para irem comigo.

Comentei que íamos a uma ilha que pertence a minha família desde o século XIX. Minha amiga Vivi perguntou:

— Onde fica este lugar?

— Fica no centro do mar Mediterrâneo, perto da Grécia, Itália e Espanha. Aí então fomos todos para o porto, pegamos um navio e lá fomos nós.

Avistei a ilha ao longe, mas não era o que eu esperava.

— Daqui a pouco já estamos em terra firme. — falou Léu.

Quando chegaram...

— Nossa!

Estávamos todos de boca aberta com o enorme castelo de paredes rachadas, ameias quebradas, janelas escuras e quebradas, e para piorar a ilha estava inundada de lama e as árvores cobriam o castelo.

Com curiosidade resolvemos entrar. Mal batemos na porta ela se abriu e demos de cara com lobos uivando e um enorme cemitério feito como jardim. Avançamos mais um paço e os castiçais se apagaram.

Com enorme escuridão, descemos escadas que nos levaram ao porão. Quando chegamos, avistamos em nossa volta milhares de múmias que começaram a correr atrás de nós.

Corremos bastante até chegarmos a um ponto que havia dois caminhos um para a direita e outro para a esquerda. Resolvemos pegar a esquerda que nos levou até os dormitórios, mas havia milhares de gotas de vinho, escorregamos e caímos em um alçapão e encontramos uma bruxa.

O céu dava relâmpagos e o medo aumentava cada vez mais e...

— RA, RA, RA!!! — anunciando a chegada da temível bruxa Verônica.

Todos nós corremos em direção ao cemitério.

— Credo! — disse Ana — esta tudo tão diferente cheio de insetos nojentos e a grama estão muito maior que antes.

Corremos com rapidez, mas a grama nos impedia de nos dirigirmos a saída.

A bruxa nos seguiu e de repente foi aprisionada pela grama, e logo depois foi se desmanchando.

A bruxa tinha feito um feitiço para nos aprisionar, mas como ela morreu, o feitiço acabou e saímos do castelo.

Mas, jamais esquecerei da grande aventura na “ilha assustadora”.

Só sei que quando olho para a lua tenho a sensação que a bruxa ainda esta entre nós.

— RA, RA, RA, RA, RA, ...

E.; L.; L.; M.; M.

No decorrer do ano, foram realizadas, pelos alunos, outras produções textuais: diálogos, notícias, receitas, confecções de cartazes, convites de casamento etc. No entanto, as

que se encontram aqui descritas foram selecionadas porque resultaram de uma interação mais ampla entre texto-aluno-professor, compondo o quadro resumo das produções que apresento na tabela a seguir:

DATA	TEMA	TEXTOS DE APOIO	ESCRITA PRODUZIDA
24/02	Minha história de vida	Entrevista: O que é a História? Minha história, nossa história A minha história e a história dos outros A nossa história e a história do Brasil História da História	Produção de autobiografia
26/02	Poluição dos rios	O reino das águas claras está escondido: bem pertinho daqui A história de um rio Fotografias do Tietê Reportagens e ilustrações sobre a poluição dos rios	Produção de narrativa
25/03	Turismo ecológico no Paraná	Prospectos turísticos Caderno de turismo do jornal “O DIÁRIO do Noroeste do Paraná” Jornais informativos de turismo	Produção de Prospecto de Turismo*
14/05	A história dos meus antepassados	O que é ser brasileiro Onde nascemos, onde vivemos Nosso Povo, nossa história	Narração de história de familiares
21/05	Acontecimento de mistério na floresta	Quantas manchas tem um leopardo?	Produção de narrativa
08/07	Questões sociais	Encontro com mulheres Pássaro em vertical Respostas in completas Ladrão Falta de sorte Cante lá... Que eu canto cá Quem tem medo de quê? O rei preto de Ouro Preto O navio negreiro Canavial	Produção de poesia
06/10	História de terror	Uma armadilha para o conde Drácula Pacto de sangue Mistério em Veneza Escolinha de Horror Noite gelada de medo Bom-bocado de medo	Produção de narrativa de terror*
*Textos produzidos em grupo			

Entre essas produções, proponho-me analisar, nos capítulos 3 e 4, os textos produzidos sobre os temas: Minha história de vida e Questões sociais. O primeiro tema resultou em produção de autobiografia, portanto obtive textos individuais. Para a realização dessa proposta de produção textual, desenvolvi estratégias que possibilitaram as interações: a) entre os alunos e seus pais; b) entre textos-alunos-professor; c) entre textos-aluno-aluno; d) entre aluno-professor. Nesta última interação, foi possível inaugurar um verdadeiro diálogo com cada um de meus alunos, pois, após a primeira versão da autobiografia, propus a reescrita do texto por meio de um bilhete particular que escrevi para cada um. Desse modo, a análise desse

processo é interessante para avaliar em que medida essas interações e a interdisciplinaridade contribuíram para essa construção textual.

De maneira similar, os textos obtidos na outra temática foram, também, resultados de amplas interações. A produção de poesia, dentro do tema “Questões sociais”, foi uma proposta de produção individual, inicialmente. Na segunda etapa desse trabalho, quando os textos passaram por critérios de avaliação e seleção dos próprios alunos, dentro dos grupos, as produções textuais, ainda que preservadas em seus sentidos originais, ganharam uma co-autoria, já que a versão final evidenciou modificações advindas das reflexões, discussões e negociações que se estabeleceram no interior dos grupos.

Assim, as análises dessas produções podem elucidar como as diversas interações que as permearam, entre estas, as concretizadas pela via interdisciplinar, constituíram o processo discursivo. Contudo, antes de apresentá-las, faz-se necessário discorrer sobre as teorias que embasam toda a pesquisa e as análises das produções. O próximo capítulo desta dissertação trata, portanto, dessa fundamentação teórica.

CAPÍTULO 2

INTERAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL

2.1 Interação

Ao tomar-se como ponto de partida um dos significados dicionarizados da palavra interação: “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas,” (FERREIRA, 1986), e, ajustando-o ao amplo campo de significações dele derivadas, é possível chegar à seguinte idéia: a interação permeia todas as experiências humanas, provocando, constantemente, transformações nos sujeitos na proporção em que, entre as diversas interações vivenciadas num determinado contexto sócio-histórico-ideológico, umas permitem a apreensão de conceitos e outras possibilitam a recriação, a reconstrução desses conceitos pelos sujeitos. Entre essas experiências humanas também se encontra a manifestação da linguagem, que foi concebida como interação verbal, pela primeira vez, por Bakhtin.

Para Bakhtin, a organização do pensamento e a linguagem estão estreitamente ligadas. Todavia, diferentemente da crença dos primeiros filólogos de língua materna, os românticos, que viam a enunciação monológica como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, em que o conteúdo (interior) é a fonte de todo ato de objetivação exterior (expressão), Bakhtin advoga que o centro organizador e formador da expressão não se encontra no interior, mas no exterior. Suas idéias causam uma profunda ruptura no modo de conceber a expressão, os papéis que expressão e pensamento exercem um sobre o outro e, principalmente, uma quebra radical da primazia do conteúdo (interior) sobre a expressão. Concebe-se, aqui, expressão como linguagem verbal nas suas manifestações oral e escrita. Bakhtin afirma: “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.” (1992, p.112)

Dessa forma, passa-se a considerar a situação sócio-histórica, no momento em que a expressão-enunciação acontece, como fator importante na elaboração do que se enuncia. Já não se trata “de não haver palavras” que possam traduzir o que se pensa no interior, como bradavam os românticos idealistas, mas, antes, a pré-existência da expressão, anterior ao indivíduo, tomada

segundo as necessidades que se impõem no momento da enunciação é que determina o conteúdo interior. Bakhtin propõe: “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” (1992, p.112). Tem-se, portanto, em Bakhtin, a concepção de linguagem como interação verbal. Ele comenta que a orientação da palavra se dá em função do interlocutor e expõe: “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.” (Idem, p.113) Esta noção a respeito da palavra provavelmente não era algo novo, mesmo à época de Bakhtin, pois se todo texto é um intertexto de outro é razoável a premissa de que, à enunciação da palavra, já subjaziam os papéis do locutor e do interlocutor, assim como a posição social desse locutor (de que lugar ele fala) e a orientação de seu dizer para o destinatário (o interlocutor). É o que se observa, por exemplo, no texto bíblico do Novo Testamento, em Mateus 4.4: “*Jesus, porém, respondeu: Está escrito: Não só de pão viverá o homem, mas de toda palavra que procede da boca de Deus.*” Uma vez que Jesus fez referência à citação de um texto anterior (Deuteronômio 8.3), no Antigo Testamento, conclui-se que a noção da importância da orientação da palavra para alguém já era um elemento fundamental do discurso. Está implícito, nessa citação, o que o locutor espera do seu interlocutor, em termos de ação no cotidiano, a autoridade do locutor confere ao enunciado a sua legitimidade e determina as posições sociais de quem o diz e de quem o ouve. Estabelece-se, assim, a interação.

Segundo Bakhtin, a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte e, sendo assim, é necessário que ela seja o território comum de ambos. Por isso, o autor argumenta que a palavra “diálogo”, num sentido abrangente, é uma das formas mais importantes da interação verbal, ou seja, toda comunicação verbal, oral ou escrita, está inserida num diálogo contínuo. O livro, enquanto ato de fala impresso, é objeto de discussões sob a forma de diálogo. Garcez, em sua leitura de Bakhtin e Vygotsky, aponta para o fato de que na aquisição da linguagem, “...o diálogo precede a fala monologizada, ou seja, a fala externa, comunicativa, para o outro, é a matriz de significações da fala para si, a qual está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente e permite o desenvolvimento da imaginação, organização, memória, vontade.” (1998, p.52). Essa leitura evidencia a premissa bakhtniana de que é a expressão (objetivação exterior) que organiza e modela a atividade mental. Nota-se que a autora substitui o termo “expressão” por “fala externa, comunicativa, para outro” o que remete à concepção inicial

de expressão como linguagem verbal. Desta forma, a linguagem verbal não é simplesmente a manifestação do pensamento individual, puro, por meio de palavras escritas ou faladas, é bem mais do que isto: primeiramente, porque o pensamento individual está impregnado de pensamentos de outrem; em segundo lugar, porque é necessário fazer o ajuste do pensamento à situação sócio-histórica no momento em que a enunciação acontece e, neste caso, uma parcela significativa da individualidade é abstraída em função do aspecto social.

Portanto, a orientação mental apóia-se na fala monologizada enquanto produto da “palavra do outro”. Segundo o ponto de vista de Bakhtin, a monologização em si é relativa, uma vez que o discurso para si é constituído das diversas vozes que o originaram. Como Garcez afirma, em suas considerações sobre as idéias bakhtinianas, a respeito da fase inicial de apropriação da linguagem, a noção de discurso tem um princípio dialógico inerente a si mesmo de três ordens:

- a) é dialógico porque a enunciação tem uma orientação social, é orientada para o outro e é por ele determinada;
- b) é dialógico porque sua compreensão depende de formulação ativa de resposta, de contrapalavras;
- c) é dialógico porque é essencialmente polifônico.

É claro, não é apenas na fase inicial de apropriação da linguagem que o sujeito se move nessa relação discursiva de caráter essencialmente dialógico, mas a comunicação verbal estará sempre situada na esfera da interação e esta, por sua vez, situada entre a orientação mental e a orientação social. A primeira determina o discurso, a segunda, a sua forma. A associação da forma às condições de produção do enunciado foi, sem dúvida, uma das mais relevantes contribuições de Bakhtin para a compreensão dos gêneros textuais. De acordo com Bronckart,

[...] a partir de Bakhtin, a noção de gênero de texto tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.) (1999, p.73)

O autor explica que, dessa maneira, todo texto é pertencente a um determinado gênero. Como todo texto é produzido numa situação de comunicação verbal, o seu contexto de produção

incide sobre a forma como ele é organizado e recebido. A meu ver, é precisamente a partir desta premissa que o ensino de língua materna, especialmente o de língua escrita, deve se fundamentar. A interação texto-aluno-professor permite, por meio dos diálogos, das negociações que se estabelecem na construção dos sentidos do texto, identificar a situação de comunicação verbal e, concomitantemente, reconhecer o gênero textual empregado. Para tanto, o leitor deve considerar o locutor, o(s) possível(veis) destinatário(s), as posições sociais de um e de outro, a situação comunicativa (o contexto) e os recursos lingüísticos mobilizados. A prática, na escola, no que se refere ao ensino de gênero de texto, via livro didático, não tem se mostrado eficaz porque não leva, em primeiro lugar, o aluno à categoria de leitor. Em segundo lugar, porque acredita que o ensino isolado de descrições sobre os diferentes gêneros é suficiente para o aluno reconhecê-los, retomando a concepção tradicional de ensino. No entanto, o que se constata é que o acesso a definições prontas, fórmulas, quadros, esquemas, cujos objetivos pretendem encurtar caminhos, não contribuem para a formação do leitor-produtor de texto.

No caminho inverso, na condição de produtor de texto, o aluno terá que considerar os mesmos fatores no momento da construção textual, porém, como o trabalho não será de decodificação¹, mas de codificação², ele deverá se colocar no lugar do destinatário, de vez em quando, para perceber se a mensagem está adequada à situação. É dessa maneira que se estabelece a negociação dos sentidos do texto, no processo de construção, em que as posições sociais do locutor e do destinatário, a situação comunicativa, as intenções comunicativas, os recursos lingüísticos disponíveis são levados em consideração para se produzir um texto.

Bakhtin (1992) prescreve a seguinte ordem metodológica para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

Assim, o primeiro passo é centralizar as atenções para o texto a partir do momento de sua produção verbal concreta, como pista para desvendar o gênero, a tipologia, etc. Isso faz todo o

¹ Entende-se decodificação como a etapa inicial do processo de leitura. É no momento da decodificação que se reconhecem os símbolos escritos e se estabelece uma relação entre estes e o seu significado. (MENEGASSI, 1995)

² Por codificação entende-se o processo de construção do texto por meio de signos lingüísticos, combinados de tal forma, que sejam adequados a uma determinada situação comunicativa.

sentido, na medida em que, como falantes, nos apropriamos o tempo todo de gêneros textuais prontos, disponíveis, os quais recebemos de outras gerações e selecionamos de acordo com as nossas necessidades no momento concreto da interação verbal. Portanto, o ensino-aprendizagem de língua que parte daí pode levar o aluno a ter mais domínio da própria língua, favorecendo-lhe o reconhecimento do gênero textual de um texto durante a sua leitura, o que poderá ter profundas implicações na compreensão global do texto: facilitando o estabelecimento de previsões sobre ele; auxiliando na percepção da intencionalidade do autor; acionando conhecimentos prévios; ampliando as possibilidades de relações de intertextualidade; favorecendo a percepção de maior ou menor índice de subjetividade no texto; identificando a polifonia no interior do texto, etc. Levando em consideração essa metodologia, procurei, diligentemente, aplicá-la na sala de aula. Alternando-me entre as posições de professora e de pesquisadora busquei observar os interesses, as motivações dos alunos perante a leitura dos diferentes textos. Ao abrir discussões sobre os sentidos possíveis de um determinado texto, levava-os a refletir sobre como e por que certas hipóteses e previsões eram estabelecidas no texto e, ainda mais, porque, muitas vezes, elas convergiam para uma mesma idéia, relacionando, deste modo, essas estratégias de leitura ao gênero textual estudado.

Se o reconhecimento do gênero traz benefícios na prática da leitura, pode-se dizer que o seu domínio é indispensável na prática da produção textual. De acordo com Bronckart,

O contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.

[...]

No primeiro plano, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto “físico”, que pode ser definido por quatro parâmetros precisos [...]: (1999, p.93)

O autor passa a elencar esses parâmetros da seguinte forma:

- O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido;
- O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
- O emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
- O receptor: a (ou as) pessoa (s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto.

Além disso, Bronckart explica que a produção de texto inscreve-se no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social e o mundo subjetivo. Há, portanto, um segundo plano sobre o qual a produção verbal também se ergue: o contexto sócio-subjetivo. Este, da mesma forma, pode ser elencado em quatro parâmetros:

- a) O lugar social: no quadro de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc;
- b) A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc;
- c) A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc;

Antes de citar o quarto parâmetro, julgo conveniente discorrer, resumidamente, sobre as implicações desse contexto sócio-subjetivo na produção verbal. O autor faz questão de esclarecer a distinção entre o estatuto de emissor e de receptor (organismo que produz ou recebe um texto), do de enunciador e de destinatário (papel social assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor). É extremamente relevante o seu argumento de que um mesmo emissor pode produzir um texto na condição social de pai, ou de professor, ou de aluno, etc. Portanto, ao desempenhar um papel social, o emissor adquire o seu estatuto de enunciador. Este atributo é restritivo na medida em que a performance de um papel ocorre, geralmente, em detrimento de outro. Porém, um texto pode ser dirigido a um mesmo receptor, como pai, como vizinho, professor, etc. De acordo com Bronckart,

[...] a noção de enunciador designa as propriedades sociosubjetivas do autor, do modo como podem ser apreendidas por uma análise externa de sua situação de ação. Entretanto, há uma outra acepção do mesmo termo (cf. Ducrot, 1984), que provém de uma análise das propriedades, não da situação de ação, mas do texto efetivamente produzido, e que se relaciona com as diferentes vozes que nele são postas em cena (Quem “fala” no texto? Quem é o responsável pelo que é expresso?) (1999, p.95).

Assim, é possível que um texto mobilize diferentes vozes, às quais é atribuída a responsabilidade pelo que é expresso. Bronckart explica que Ducrot introduziu o conceito de

enunciador justamente para dar conta dessa possível polifonia. Portanto, tem-se aqui outra acepção da noção de enunciador, a qual designa “na verdade, um construto teórico, uma instância puramente formal, a partir da qual são distribuídas as vozes que se expressam em um texto.” (Idem, p.95). Acredito que esse conjunto de parâmetros que constitui o contexto de produção pode ser trabalhado, em sala de aula, por meio de atividades de leitura e de escrita. Entre todos os parâmetros, há ainda o objetivo da interação, definido da seguinte forma:

d) O objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?

Tem-se, aqui, a idéia da ação-reação, a noção da intencionalidade do autor e da aceitabilidade do destinatário. Todo texto traz uma mensagem; a forma como esta é veiculada, via oral ou escrita, está sujeita a um objetivo específico. Nenhum texto é construído na esfera da neutralidade porque, se assim fosse, o próprio princípio da linguagem como interação verbal seria quebrado, já que a interação pressupõe uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais pessoas, portanto, uma ação socialmente orientada com um fim pré-determinado. Neste sentido, o objetivo da interação, em sala de aula, é determinado pelo professor, via livro didático. Discorrendo também sobre o objetivo, mas num outro campo de significação, entendendo-o como o norteador das interações estabelecidas em sala de aula, Leffa (2003, p.178) afirma: “No caso típico da sala de aula, tem-se enfatizado muito os participantes da interação (aluno-professor, aluno-aluno), muitas vezes ignorando completamente o papel do conteúdo que está sendo negociado. Toda interação deve ter um objetivo;”.

Isso significa que a interação em si, sem um objetivo que a justifique, é uma ação sem efeito no contexto escolar. Se o objetivo, na sala de aula, é construir o conhecimento, por parte de ambos os participantes, aluno e professor, via texto, é mister haver um conteúdo que vai determinar a ação do professor e do aluno. Portanto, segundo Leffa, o texto é o elemento fixo da interação, na medida em que estabelece os objetivos de aprendizagem. Já que professor e aluno são os participantes que se transformam em função desses objetivos, tem-se a escrita como mediação e o texto como um mediador.

O conceito inicial de interação, delineado no início desta seção, encontra eco nesta discussão de Leffa, pois afirmei que a interação (enquanto ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas) permeia todas as experiências humanas, provocando, constantemente, transformações nos sujeitos na proporção em que, entre as diversas

interações vivenciadas num determinado contexto sócio-histórico, umas permitem a apreensão de conceitos e outras possibilitam a recriação, a reconstrução desses conceitos pelos sujeitos. Esse conceito encaixa-se perfeitamente nessa premissa de Leffa, pois há uma ação mútua que se exerce um sobre o outro (professor e aluno), há um contexto sócio-histórico que determina o conteúdo (texto) e estabelece os objetivos de aprendizagem, em função dos quais os sujeitos se transformam e, assim, podem apreender ou reconstruir conceitos.

A partir do texto (conteúdo) e dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para esse conteúdo, os parâmetros expostos por Bronckart podem ser utilizados como instrumentos na construção do conhecimento do texto, ato que não se pretende passivo, mas ativo-responsivo³, fruto do diálogo abrangente, constituído de muitas vozes por meio das amplas interações que se promovem. Todavia, “Não basta deixar que os alunos interajam ou promover a interação entre eles para que se obtenha de forma automática alguns efeitos favoráveis sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização. O importante não é a quantidade de interação, mas a qualidade da mesma.” (COLL & SOLÉ, 1996, p.281).

Ao levar em consideração a importância do estabelecimento dos objetivos de aprendizagem para cada conteúdo previsto no decorrer do ano, em sala de aula, onde esta pesquisa foi realizada e a relevância da qualidade das interações sobre a quantidade das mesmas, procurei pautar o meu trabalho sobre esses dois eixos com o propósito de cobrir um amplo leque de interações.

Coll & Solé (1996) discutem, no texto “A Interação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem”, a respeito da trajetória do sócio-interacionismo no ambiente escolar. A partir do relato de diversas pesquisas sobre as pautas interativas e os resultados de aprendizagem que se obtêm, conforme as formas de organização das atividades e tarefas escolares, chegou-se à conclusão de que as atividades que dão lugar a interações entre os alunos (interações entre os iguais) são particularmente ricas e construtivas quanto a seus efeitos. Os autores enfatizam que um fator fundamental na organização grupal das atividades de aprendizagem na aula é a interdependência entre alunos que participam nas mesmas, com respeito à tarefa ou ao objetivo a atingir. Existem três tipos de estruturas de metas que os professores podem induzir ao organizar

³ Segundo Bakhtin (1992), o locutor do texto verbal sempre espera de seus ouvintes uma resposta, uma compreensão responsiva ativa, que pode se manifestar de várias maneiras, sendo que aqui a expressão de manifestação se dá através da linguagem verbal.

as tarefas em aula: cooperativa, competitiva e individualista. Segundo os autores, Johnson (1981a), tendo como base a teoria do campo de Lewin, caracterizou estas estruturas de meta da seguinte maneira.

Na estrutura cooperativa, os objetivos perseguidos pelos participantes estão estritamente vinculados entre si, de tal modo que cada um deles pode alcançar seus objetivos se e somente se os outros alcançarem os seus. Em uma organização deste tipo, cooperativa, os resultados que cada membro do grupo busca são igualmente benéficos para os demais com os quais está interagindo cooperativamente. Na estrutura competitiva, os objetivos ou metas dos participantes estão relacionados de maneira que exista uma correlação negativa entre sua consecução por parte dos implicados; isto significa que um aluno pode alcançar a meta que se propõe se e somente se os demais alunos não alcançarem as suas. Finalmente, na estrutura individualista não existe nenhuma relação entre o resultado dos objetivos ou metas que se propõem alcançar os participantes. Neste tipo de estrutura, cada aluno busca resultados individuais, de maneira que os resultados obtidos pelos outros membros do grupo são irrelevantes, além do que o fato de que um aluno venha ou não a alcançar a meta fixada não interfere sobre o fato de que os outros alunos do grupo alcancem ou não as suas (COLL & SOLÉ, 1996, p.302).

De acordo com Coll & Solé, essas estruturas, que definem o modo de diferentes organizações das atividades de aprendizagem, foram abordadas também sob outras perspectivas teóricas. Diferentemente de Johnson (1981a), que analisava as relações de interdependência entre os participantes no que se refere à realização dos objetivos, Kelley e Thibaut (1969) examinaram, no interior das três estruturas, a maneira como se distribuem as recompensas entre os participantes. Segundo estes autores, na estrutura cooperativa a recompensa que cada participante recebe é diretamente proporcional à qualidade do trabalho do conjunto do grupo, o que já não acontece nas duas outras estruturas.

A partir dessas premissas, parece-me que a sala de aula é o lugar propício para que se estabeleçam múltiplas formas de interações. Seria conveniente que o professor de língua, principalmente no tocante ao ensino de produção textual, pudesse sistematizar os conteúdos a serem apreendidos pelos alunos, por meio de atividades diversas que desencadeiem as várias formas de interações, possibilitando aos alunos, a partir da mediação da escrita e do professor, interagir de diferentes lugares sociais; posições sociais; sob diferentes lugares e momentos de produção. No interior deste amplo leque de possibilidades, os alunos experienciarão, ainda,

interações promovidas dentro de variados modos de organização das atividades de aprendizagem, de acordo com os objetivos previstos para cada série. Nesta pesquisa, em termos de organização grupal das atividades de aprendizagem, em sala de aula, privilegiou-se a estrutura de meta cooperativa. A interação ocorrida, também, entre os diversos textos, inclusive entre textos de disciplinas distintas, possibilitou a interdisciplinaridade, tema da próxima seção.

2.2 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é discutida, nesta seção, a partir de sua definição pelos PCNs. Neste documento oficial, encontra-se a seguinte afirmação:

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (1999, p.88)

Nesse sentido, o significado de interdisciplinaridade é muito mais abrangente do que normalmente se supõe, principalmente, se comparado à definição que lhe coube no dicionário (FERREIRA, 1986): aquilo que é “comum a duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento”. Portanto, o conceito de interdisciplinaridade esboçado pelos PCNs (1999) se coaduna melhor com o panorama que se tem hoje sobre o assunto.

Muitos autores têm-se pronunciado a respeito da interdisciplinaridade, porém sob tão diferentes ângulos ou pontos de vista que uma leitura mais apressada poderia conduzir o leitor a um de dois possíveis labirintos: o antagonismo ou o ecletismo. Isso se deve, em parte, ao fato de que não existe, ainda, uma teoria interdisciplinar cujos fundamentos poderiam dar mais solidez aos projetos e ações interdisciplinares. Por outro lado, há uma tentativa crescente de se esboçar um método interdisciplinar com vistas à integração e cooperação das disciplinas escolares em busca de um conhecimento integrado. De acordo com Japiassu (1976, p.52), “Evidentemente, não se trata ainda de postular uma nova síntese do saber. O que importa é constatar todo um esforço por aproximar, comparar, relacionar e integrar os conhecimentos. Isso já é bastante significativo.”

Japiassu justifica o interesse crescente pelo tema pelo fato de que inúmeros trabalhos têm sido marcados pela preocupação de superar o estatuto de fixidez das disciplinas⁴. Uma vez que essa barreira é rompida, o próximo passo é fazê-las convergir pelo estabelecimento de elos e de pontes entre os problemas que essas disciplinas colocam. Contudo, o autor deixa claro que não se trata de ser ingênuo a ponto de considerar a interdisciplinaridade o método científico por excelência, o único capaz de resolver todos os problemas. Mas também não aceita a posição daqueles que questionam sobre o valor e o alcance das pesquisas interdisciplinares nas ciências humanas.

O autor resume as motivações para a elaboração de um método interdisciplinar, esclarecendo, primeiramente, a que se destina. Argumenta que o método vem responder a uma série de demandas:

- a) há uma demanda ligada ao desenvolvimento da ciência: a interdisciplinaridade vem responder à necessidade de criar um fundamento ao surgimento de novas disciplinas;
- b) há uma demanda ligada às reivindicações estudantis contra um saber fragmentado, artificialmente cortado, pois a realidade é necessariamente global e multidimensional: a interdisciplinaridade aparece como símbolo da “anticiência”, do retorno ao vivido e às dimensões sócio-históricas da ciência;
- c) há uma demanda crescente por parte daqueles que sentem mais de perto a necessidade de uma formação profissional: a interdisciplinaridade responde à necessidade de formar profissionais que não sejam especialistas de uma só especialidade;
- d) há uma demanda social crescente fazendo com que as universidades proponham novos temas de estudo que, por definição, não podem ser encerrados nos estreitos compartimentos das disciplinas existentes.

No segundo momento, fundamentando-se num documento (de autoria de Clark Abt, 1970), preparado para o seminário sobre a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade nas universidades (Nice, 7-12 de setembro de 1970, França), elenca os principais objetivos da interdisciplinaridade:

- despertar entre os estudantes e os professores um interesse pessoal pela aplicação de sua própria disciplina a uma outra;

⁴ Disciplina para esta pesquisa é entendida como “disciplina escolar”, isto é, uma parte de uma ciência ou corpo de conhecimentos dos quais ela pretende ensinar. Este conceito de disciplina é divulgado pelos PCNs (1999).

- estabelecer um vínculo sempre mais estreito entre as matérias estudadas;
- abolir o trabalho maçante e por vezes “bitolante” que constitui a especialização em determinada disciplina;
- reorganizar o saber;
- estabelecer comunicações entre os especialistas;
- criar disciplinas e domínios novos de conhecimento, mais bem adaptados à realidade social;
- aperfeiçoar e reciclar os professores, reorientando-os, de sua formação especializada, a um estudo que vise à solução de problemas;
- reconhecer o caráter comum de certos problemas estruturais etc.

Japiassu também expõe que as motivações e objetivos apontados não são as únicas razões existentes para justificar a proposta, aqui, discutida. Ele analisa, por exemplo, a situação epistemológica real das ciências humanas e assevera que se encontra em um estado de desmembramento aberrante. Em sua argumentação afirma:

Várias famílias epistemológicas partilham entre si as disciplinas. Elas se separam umas das outras por compartimentos estanques, por fronteiras rígidas, cada disciplina convertendo-se num pequeno feudo intelectual, cujo proprietário está vigilante contra toda intromissão em seu terreno cercado e metodologicamente protegido contra os ‘inimigos’ de fora. (1976, p.57-58)

Penso que, atualmente, as ciências humanas já não conservam uma postura tão hermética. Pelo contrário, é notória a busca por uma integração de conhecimentos, de áreas distintas, cujo objetivo não se limita à justaposição, mas, por meio dela, alcança degraus superiores, ampliando os conhecimentos das disciplinas aproximadas, chegando até mesmo, em alguns casos, a transformá-las. Tomo, por exemplo, a Lingüística. Segundo Marcuschi (2000), essa ciência, situando-se no contexto das ciências humanas, aproximou-se da Antropologia, da Psicologia, da Filosofia etc. O resultado dessa aproximação, dessa cooperação, influenciou a Lingüística e vice-versa, permitindo-lhe chegar à visão de língua como atividade interativa, perspectiva em que é possível abranger os aspectos sociais, pragmáticos, cognitivos e lingüísticos. É interessante observar que Japiassu, na década de 70 do século XX, já afirmava: “Ora, falar de interdisciplinaridade é falar de interação de disciplinas.” Retomando o significado inicial de interação, conceito desenvolvido na seção anterior, tem-se a interação como uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, portanto ambas as coisas, nesse caso, as disciplinas

sofrem transformações. Desse modo, percebo que Japiassu foi um visionário, pois entreviu que a interdisciplinaridade só é possível a partir da interação. Mais recentemente, na Nota Introdutória da obra de Fazenda (1996), Japiassu afirma: “Interação é condição de efetivação da interdisciplinaridade. Pressupõe uma integração. Pressupõe uma integração de novos conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade.” (FAZENDA, 1996, p.9). Embora, em 1976, Japiassu não tenha vislumbrado as condições atuais, favoráveis à interdisciplinaridade, pode-se perceber o quanto o conceito de interdisciplinaridade, delineado em seu texto, preconiza ações interdisciplinares, tais como as que ocorrem hoje em dia. Em seu ponto de vista, há graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescentes antes de se chegar ao grau próprio do interdisciplinar. Ele define esse grau da seguinte maneira:

Este pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. (1976, p.75)

Esse contorno dado ao grau interdisciplinar veio ao encontro de meus ideais, pois eu vislumbrava o ensino em seu todo, integrado em suas diferentes disciplinas, sem, todavia, prejuízo ou detrimento das especificidades de cada uma. Uma integração, porém, que contribuísse ainda mais para a interação entre textos, sujeitos e domínios. Assim, o meu desejo era ver o aluno constituindo-se sujeito pela e na linguagem, com liberdade de ir e vir pelas disciplinas, buscando com autonomia respostas para suas perguntas e ou subsídios para produção de idéias. Nesta pesquisa, a interação foi ao mesmo tempo condição necessária para interdisciplinaridade como também consequência desta. Um dos trabalhos realizados, ao longo desta pesquisa, que ilustra a transferência dessa posição teórica para a prática de ensino, foi a elaboração de prospectos turísticos sobre o Paraná, cujo processo de escrita foi apresentado, com detalhes, no capítulo anterior. Contudo, retomo-o para esclarecer como a interação pode ocorrer a partir da interdisciplinaridade. Nesse caso, a busca de conhecimentos das áreas de Geografia, de Turismo, e de Língua Portuguesa, possibilitou múltiplas interações na sala de aula, favorecendo as condições de produção de texto segundo Geraldi (2002) as concebe: para produzir um texto é necessário que se tenha o que dizer, uma razão para dizê-lo, para quem e como dizer o que se diz, que são melhor discutidas na seção 3 deste capítulo. Portanto, por meio das interações

desencadeadas a partir da interdisciplinaridade e, norteadas por objetivos específicos, os alunos tiveram concretamente o que dizer, já que pesquisaram sobre o assunto numa atividade prévia à escrita. Souberam como dizê-lo mediante o estudo da estrutura textual desse gênero; possuíam uma motivação para dizer, pois os textos produzidos seriam apresentados no Jornal Mural Turístico do Paraná, juntamente com os trabalhos realizados pelas outras turmas da mesma série. Finalmente, tinham para quem dizer: todas as classes de 1ª a 4ª séries convidadas para visitar o local onde os trabalhos foram expostos.

Assim, esse grau interdisciplinar pôde ser constatado em várias cooperações entre as mais diversas disciplinas. No tocante ao exemplo da Lingüística, não somente houve um enriquecimento mútuo entre ela e as disciplinas às quais se aproximou, como também foi possível, para essa ciência, chegar a um novo conhecimento que, de fato, transformou a realidade. Marcuschi (2000)⁵, ao estabelecer um elo entre essas aproximações e a nova visão de língua, que daí surge, língua como atividade interativa, lembra que a partir dos anos 60 para cá, “são inúmeros os estudos sobre a oralidade e a escrita não apenas no contexto da Lingüística e sim em contextos interdisciplinares tais como a Antropologia e Etnografia (surgindo daí a Etnografia Lingüística e também a Antropologia Lingüística)”. Comenta, ainda, que a Psicologia e a Sociologia dedicaram-se com ênfase ao estudo da fala, dando origem à Análise da Conversação. Para Marcuschi, estes trabalhos com a língua em uso culminaram numa compreensão melhor da língua como atividade interativa, passando com rapidez para o ensino, já que esta concepção de linguagem possui enorme potencial aplicativo e explicativo. É precisamente nesse sentido que afirmo ter ocorrido uma transformação da realidade, ou seja, como fruto da pesquisa científica interdisciplinar tem-se a possibilidade de construir uma metodologia mais eficaz, que responda melhor às necessidades do ensino-aprendizagem de língua materna, no contexto escolar. Por isso, também, vejo coerência na proposição de Japiassu, ao argumentar: “a cooperação interdisciplinar perderia seu sentido caso nos esquecêssemos de que a ciência tem necessidade de uma direção ou orientação consciente para um fim propriamente extracientífico.” (1976, p.70)

O autor, ao esboçar suas idéias sobre a interdisciplinaridade, no interior das ciências humanas, afirma:

⁵ MARCUSCHI, L. A. O papel da lingüística no ensino de língua. Disponível em <<http://www.marcosbagnu.com.br/conteudo/forum/marcuschi.htm>> Acesso em 12/10/2000.

Ademais, esses contatos integrativos apresentam a grande vantagem de fornecer um conhecimento não somente mais completo e mais rico do objeto da pesquisa, no nível teórico, mas também de situar este objeto no contexto de uma 'pesquisa orientada', visando a dar resposta a problemas de ordem prática. (JAPIASSU, 1976, p.71)

Portanto, em minha leitura de Japiassu, encontro respaldo para conceber a pesquisa aplicada como fonte de produção teórica relevante para reflexão de problemas cotidianos.

No caso da Lingüística, em particular, dos anos 90 para cá, observa-se uma preocupação intensa em eleger como seu objeto de pesquisa a linguagem enquanto instrumento, de poder e prestígio, de um lado, e de discriminação e marginalidade, de outro. Muitos lingüistas brasileiros têm investigado as relações entre linguagem e escola, permitindo esclarecer de que modo a prática de ensino de língua materna, principalmente, nas escolas públicas do país, tem fortalecido a manutenção da disparidade social. Segundo Soares (1991), a escola brasileira está em falta com a educação das camadas populares, tem-se mostrado incompetente em sua função, gerando o fracasso escolar, além do que, acentua e legitima as desigualdades sociais. A autora atribuiu a responsabilidade por essa incompetência ao conflito gerado entre a linguagem da escola (variedade lingüística de prestígio na sociedade) e a linguagem das camadas populares (variedade lingüística não reconhecida socialmente). Em seu ponto de vista, esse conflito só pode ser compreendido numa perspectiva social, assim, coube à Sociologia da Linguagem a interpretação das condições sociais da comunicação e, a partir disso, a explicação das relações de força lingüísticas que atuam na sociedade e na escola.

Já na introdução da obra, Soares afirma:

É a Sociologia que, revelando a covariação entre os fenômenos lingüísticos e os fenômenos sociais, identifica diferenças dialetais determinadas pela classe social do falante, diferenças que, hoje, geram antagonismos numa escola conquistada, através da democratização do ensino, por classes sociais anteriormente dela ausentes. (1991, p.1)

Desse modo, percebe-se a importância das pesquisas científicas interdisciplinares no cenário da lingüística contemporânea, cuja influência tem promovido transformações significativas no ensino. De fato, a Sociologia contribuiu para uma compreensão mais ampla da própria linguagem e das relações existentes entre ela e os seus usuários. É claro que esse conhecimento trouxe nova luz ao ensino de Língua Portuguesa, no contexto escolar, sendo

utilizado na construção de conhecimento. Portanto, ambas as ciências, a Linguística e a própria Sociologia foram enriquecidas no final do processo interativo.

Além de sua efetiva presença no campo da pesquisa, a interdisciplinaridade tem ganho expressão atualmente, sobretudo, no ensino, no âmbito da Escola Fundamental. Fazenda (1998), seguindo as idéias de Japiassu, propõe a metodologia interdisciplinar para o ensino da Escola Fundamental como alternativa ao método tradicional. Em seu parecer, um dos caminhos viáveis para a sua concretização, no âmbito escolar, é a realização de projetos interdisciplinares que mobilizem os professores de diferentes disciplinas ao trabalho coletivo, sobre um assunto de interesse comum, com o objetivo de integração e interação entre as diversas áreas, possibilitando a construção/produção de conhecimento. Fazenda afirma:

Vários pontos merecem ser considerados a partir da realização desse trabalho coletivo.

O primeiro deles é que existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente detalhado, coerente e claro para que as pessoas, nele envolvidas, sintam o desejo de fazer parte dele. (1998, p.87)

A autora, ao delinear o cenário adequado à ação interdisciplinar, expõe que, necessariamente, há de ser uma instituição educacional que dê acolhida ao professor comprometido com a interdisciplinaridade, que valorize seu trabalho e propicie a infra-estrutura necessária para sua execução. Por outro lado, ao esboçar o perfil desse professor, afirma ser fundamental que ele “seja mestre, aquele que sabe aprender com os mais novos, porque mais criativos, mais inovadores, porém não com a sabedoria que os anos de vida outorgaram ao mestre.” (Idem, p.45)

Fazenda esclarece que esse modelo de professor é condição imprescindível se o desejo comum é viver, hoje, na educação, um momento de alteridade como construção/produção de conhecimento. Concordo com a autora que o professor predisposto ao diálogo é um elemento-chave dentro desta proposta educacional. Contudo, em sua afirmação de que o “mestre é aquele que sabe aprender com os mais novos, porque mais criativos, mais inovadores”, faz-se necessário refletir: em que condições se deu esta criatividade? Mais que isso, o que se entende por criatividade? Em termos de produção verbal, dentro da concepção interacionista de ensino, a criatividade é tida como marca de autoria e é resultante de um processo marcado pela interação aluno-texto-professor. Nessa concepção de ensino, a criatividade é fruto dessa interação, em que

o diálogo, a troca de idéias entre os participantes sobre o objeto de estudo (o texto), visa a objetivos pré-determinados pelo professor, levando à construção/produção de conhecimento para ambos.

Portanto, aprende-se também com os alunos e aprende-se muito, mas não porque sendo mais novos, sejam necessariamente criativos e sim porque, por meio das interações estabelecidas, ambos os participantes, aluno e professor, foram transformados. É certo que em outra de suas obras (FAZENDA, 1996, p.8), a autora deixa bem claro que, “somente na intersubjetividade, num regime de co-propriedade, de interação, é possível o diálogo, única condição de possibilidade da interdisciplinaridade.”. No entanto, também nessa obra o conceito de interação não é relacionado à criatividade, o que pode levar o leitor à falsa idéia de que toda e qualquer interação produz conhecimento. Como já discutido, na seção anterior, a interação em si, sem um objetivo que a justifique, é uma ação sem efeito no contexto escolar. Segundo Leffa (2003), o texto é o elemento fixo da interação, na medida em que estabelece os objetivos de aprendizagem. Já que professor e aluno são os participantes que se transformam em função desses objetivos, tem-se a escrita como mediação e o texto como um mediador. Se a linguagem é um fenômeno de natureza interdisciplinar, por excelência, penso que o texto, verbal ou não-verbal, seja sempre o elemento fixo da interação, estabelecendo os objetivos da aprendizagem também em um projeto interdisciplinar. Portanto, a possibilidade de criação, de recriação, de inovação por parte dos sujeitos envolvidos na ação interdisciplinar está sujeita, primeiramente, à qualidade e objetividade das interações que se realizam.

De um modo geral, o que ocupa o centro da minha atenção sobre o tema interdisciplinaridade é avaliar em que medida as interações entre as disciplinas de História e Geografia e Língua Portuguesa podem ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, em particular, como os conteúdos de História e Geografia podem ser apreendidos em meio a atividades lingüísticas autênticas e transformados em subsídios para a produção textual escolar. Portanto, não me aprofundo, aqui, sobre as questões de ordem ideológica apontadas por diversos autores que versam sobre o assunto. Em síntese, enquanto Japiassu (1976) e Fazenda (1996) advogam em causa da “unidade do saber” contra um “saber fragmentado” em decorrência da excessiva especialização, autores como Jantsch (1997), Bianchetti (1997), Etges (1997), entre outros, divergem radicalmente desse ponto de vista e de suas implicações, tanto no campo da

pesquisa como no campo do ensino. Por isso, afirmo, no início desta seção, que uma leitura mais apressada poderia conduzir o leitor ao antagonismo ou ao ecletismo.

Contudo, Etges (1997), em seu artigo *Ciência, Interdisciplinaridade e Educação*, apresenta um conceito de interdisciplinar que merece ser discutido aqui, embora se contraponha ao conceito tradicional divulgado no Seminário em Nice, na França, e difundido no Brasil por Japiassu.

Etges afirma:

A interdisciplinaridade consiste precisamente na transposição, no deslocamento de um sistema construído para outro. Assim, a interdisciplinaridade que propomos tem sua base na própria gênese e no fundamento da própria produção do saber, e não se funda na busca de alguns elementos comuns que deveriam ser descobertos para se chegar a uma espécie de denominador comum, ou a uma unidade global. (1997, p.64)

Para esse autor, os projetos “interdisciplinares” implementados nas escolas não são realmente interdisciplinares, mas transdisciplinares. Ele ilustra uma ação transdisciplinar com um exemplo típico de sala de aula. Ao supor uma aula em que o objetivo é construir uma ponte, imagina que os alunos passam a estudar aspectos da geografia do lugar, da geologia, da física, do meio ambiente, etc. Nesse caso, o que aprendem é a cooperar, mas não a pensar em termos interdisciplinares. Segundo Etges, este tipo de atividade não pode ser confundido com o ato de pensar ou de aprender a pensar. O que vem a ser interdisciplinaridade, na pesquisa e na educação, para ele?

Etges argumenta que a ciência ou o saber, enquanto construto posto no exterior, necessita retornar ao sujeito que o produziu, fazendo unidade com ele, transformando-se em conhecimento. Por isso, o conhecimento é a unidade efetiva do exterior e do interior. Em suas palavras: “Ora, este processo de interiorização do exterior posto é um ato de deslocamento, um ato de transposição de um contexto para outro, numa palavra, um ato interdisciplinar.” (1997, p.73). Essa afirmação de Etges se coaduna com a idéia bakhtiniana acerca da forma da expressão. Segundo Bakhtin (1992), a pré-existência da expressão, anterior ao indivíduo, tomada segundo as necessidades que se impõem no momento da enunciação é que determina o conteúdo interior. Concebe-se, aqui expressão como linguagem verbal, oral e escrita. Portanto, há uma forte relação entre as idéias defendidas por Bakhtin e Etges no que tange à interiorização do saber, ambos

acreditam que o exterior (construto posto aí fora) ao retornar ao sujeito (interiorização) transforma-se em conhecimento.

Assim, Etges crê que a interdisciplinaridade jamais consiste em reduzir as ciências a um denominador comum, mas “deverá ser um mediador que possibilita a compreensão da ciência, além de formas de cooperação a um nível bem mais crítico e criativo entre os cientistas.” (1997, p.73). No tocante ao ensino, o autor ressalta que o mundo do vivido, do analógico, do imediato são contextos que a atividade interdisciplinar precisa atingir, para dissolvê-los e transformá-los em estruturas de pensamento, de ciência, de conhecimento. Afirma que o saber decorado, o saber bancário, fica superado pelos processos propriamente interdisciplinares.

De fato, o mundo do vivido precisa ser trazido à tona, em primeiro lugar, porque a partir dele pode-se “dar voz ao aluno” (GERALDI, 2002); em segundo lugar, porque também partindo dele e, confrontando-o às novas informações, pode-se provocar a ruptura do senso comum, possibilitando ao aluno o deslocamento de um saber que repousa na experiência pessoal de eventos cotidianos para outro contexto que lhe é estranho, levando-o à construção e produção de conhecimento.

Como se vê, pôde-se constatar, na bibliografia consultada, pontos de vista bastante distintos quanto à interdisciplinaridade, mas, como Etges afirma:

O contato com inúmeras teorias não se torna, em princípio, um problema, nem de ecletismo medíocre, nem de um relativismo sem eira nem beira. Se o educando aprendeu alguns poucos construtos e os revolveu de cima abaixo, e se ele soube transpor tais construtos e subconstrutos para outros contextos, se soube reduzi-los para colegas em trabalhos de grupo, etc., ele também aprendeu a ser livre frente aos construtos. (1997, p.79)

Um exemplo prático de abordagem interdisciplinar, em que o mundo do vivido foi trazido à tona, foi o trabalho realizado por seis professores do Colégio Santa Maria, de São Paulo. Segundo a reportagem “Interdisciplinaridade: um avanço na educação”, de Meire Cavalcante, publicada pela Revista Nova Escola, em agosto de 2004, uma equipe de professoras desse Colégio se reuniu em torno de um projeto interdisciplinar. O sucesso do projeto se explica principalmente porque os conteúdos de várias disciplinas foram colocados a serviço da resolução de um problema real, de forma integrada. Neste caso, o problema real foi o “apagão” de 2001 que forçou milhões de brasileiros a reduzir o consumo de energia elétrica, sendo tema de discussões na sala de aula. A partir desse interesse dos alunos, a professora de Ciências fez a proposta de

construir um aquecedor solar, para as turmas de 5^{as} séries. A idéia teve a adesão de outras cinco professoras, de áreas distintas, que participavam do projeto.

Portanto, quer dentro de projetos interdisciplinares previstos nos planejamentos de aula (trabalho coletivo), quer por meio de atividades independentes, a ação interdisciplinar foi uma meta constante neste trabalho.

Desse modo, nesta pesquisa, a interdisciplinaridade ocupou uma função importante no ensino de Língua Portuguesa e História e Geografia. Muito além da integração das disciplinas, buscou-se por meio de atividades de linguagem, durante as interações, provocar o deslocamento de construtos aprendidos numa disciplina para outra e vice-versa. De modo que as estratégias de leitura desenvolvidas pelos alunos a partir do ensino da leitura, em sala de aula, lhes possibilitaram mudanças em sua leitura e compreensão de textos de uma maneira geral: tanto de gêneros textuais encontrados no Livro Didático de História e Geografia, como os gêneros textuais estudados em Língua Portuguesa. Por outro lado, as interações estabelecidas, acerca dos conteúdos de História e Geografia, desencadearam outros deslocamentos, contribuindo para apoiá-los na produção textual. Assim, leitura e produção textual serão objetos de estudo na próxima seção deste capítulo.

2.3 Leitura e produção de texto

2.3.1 A Leitura

O foco desta pesquisa está centralizado na produção de texto, portanto, neste trabalho, a leitura é significativa enquanto atividade de linguagem e, como ensinam os PCNs (BRASIL, 1998), matéria-prima para a escrita. Tão fundamental quanto a fala, a escuta e a escrita, a leitura é também alvo do ensino-aprendizagem em sala de aula. Mais que isso, o meu objetivo, quanto à leitura na pesquisa, foi mediar a interação texto-aluno, possibilitando o exercício da interdisciplinaridade como um dos caminhos na construção de sentidos.

Dentre os diversos autores que abordam a leitura e procuram defini-la, Foucambert é, sem dúvida, um importante referencial. Ele afirma:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa

escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (1994, p.5)

Ao comparar este conceito de leitura de Foucault com as idéias de Bakhtin, em particular quando este último se refere ao livro como “o ato de fala impresso”, vejo uma forte relação de intertextualidade entre esses textos. Para Bakhtin, o livro, também um elemento da comunicação verbal, “é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo” (1992, p.123), portanto ele vê a leitura como atividade interacional verbal que provoca o questionamento, por isso “é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior.” (Idem, p.123). Da mesma forma, Foucault (1994) afirma que ler é ser questionado pelo mundo e por si mesmo, o que exige do leitor uma reação às provocações desencadeadas na sua interação com o texto. Para Bakhtin, o discurso escrito “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”(Idem, p.123). De modo semelhante, Foucault afirma que ler “significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita...” (1994, p.5). Assim, nesta pesquisa, a leitura é concebida como uma contínua construção dos sentidos, realizada na interação texto-leitor, cujo limite só poderá ser fixado na relação entre o conhecimento prévio⁶ que o texto requer e aquele que pode ser disponibilizado pelo leitor, em certo momento histórico-social.

Nesse processo de interação texto-leitor, a construção dos sentidos é contínua porque o “texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção.” (DELL’ISOLA, 1996, p.73). Isto significa admitir que, efetivamente, os sentidos não estão prontos no texto, mas que a partir das informações nele contidas pode-se construir um sentido de acordo com a bagagem histórico-sociocultural do leitor. Por isso, Dell’Isola (1996, p.73) afirma: “a leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las.”. Além disso, a autora também lembra que o sujeito-leitor pode produzir do mesmo texto leituras diferentes, passíveis de variação ao longo do tempo assim como a relação leitor-mundo-contexto é igualmente passível de mudanças, ou seja, “as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e

⁶Entende-se por conhecimento prévio o conhecimento anterior do leitor sobre o assunto tratado no texto. É este conhecimento que permite ao leitor o estabelecimento de ligações entre as informações armazenadas em sua memória e as novas informações dadas no texto. Este conceito está fundamentado na teoria dos esquemas.(RUMELHART, 1980 citado por KATO, 1990).

viver no mundo.”(Idem, p.73). Portanto, o leitor, numa atitude ativa-responsiva, é também co-produtor do texto.

A interdisciplinaridade na leitura ocorre, dessa forma, na medida em que a busca de informações para construir uma interação adequada nem sempre se realiza exclusivamente no próprio texto, mas em informações provenientes do leitor e/ou provenientes de outras áreas de estudo, de modo que o deslocamento de conhecimento de um contexto para outro constituiu um ato interdisciplinar, conseqüentemente uma constante co-produção de sentidos.

2.3.2 A produção de texto

A partir dos conceitos já estabelecidos sobre interação, interdisciplinaridade e leitura, é possível questionar: em que condições se dava a aquisição e o desenvolvimento da língua escrita, nas classes escolares, no Brasil anterior ao surgimento e divulgação da concepção interacionista de linguagem e ensino?

Brito, no texto “Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares”, aponta algumas características da situação escolar que incidem sobre as condições de escrita:

Dentro da situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disto, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e a visão de língua do professor. (1983, p.154–155)

Basicamente, esse era o quadro das condições de produção de escrita vigente nas escolas brasileiras durante décadas. Não há dúvidas de que a função da escrita, para o aluno subjugado continuamente a esse procedimento, não passava de mais uma, entre muitas obrigações escolares. Talvez esta seja uma das explicações do porquê tantos cidadãos brasileiros, de diferentes formações profissionais, apresentam sérias dificuldades com relação à escrita.

Brito esclarece, ainda mais, esse quadro, ao citar fragmentos do texto “Redações no Vestibular: algumas estratégias”, de Cláudia Lemos (1977), em que analisa texto de vestibulando, sendo possível constatar a artificialidade caracterizada nessa proposta de produção escrita:

o vestibulando, em geral, operaria com um modelo formal pré-existente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, que a organização sintático semântica de sua discussão não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexões ou evocações desarticuladas. (1983, p.156)

Parece-me que, nesse contexto, o aluno procurava inserir algumas idéias suas entrecortadas com fragmentos de discursos do senso comum, muitas vezes clichês, tomados de empréstimo, com o objetivo de garantir à sua escrita um aspecto de norma culta da língua. Sem dúvida alguma, um trabalho penoso, ingrato e que levou a grande maioria de nossos estudantes, durante décadas, a detestar escrever. A insegurança do aluno no domínio da língua escrita, a preocupação excessiva em agradar o professor (provavelmente, seu único interlocutor), contribuíram para que o “eu”, o autor do texto, não se comprometesse com sua escrita, não assumisse a responsabilidade pelo dito, já que esse dito não era propriamente dele, mas recortes de outras vozes, presentes na discursividade, apresentadas de modo desarticulado. Para Brito, os procedimentos lingüísticos utilizados pelo estudante, levantados pela pesquisa de Lemos, levam a crer que:

a) o estudante tem a necessidade de “encher” de uma certa maneira um certo espaço, isto é, de mostrar que está dizendo alguma coisa, mesmo que não tenha nada para dizer; e b) na tentativa de tornar “culto” a redação, recruta os recursos que obtém a partir da imagem de língua que constrói dentro da situação específica em que se acha.(1983, p.157)

Como é possível observar, nessas condições de produção de escrita, o aluno, na maioria das vezes, não tem o que dizer e nem como dizê-lo. Essa situação comunicativa, característica de redação, no exame vestibular (até os anos finais da década de 80), fortemente marcada pela artificialidade, também estava presente no interior da sala de aula. O espaço escolar não promovia o diálogo entre aluno-professor, via texto, pois, na concepção de ensino vigente, o aluno não era tido como sujeito autônomo, participante ativo no processo de ensino-aprendizagem. Ainda hoje, muitas escolas apregoam este tipo de ensino.

Segundo Geraldi, na década de 60 duas concepções de sujeito se opunham: uma delas vindicava o sujeito como fonte de seu dizer, isto é, “aquele que enuncia o que diz e tem consciência absoluta de seu dizer, pois sabe o que diz.”(2001, p.19). Neste caso, a crença em um sujeito pronto leva à idéia de que este, ao apropriar-se da língua, atualiza-a no seu dizer, organizando seus pensamentos e transmitindo-os a outros sujeitos. De outro lado, havia a crença

de que o sujeito é completamente submetido às condições de ordem histórico-sociocultural e ideológica, enfim um sujeito assujeitado. Nas palavras de Geraldi, o sujeito era tido como “produto do meio, da herança cultural e das ideologias”(Idem, p.19), cabia-lhe apenas preencher um lugar social que lhe estava reservado pela estrutura ideológica. No entanto, a partir das idéias bakhtinianas, emerge a concepção de sujeito “como produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela.”(Idem, p.20). De acordo com Geraldi, é essa concepção de sujeito que subjaz à noção de produção de textos, sendo também a concepção de sujeito adotada nesta pesquisa.

Geraldi explica com clareza o que vem a ser produção textual. Para ele, “produzir implica em alguém que produza”(Idem, p.19). O autor afirma que a produção de textos deve ser vista como a devolução da palavra ao sujeito. Ora, se é devolvida e permitida ao aluno a possibilidade de se posicionar, de argumentar, de trazer para a sala de aula o seu saber, ser ouvido e ouvir, surge o espaço para o diálogo. Nessa atmosfera de diálogo, conseqüentemente de interação, tem-se a sala de aula como lugar de interação verbal. Todavia, como já comentado em seção anterior, a interação em si, sem um objetivo que a justifique, é uma ação sem efeito no contexto escolar. Se o objetivo, na sala de aula, é construir o conhecimento, por parte de ambos os participantes, aluno e professor, é mister haver um conteúdo que vai determinar a ação do professor e do aluno. Segundo Leffa (2003, p.178), esse conteúdo é o texto, que, por sua vez, é o elemento fixo da interação, na medida em que estabelecem os objetivos de aprendizagem. Isto significa ter o texto como unidade de ensino-aprendizagem no qual o sujeito busca a compreensão de seu sentido global (GERALDI, 2001). Para tanto, será necessário articular e relacionar as novas informações com o que já se tem, com o que foi obtido em outros textos, logo, volta-se à concepção de leitura de Foucault, em que ler “significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.”(1994, p.5). Ao mesmo tempo, retoma-se a concepção de leitura como ato de co-produção do texto, em que “a leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção.”(DELL’ISOLA, 1996, p.73). E que se coaduna com a afirmação: “Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante do diálogo contínuo com textos e com leitores.”(GERALDI, 2001, p.22). Desse modo, leitura e produção de textos estão interligadas, não há como dissociá-las, ambas partem da

interação e na interação progridem, levando à construção e produção de conhecimento concomitantemente.

Evidentemente, o aluno, tido como produtor de seu texto, articula idéias que lhe são próprias, não por serem exatamente originais, mas, por serem fruto da interação com o professor, com os colegas e com outros textos. Nesta condição, de produtor de texto, é fundamental estar atento à situação comunicativa. Se “produzir implica alguém que produza”(GERALDI, 2001, p.19), também quem produz, produz para alguém. Isto quer dizer que o sujeito tem em mente um interlocutor. Já não se trata apenas de destinar o texto ao julgamento do professor, ainda que num dado momento este possa ser o seu único interlocutor. Trata-se da expectativa de diálogo durante o processo da escrita. Como afirma Bakhtin (1992, p.123), “o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal.”. Contudo, ao referir-me ao diálogo, no processo de escrita, tenho em mente a interação verbal que poderá ocorrer antes, durante e depois da produção textual. De modo que, como esclarece Bakhtin (1992, p.123), “pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” Dessa maneira, o diálogo iniciado anteriormente, entre professor e aluno, via texto de apoio, poderá ser retomado em qualquer momento do processo de escrita, oportunizando o aperfeiçoamento da construção textual por meio das atividades de revisão e de reescrita do texto.

De fato, “conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante do diálogo contínuo com textos e com leitores.” (GERALDI, 2001, p.22). Dessa forma, Geraldi, fundamentado em Bakhtin, acredita que esse diálogo é exatamente o que proporciona ao aluno uma razão para “o que escrever”, “como escrever” e “para quem escrever”, e isto implica preencher o papel em branco com algo que lhe diga respeito, que seja funcional, pois o vivido foi compartilhado e sedimentado em sala de aula. Também o conhecimento adquirido fora da escola, no diálogo estabelecido entre aluno e os possíveis textos com os quais interagiu: textos de livros didáticos, da enciclopédia, do almanaque, do livro de histórias, da Bíblia etc; podem ser ativados e compartilhados com o professor e os colegas. É precisamente este momento prévio à escrita, denominado por “instrumentalização” para escrever (PEREIRA, 1995, p.3), que favorece as condições para a produção textual.

Neste sentido, Geraldi, consubstanciado em Bakhtin (1992) propõe e sistematiza as condições necessárias para a produção textual. Para o autor,

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (2002, p.137).

Portanto, a concepção de sujeito adotada num determinado momento histórico-social traz implicações que se refletem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Para esclarecer esta correlação, cito a afirmação de Pereira em “Novos rumos para a produção de textos”, publicado em PROLEITURA, agosto de 1995:

A preocupação excessiva e mórbida com a ortografia e com a acentuação, com preciosidades de regência e reflexão verbal, tem cedido lugar ao ensino de mecanismos de coesão e de coerência textuais, pois um texto pode ter um “português correto”, mas nada dizer aos seus leitores, ou vir sob a forma bonita de frases “certinhas”, mas veicular idéias incoerentes, inconsistentes, girando em círculos, repisando velhos conceitos e opiniões, sem progressão, enfim, sem novidade e sem vida.

Assim, vêm sendo propostas atividades de redação que minimizam o exagerado rigor formal dos antigos e privilegiam a construção do texto enquanto unidade dinâmica de comunicação. Reconhecem o papel decisivo das condições de produção e procuram criar um ambiente propício para que o ato de escrever seja menos artificial. (1995, p.3)

Pereira aponta as diferenças entre duas propostas de produção escrita: a primeira, típica daquele quadro esboçado por Lemos (1977) e Brito (1983), é aquela em que a forma prevalece em detrimento do conteúdo. A concepção de texto que subjaz a essa escrita escolar é a de que o texto é um amontoado de frases. Por isso mesmo, não veicula, necessariamente, idéias coerentes. Conseqüentemente, não há progressão, nem novidade e nem vida. Aliás, o que se espera quando não há diálogo, interação e interdisciplinaridade? Tudo isto acaba por revelar qual é a concepção de sujeito que se oculta nessa proposta de ensino: aquela em que o aluno não é tido como portador de um saber; como o “outro” com quem se troca idéias e, portanto, com quem também se aprende ao mesmo tempo que se ensina.

A segunda proposta já se insere dentro da concepção interacionista⁷ da linguagem, em que conteúdo e forma cooperam na construção textual, sendo, na verdade, a materialização da discursividade. Logicamente, há coesão e coerência, pois são pré-requisitos do discurso, da interação verbal escrita. Neste caso, as condições de produção do texto são fundamentais porque determinam o gênero textual e o registro de acordo com a situação comunicativa.

Segundo Geraldi (2002, p.136), “na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução...”. Tem-se, nesta citação, a possibilidade de compreender como as condições de produção do discurso determinam o gênero textual e o registro. Se o “sujeito articula, aqui e agora”, ele produz seu dizer num determinado lugar (aqui) e num determinado momento (agora), o que já lhe impõe uma série de restrições, assim como a seleção de alternativas possíveis para que se diga o que se pretende dizer a alguém. E tudo isto, levando em consideração o que se tem dito sobre o assunto em questão, num determinado momento histórico-social, de modo que a materialização do discurso, o texto, fornece as coordenadas para que: a) no processo interacional, o leitor construa um sentido para a mensagem a partir do momento histórico-social que a coletividade e, também ele, vive; b) no processo interacional, o leitor produza uma nova mensagem, resultante do sentido construído em a) e da sua própria bagagem histórico-sociocultural. Assim, o leitor é co-produtor do texto.(DELL’ISOLA, 1996, p.73).

Dessa forma, quem produz, produz para alguém e não há como não se comprometer com o dito, pois o discurso só se realiza por meio da interação, do diálogo no sentido mais abrangente. É precisamente este compromisso e esta articulação que Geraldi (2002, p.136) considera como “a novidade de cada discurso, e do texto dele decorrente”. Assim é que o autor estabelece uma distinção entre produção de textos e redação, no interior das atividades escolares. Ele afirma: “Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.”. Isto significa que entre uma e outra proposta de escrita há um longo percurso que as separa, a começar pela

⁷ É relevante marcar que existem três concepções de linguagem: a) a linguagem como expressão do pensamento: esta concepção é a que orienta os estudos tradicionais. A linguagem, do modo como é concebida, leva à idéia de que se alguém não consegue se expressar não pensa; b) a linguagem como instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem; c) a linguagem como forma de interação: a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.(GERALDI, 1985, p.41-48).

ruptura com as visões de língua anteriores ao surgimento e divulgação da concepção interacionista de linguagem e ensino. O que não quer dizer que não haja expressão e comunicação por meio da escrita, pelo contrário, estas concepções também atuam na escrita. Mas, enquanto em produção textual tem-se um momento prévio à escrita, em que ocorre o diálogo, a interação, a interdisciplinaridade, possibilitando a (re)-criação de um discurso do qual se apropriou, transformou e, portanto, se produziu dentro do espaço escolar, mas com o valor do “discurso para valer” (GERALDI, 2002, p.137), sendo que o texto dele decorrente não é mero instrumento de aferição nas mãos do professor, mas, sobretudo, continuidade do diálogo instaurado em sala de aula. Por outro lado, na proposta de redação, obtém-se textos para a escola, produzidos no espaço escolar, para ele se volta a finalidade restrita de julgamento, de avaliação, pela escola, sob a ótica da escola, para a própria escola.

Com efeito, a proposta de produção textual, na perspectiva da interação, vem ganhando, cada vez mais, adesão no âmbito educacional. É o que se pode constatar nos PCNs:

A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem. (1997, p.25)

Retomando o que já foi exposto na primeira seção deste capítulo, a propósito da interação, o sujeito apropria-se da linguagem à medida que se move na relação discursiva, de caráter essencialmente dialógico. Por isso é que “produzindo linguagem, aprende-se linguagem”. Como a linguagem realiza-se na interação verbal e esta, por sua vez, também se move entre a orientação mental e a orientação social, logicamente, a primeira determina o discurso, a segunda, a sua forma (BAKHTIN, 1992). Logo, é dessa maneira que a linguagem “não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção.” (BRASIL, 1997, p.25). Isto implica uma quebra epistemológica, pois se propõe o ensino da linguagem pela prática e reflexão da própria linguagem pelos seus usuários, aluno e professor, de modo que na categoria de usuários, um não se sobrepõe ao outro, mas se completam com diferentes saberes. Desta maneira, os PCNs (BRASIL, 1997, p.29) afirmam: “pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.”.

O documento oficial brasileiro explicita a atuação de cada uma dessas variáveis da seguinte forma:

- 1º) o aluno é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento;
- 2º) o objeto de conhecimento é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente;
- 3º) o ensino é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (1997, p.29)

Portanto, se o aluno é visto como o sujeito da ação de aprender, co-responsável pelo processo de aprendizagem, é mister que o ensino do objeto de conhecimento (Língua Portuguesa), que se concretiza no texto, responda a alguma necessidade do sujeito. De tal modo que os objetivos da interação aluno-texto-professor sejam claros para ambos, professor e aluno, porque ancorados em buscas legítimas. Dessa forma, a prática educacional organiza a mediação entre sujeito e Língua Portuguesa na medida em que conteúdo de ensino e necessidades do sujeito na construção e produção de linguagem se correspondam.

Para os PCNs, “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.” (1997, p.65). Segundo esse documento, espera-se que o escritor competente seja alguém capaz de planejar o discurso e conseqüentemente o texto em função de seu objetivo e do leitor a que se destina, levando em consideração as características específicas do gênero. Para formar esse tipo de escritor, é necessário “uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos.”(1997, p.68).

Assim, nesta pesquisa, à luz da diretriz oferecida pelos PCNs (Brasil, 1997) e sob a fundamentação teórica apresentada nas seções anteriores, procurei na prática, no cotidiano da sala de aula, desenvolver o trabalho com a linguagem, com a sua produção oral e escrita, vinculando-a ao momento concreto de sua produção, como apresentado no capítulo anterior, levando os sujeitos à reflexão de seu uso de acordo com as suas intenções comunicativas, com a situação sócio-comunicativa estabelecida, com as posições sociais ocupadas pelo locutor e pelo interlocutor e com os recursos lingüísticos disponíveis. Para tanto, foi relevante pesquisar sobre empreendimentos já realizados, no tocante à produção de textos na escola, no meio acadêmico,

para obtenção de um panorama atualizado. Desse modo, apresento algumas experiências efetivadas nessa direção.

2.3.3 A produção de textos na escola como objeto de pesquisas

Pereira, ao distinguir os conceitos de redação e produção textual e as suas respectivas implicações, em sala de aula, comenta sobre a necessidade de oferecer aos alunos um momento prévio de troca de idéias, de debate, de formação de uma opinião sobre o que vão escrever. Segundo o autor,

A leitura ganha, nesse sentido, um lugar especial, seja de textos literários, seja de jornais e revistas. Além disso, permite que se exercite a interdisciplinaridade, bastante valorizada atualmente. Através do contato com textos de diferentes áreas ou disciplinas o estudante pode lançar mão de aspectos da História, da Biologia, da Geografia, de forma coerente e correta, redigindo um texto mais interessante e mais vivo. (1995, p.3)

Nesse sentido, tendo por norte esta idéia, esta seção destina-se à apresentação e à reflexão de práticas de ensino-aprendizagem de produção textual efetuadas nas condições já discutidas nas seções anteriores.

Ceccantini (1995), no artigo “Na sala de aula: Quando eles têm o que dizer”, narra uma experiência em escola da rede pública de ensino, na cidade de Tupã (SP), na qual um grupo de professores de Língua Portuguesa desenvolveu um projeto cujo objetivo era conduzir à produção de diferentes modalidades de texto, a partir de um tema. Além das atividades realizadas com base no livro didático, o projeto foi desenvolvido, ocupando cerca de 60% da carga horária disponível, contando, em certos momentos, com a colaboração de outras disciplinas, tanto em termos de carga horária como no desenvolvimento de conteúdos. O tema escolhido foi a AIDS. Os alunos tiveram acesso às informações sobre o assunto, provenientes das mais variadas fontes: jornais, revistas, filmes, obras da literatura infanto-juvenil e dados sobre a AIDS no município, fornecidos pelo ERSA⁸. Os alunos tiveram a oportunidade de confrontar esses dados com dados nacionais e refletir se mapeavam, com fidelidade ou não, a situação real de Tupã.

Como houve abundância de informações e de enfoques sobre o tema, criaram-se condições para a produção de diferentes modalidades de textos ao longo do processo: cartazes

⁸ ERSA é a sigla de “Escritório Regional de Saúde”.

publicitários, trabalhos de pesquisa (sínteses, paráfrases), dissertações, questionários destinados à preparação dos debates, avaliações escritas e textos teatrais. Esses trabalhos de produção textual foram desenvolvidos sob a perspectiva da escrita enquanto processo, portanto, os textos iniciais foram substituídos por versões sucessivas até que chegassem à versão final.

O autor comenta que o grupo obteve êxito em seu projeto e até já incorporaram a idéia de projetos temáticos ao planejamento oficial da escola. Uma mostra efetiva de interação e interdisciplinaridade na produção textual realizada na escola.

Zamproni (1999), em “Oficina de produção de texto”, a partir da concepção interacionista da linguagem, narra o desenvolvimento de um projeto com turmas dos primeiros anos do ensino fundamental, que previa a execução de uma oficina de produção de textos, gerada a partir do tema Circo. O trabalho com os alunos foi muito produtivo, resultando na elaboração de textos variados: propagandas, textos informativos, cartas, convites, textos narrativos e descritivos, poéticos, histórias em quadrinhos, músicas, notícias, textos matemáticos. Viabilizou também a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento.

Fischer e Heinig (2001), no texto “Escrever para além da escola: uma reflexão nos primeiros ciclos”, abordam o despreparo e a conseqüente dificuldade do professor quanto ao trabalho com produção de textos em sala de aula: insegurança quanto à avaliação e correção dos textos. As autoras comentam o adiamento do trabalho com textos dissertativos para as séries mais adiantadas e questionam essa postura. Através de uma intervenção colaborativa realizada com a professora de uma classe de 4ª série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação em Florianópolis-SC, iniciou-se um trabalho com textos dissertativos. Segundo a professora regente, nesse período de intervenção, houve crescimento e segurança na produção dos alunos. Quando os alunos foram questionados sobre: “o que é escrever bem?”, alguns se posicionaram dizendo que isso significa organizar bem as suas próprias idéias e colocá-las no papel; outros alegaram que significa escrever bem ortograficamente e ou saber pontuar bem o texto para não ficar confuso. As autoras concluem que a formação de professores, acerca da produção de textos, determina a forma desse trabalho, na escola, nos diversos níveis de ensino.

Em “Leitura e produção de textos na escola: diferentes gêneros de circulação social”, Cavalcante (2001) narra uma experiência em escola da rede particular de ensino com alunos de 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Ao partir da idéia de que a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais em sala de aula leva o aluno a uma aprendizagem centrada na realidade do uso

social da língua, analisa os textos produzidos por crianças nesse processo de ensino-aprendizagem. Verifica que o trabalho com os textos de circulação social, na escola, não só possibilita leituras críticas e reflexivas, como também a produção e divulgação de vários gêneros textuais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos da sociedade em que estão inseridos.

Pereira (2001) analisa produções textuais de alunos de 3ª série do ensino fundamental da rede pública de ensino. A professora adota a concepção interacionista de ensino-aprendizagem e desenvolve estratégias pertinentes para motivar seus alunos à produção textual. Estabelece um roteiro de características para análise dos textos:

- a) manutenção e continuidade do tópico;
- b) tempo verbal adequado à narração;
- c) estruturas de coordenação e subordinação entre os constituintes organizacionais;
- d) interferência da oralidade na escrita;
- e) coesão e coerência, informatividade, situacionalidade e aceitabilidade indispensáveis em qualquer texto.

Pondera que, apesar de alguns alunos terem apresentado certas habilidades discursivas, a produção textual deve estar vinculada a uma situação de interação professor-aluno que proporcione a este último a oportunidade de criar seu texto, motivado por seus próprios interesses, aspirações e conhecimento de mundo.

No artigo “Produção de textos na escola: reflexão sobre a aprendizagem da língua escrita”, as autoras Moraes e Villardi (2001) narram uma investigação sobre como a intervenção pedagógica implementada na Escola Centro de Atividades Comunitárias, localizada na periferia do Rio de Janeiro, influenciou no processo de aprendizagem da língua escrita por crianças da comunidade local.

Analisa textos de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, sob o ângulo da tipologia textual, buscando evidências de que os alunos fazem uso de recursos discursivos próprios à língua escrita e ao tipo de texto. O projeto realizado com uma turma de 2ª série do ensino fundamental previa o trabalho com textos do gênero “notícia” e teve a duração de 3 meses. Concluem que o objetivo foi alcançado e portanto reafirmam a importância de que o processo de aprendizagem da língua escrita se faça numa perspectiva autoral.

Na pesquisa intitulada “Interação em sala de aula: embate verbal aluno×professora,

conflito de relações no jogo do poder”, Almeida (2001) realiza uma microanálise interacional, utilizando-se de dados parciais - uma aula de Geografia de curso noturno em escola pública do ensino médio. Parte de uma citação de Matêncio (1999, p.51), “a aula é um gênero do discurso didático que apresenta em sua estrutura organizacional uma etapa de abertura, em que as seqüências verbais têm a função de estabelecer os conceitos preliminares entre os interactantes.” Assim, analisa as seqüências de abertura de uma aula (na 2ª série do ensino médio), focalizando os pontos de tensão e confronto em que os sujeitos buscam marcar seus lugares sociais, construir e confrontar suas identidades, valores, e disputar relações de poder dentro da ordem sócio-institucional. Conclui que há necessidade de reconhecimento e reavaliação dos conflitos sociais construídos no espaço escolar, se aspirarmos à construção de um modelo mais ético e democrático de escola.

Almeida e Silva (2000) discorrem sobre o ensino de leitura e produção de texto desenvolvido pelo projeto de extensão PROLE: a redação como um produto de leitura, do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O projeto está fundamentado na concepção interacionista da linguagem e nele estão envolvidos docentes da UEL – supervisoras ao projeto – discentes da UEL – estagiários – e discentes das escolas estaduais de Londrina – PR. A pesquisa foi desenvolvida junto aos alunos das escolas estaduais por meio da elaboração de aulas de produção textual, ministradas aos alunos pelos estagiários. Num primeiro momento, analisam-se textos cujos temas são relacionados ao conteúdo da produção a ser solicitada, os textos são analisados nos níveis lingüístico e contextual. Dessa maneira, efetua-se a análise da estrutura textual aliada ao trabalho de leitura-compreensão e interpretação.

Segundo as autoras, esta metodologia tem sido eficiente, já que oferece subsídios para a produção de idéias. Almeida e Silva afirmam que o projeto PROLE tem apresentado bons resultados tanto para os alunos como para os estagiários envolvidos. Elas puderam verificar a evolução do aluno do ensino médio na capacidade argumentativa a partir do texto escrito. Como o aluno foi incentivado a se posicionar diante das questões presentes nos textos trabalhados, ele conseguiu transpor a passividade ideológica.

Maimone (2001), optando pelo estudo de caso, pesquisa os resultados da implantação da Proposta Curricular para o ensino da Língua Portuguesa para o 1º Grau, numa sala de aula de 5ª série e posterior 6ª série, no Estado de São Paulo. A observação permitiu-lhe notar que “a

professora interagiu com a classe, aproveitando, de forma criteriosa e consciente, o comportamento naturalmente ativo e afetuoso dos alunos, para estabelecer uma atmosfera favorável para o processo de produção do conhecimento”. Dessa forma, a leitura foi trabalhada de modo a provocar, ao longo do tempo, uma intimidade do aluno com o ato de ler, estimulando cada vez mais sua necessidade e curiosidade interior pela leitura.

Quanto à produção textual, o trabalho da professora, também alicerçado na interação em sala de aula, despojando-se de caráter coercitivo e impositivo, culminou em uma sucessão de momentos do aprendizado, muitas vezes, prazeroso e lúdico.

A pesquisadora, fundamentando-se em Val (1994, p.5), estabelece os seguintes critérios para a análise de 20 produções escritas dos alunos: A–aspectos estruturais; B–aspectos pragmáticos; C–aspectos organizacionais; D–aspectos semânticos-conceituais; E–aspectos gramaticais.

Após a análise por amostragem, a autora chegou à conclusão de que em virtude da interação ter balizado a ação da professora e dos alunos, a barreira quanto ao ato de escrever foi rompida. Mais que isso, escrever passou a fazer parte da rotina e “ter o que dizer”, uma consequência natural do processo.

Dessa forma, ao final da 6ª série, os alunos já produziam textos dentro dos parâmetros propostos por Val (1994, p.5), com razoável competência.

As evidências indicam uma mudança significativa na atenção dada à produção textual escolar no Brasil, principalmente, nesta última década. A teoria interacionista avalizada pelos PCNs tem sido cada vez mais divulgada pelos pesquisadores, promovendo reflexões, questionamentos e confrontações importantes no meio educacional. Novos caminhos têm sido trilhados no ensino de Língua Portuguesa como resultado do envolvimento dos acadêmicos com a pesquisa em Lingüística e a Lingüística Aplicada. Acredito que este levantamento apresenta uma síntese desses estudos realizados nos contextos acadêmicos e escolar, constituindo-se fonte para esta pesquisa.

CAPÍTULO 3

A PRODUÇÃO DE TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS

3.1 As condições de produção de escrita

Como já exposto no primeiro capítulo, na seção nº 1.4, dos procedimentos metodológicos utilizados, a proposta de escrita da autobiografia estava inserida num plano interdisciplinar, já que os subsídios para esta construção textual foram gerados a partir do conteúdo de História, mas a produção de escrita propriamente e sua reescrita foram atividades implementadas nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, a interação, o diálogo, “única condição de possibilidade da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 1996, p.8), desencadeados pelo conteúdo estudado em História, possibilitaram um momento prévio à escrita (PEREIRA, 1995, p.3), preenchendo cada uma das condições necessárias para a produção textual, tal como Geraldi (2002, p.137) as propõe. Assim, houve uma razão autêntica para “o que escrever”, pois os alunos compreenderam a importância do resgate da memória individual, da história pessoal, no contexto da coletividade. Mais que isso, eles estavam motivados a escrever porque queriam organizar e registrar fatos pessoais que, até então, só conheciam isoladamente, por meio de uma ou outra conversa com os pais e familiares.

Por esta ocasião, no início do ano letivo, os livros paradidáticos, que constavam no material escolar do aluno, estavam disponíveis no armário da classe. Como esses livros apresentavam uma breve biografia de seus autores, resolvi ler esses resumos biográficos para os alunos, a fim de que pudessem apreender a sua forma textual. Dessa maneira, os alunos foram subsidiados quanto ao “como” escrever o que já haviam construído oralmente. Possuíam, também, a imagem de um interlocutor real, uma vez que, no processo interlocutivo que precedeu a escrita desse texto, eu me colocara na posição de ouvinte, dando a voz e a vez aos alunos. É certo que, para os alunos, a imagem de avaliador dos textos não seria descaracterizada, ao menos seria minimizada.

Esse quadro resume as condições de produção de escrita que antecederam a proposta de produção autobiográfica. Portanto, a palavra, aqui, foi efetivamente “devolvida” aos alunos, como Geraldi afirma:

Devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve, como diz Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contrapalavra. O diálogo que se pode dar a partir da curiosidade das questões formuladas produz um texto co-enunciado. (2002, p.178)

Apoiada neste dito, vislumbrei a possibilidade de instaurar um diálogo duradouro com os meus alunos, ou seja, se eu conseguisse demonstrar o meu interesse genuíno em escutá-los, logo nas primeiras propostas de produção escrita, esse diálogo poderia não somente perdurar durante todo o ano, como também, ser ampliado e aprofundado. Por isso, assim que recebi e li os textos, pus-me a escrever-lhes bilhetes individuais, interagindo com os alunos, por meio da escrita. O meu intuito foi alcançar um duplo objetivo: o primeiro, fundamental para viabilizar a continuidade do diálogo, foi dar-lhes a entender que eu não estava apenas ocupando a posição tradicional de avaliadora dos seus textos, mas de uma leitora interessada em suas histórias de vida; o segundo, foi mediar a construção de conhecimento da escrita, por meio da própria escrita, favorecendo aos alunos a percepção de uma utilização da escrita deveras pertinente àquela situação comunicativa. Desse modo, introduzi-lhes uma proposta nova: a reescrita do texto.

Neste contexto, de continuidade do diálogo, o qual eu buscava inaugurar, a reescrita fazia todo o sentido, pois não se tratava de uma atividade imposta artificialmente, com o objetivo único e exclusivo de higienização do texto. A idéia central dessa proposta era diminuir a distância aluno-professor, favorecendo o processo interlocutivo, possibilitando aos alunos a percepção de um interlocutor real. Para tanto, fundamentei-me nas palavras de Geraldi quando expõe que a leitura do texto escrito pelo aluno suscita perguntas e a busca de respostas para essas perguntas gera um movimento que se defende. Geraldi explica:

Com isso se pretende inverter a flecha da forma de entrada do texto de leitura na sala de aula: ele não responde ao previamente fixado, mas é consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, aluno e textos, fornece. (2002, p.178)

Ao formular essas perguntas aos alunos, levei em consideração um trecho de um dos textos de História e Geografia (que também serviu de apoio para essa atividade de produção escrita) e um roteiro de escrita (já utilizado por alguns professores de Língua Portuguesa, porém não pertencente ao livro didático adotado pela escola) que fora fornecido posteriormente aos alunos para a feitura da segunda versão da autobiografia. No texto *Como*

eu conto minha história, um dos subtítulos do texto *Minha História, Nossa História*, do livro didático de História e Geografia, Castro (2002) afirma:

Todos temos coisas importantes a dizer. Cada um de nós pode dizer onde nasceu, contar acontecimentos da vida familiar ou mudanças de cidade, de região ou de país. Pode dizer onde estudou, os amigos que já fez, as festas de que participou, as brincadeiras, as viagens.(p.12)

O roteiro fornecido somente para a feitura da reescrita também serviu de apoio para a formulação de perguntas e sugestões feitas no bilhete:

- 1- Qual é seu nome?
- 2- Quantos anos você tem?
- 3- Onde você mora?
- 4- Tem irmãos? Qual o nome e a idade de cada um?
- 5- Quem são seus pais? Qual a profissão deles?
- 6- Você conversa muito com seu pai e sua mãe? Sobre o que conversam?
- 7- O que você mais gosta de fazer e estudar?
- 8- Você já está pensando no seu futuro? Quais são seus planos?

Das 26 autobiografias recebidas, em primeira versão, somente duas delas não atingiram a segunda etapa, constituída pela reescrita. Dos 24 alunos que cumpriram a proposta, de um modo geral, todos apresentaram, em seus respectivos textos, sinais de interação e de interdisciplinaridade, sendo esta última verificada na medida em que o bilhete foi ou não citado na reescrita. Pude observar que não houve nenhum texto em que o bilhete foi totalmente ignorado. Constatei, isto sim, variações entre eles no tocante aos diferentes níveis de interação e de interdisciplinaridade encontrados. Desse total de textos, foi possível coletar 16 e, destes, selecionei 5 textos como demonstração para esta análise, representativa do todo. A análise se concentra em caracterizar a autobiografia de acordo com os seguintes critérios:

- a) as informações conteudísticas aparecem, mas o nível de interdisciplinaridade é menor;
- b) as informações conteudísticas são restritas, porém há marcas significativas de interdisciplinaridade;
- c) maior nível de interdisciplinaridade.

Dessa forma, apresento um texto da modalidade a) e dois textos de cada modalidade subsequente, transcrevendo a primeira versão, o bilhete e a reescrita de cada um desses textos. À exceção do texto nº 5, em todos os demais os alunos apresentaram-se, fornecendo seus nomes completos, mas por uma questão de preservação de suas identidades, optei por omitir os sobrenomes. Igual procedimento foi efetuado com relação aos nomes de familiares e

amigos citados nos textos, ainda que os alunos tenham mencionado seus nomes completos, omiti os sobrenomes. Pelo mesmo motivo, substituí o nome da escola pelas iniciais fictícias A. P..

3.2 Análise das produções textuais

TEXTO Nº 1 – 1ª VERSÃO

Minha vida
 Eu sou Vinicius e nasci dia 15/08/93 fui um bebê chorão e cresci fui tendo 3, 4, 5, 6, anos e fui aprendendo a ler com 7 anos e escrever com 9 anos.
 Um dia em outubro de 2002, eu me acidentei e quebrei o tornozelo direito e logo sarei que legal foi esses dias voltei a sala de aula conheci amigos novos e novas professoras.
 Estudei des do pré até hoje no A. P., por inquanto nós estudamos sobre rios e sobre matemática.

BILHETE

Vinicius,

gostei do seu texto, mas quero saber um pouco mais sobre os seus 3, 4, 5, 6 anos de idade.
 Ao invés da frase: “fui tendo 3, 4, 5, 6 anos...”, prefiro que você me conte alguns fatos que aconteceram nessa época. Se não se lembrar, pergunte aos seus pais.
 Na reescrita do texto, leve em consideração este bilhete e o roteiro que vou fornecer.

Marilice
07/03

REESCRITA DO TEXTO

minha história
 Eu sou Vinicius, tenho 9 anos, 15 de agosto farei 10 anos.
 Eu nasci 15/08/93 e moro na rua paranaguá 329 aPTO 201 e Zona 7.
 Do meu nascimento aos 2 anos eu residia na cidade de São João do Ivaí (nasci em Maringá)
 Com 2 anos mudei para Maringá na avenida Humaitá, Ed Morada do Sol nº 773 apto 101.
 Em 1998 quando eu tinha 5 anos mudamos para meu local atual, Nesse ano iniciei o A. P. Pre 1 com a lurdas, pre 2 com a Edilaine etc....
 E atualmente com a prof Marilice

Na primeira versão do texto, o aluno forneceu informações relevantes sobre si mesmo ao esclarecer ao leitor sobre a sua idade, por ocasião do aprendizado da leitura e da escrita.

Aliás, esse último dado me possibilitou hipotetizar que a razão de suas dificuldades com a ortografia poderia estar ligada ao fato de o aluno ter adquirido a escrita há bem menos tempo do que os seus colegas de classe. Isto é, embora estivesse matriculado numa classe de 4ª série, o tempo de sedimentação da escrita alfabética foi menor para ele do que geralmente o é para alunos desta faixa etária, no colégio onde a pesquisa foi conduzida.

No segundo parágrafo, o aluno relata um acontecimento que o impediu de freqüentar as aulas por algum tempo e comenta que, na sua volta à sala de aula, conheceu novos amigos e novas professoras, porém não explica o porquê desses fatos. Há espontaneidade no texto do aluno, todavia há falhas na articulação entre os parágrafos. Por isso, no bilhete eu sugeri que escrevesse sobre os seus anos iniciais de vida, pois favoreceria a ampliação das idéias no primeiro parágrafo. Além disso, a observância ao roteiro fornecido também facilitaria a exposição dos fatos de maneira articulada.

Na reescrita do texto, pude perceber que o aluno responde parcialmente à proposta esboçada no bilhete. Conta onde nasceu; comenta sobre os diversos endereços onde morou; atende também às questões de nºs 1, 2 e 3 do roteiro. Todavia, ele não encaixa nesta segunda versão os dados fornecidos na primeira, exceto pelo fato de repetir o seu nome, a data de nascimento e seu histórico na escola. Como também não atende às outras sugestões do roteiro, o nível de interdisciplinaridade com o bilhete foi o menor encontrado entre os textos disponíveis para análise. Reconheço que o esforço mental, exigido do aluno, nesta tarefa, não foi pouco, pois ele precisava interpretar o bilhete para reformular o seu texto. Para tanto, fazia-se necessário conferir o texto inicial com o que foi pedido no bilhete e também no roteiro, e desprezar, deste último, os itens que, porventura, já houvesse percorrido na primeira versão do texto. Portanto, não se trata de o aluno adotar uma única estratégia de revisão. Menegassi (2000, p.92-93), ao expor sobre o papel que os comentários do professor têm no processo de produção do texto do aluno, afirma que o professor “pode optar por duas estratégias de oferecimento de informações: a) oferecer sugestões através de comentários objetivos, apontando o problema encontrado, localizando-o no texto e indentificando-o; b) oferecer sugestões através de comentários curtos, citando a existência de um problema que pode ou não ser apontado, localizando-o no texto mas não o indentificando.”. Desse modo, ao escrever o bilhete, adotei a estratégia contida em a), esperando que o aluno compreendesse não somente o que deveria reformular como também o que “deveria” manter da primeira versão na segunda. Eu imaginava que, por meio da expressão: “gostei do seu texto”, o aluno entendesse que nem tudo precisava ser mudado, pelo contrário, eu havia apreciado os dois últimos parágrafos do seu texto inicial, especialmente, o penúltimo em que ele relata: “Um dia

em outubro de 2002, eu me acidentei e quebrei o tornozelo direito e logo sarei que legal esses dias voltei a sala de aula conheci amigos novos e novas professoras.”. E por que eu apreciei? Porque este trecho é espontâneo, porque não é resposta previamente conhecida pelo professor (GERALDI, 2002, p.179), porque é um conteúdo resultante da interdisciplinaridade com o conteúdo de História, visto que em Castro (2002, p.12) encontra-se a seguinte afirmação: “cada um de nós pode dizer onde nasceu, contar acontecimentos da vida familiar...”, e não é precisamente o que ele faz? Não relata um acontecimento da vida pessoal? Contudo, em nenhum momento eu informei o aluno sobre o que, exatamente, eu havia gostado, negando-lhe pistas que poderiam tê-lo auxiliado no encaixe das informações já dadas, no primeiro texto, às novas que ele construiria na reescrita. Portanto, houve um prejuízo para o aluno, assumo “mea-culpa”, pois, se por um lado, fui específica quanto às informações que deveriam ser reformuladas, por outro lado, generalizei o que deveria ser mantido, ao expressar tão somente: “gostei do seu texto”. Mesmo assim, o aluno interagiu comigo, atendendo às solicitações especificadas no bilhete. Ele preferiu atender ao bilhete e não ao roteiro, porém esta escolha contribuiu para reduzir o nível de interdisciplinaridade do seu texto. E por quê? Justamente porque no livro didático de História, Castro (2002, p.10) no texto “*Como eu sei a minha história*”, o primeiro subtítulo de “*Minha História, Nossa História*”, afirma: “*Nossa história também foi sendo construída por nossas ações: quando brincamos, quando estudamos, em casa, na escola ou com nossos amigos.*”, e essa afirmação se harmoniza com a questão de nº 7 do roteiro: “O que você mais gosta de fazer e estudar?”. Já no subtítulo “*A minha história e a história dos outros*”, Castro (2002, p.14) afirma: “*A história de cada um de nós está ligada à história de outras pessoas. São nossos parentes, amigos, colegas ou vizinhos.*”, neste caso, a afirmação da autora se harmoniza com as questões de nºs 4, 5 e 6 do roteiro, a saber:

“4. *Tem irmãos? Qual o nome e a idade de cada um?*

5. *Quem são seus pais? Qual a profissão deles?*

6. *Você conversa muito com seu pai e sua mãe? Sobre o que conversam?”*

Finalmente, no subtítulo “*A nossa história e a história do Brasil*”, Castro afirma: “*Os lugares que conhecemos melhor são geralmente os que costumamos freqüentar. Eles fazem parte de uma realidade maior. A rua e o bairro onde moramos fazem parte da nossa cidade.*” (p.16), e essa afirmação se harmoniza com a questão de nº 3 do roteiro: “*Onde você mora?*”. Portanto, o bilhete e o roteiro atuaram como mediadores na construção textual do aluno. A interdisciplinaridade com o bilhete, via roteiro, implicava numa interdisciplinaridade com o conteúdo estudado em História, que, por sua vez, subsidiou a produção da autobiografia.

Como o aluno interagiu com a professora, atendendo ao pedido especificado no bilhete, mas interagiu menos com o roteiro, acatando somente as 3 primeiras questões deste, o nível de interdisciplinaridade com o bilhete foi, de fato, o menor encontrado entre os textos disponíveis para análise. No entanto, na reescrita, os fatos são apresentados em seqüência cronológica, colaborando para uma melhor articulação entre os parágrafos. Isto demonstra que a escrita do aluno foi orientada socialmente para atender ao seu interlocutor, pois a revisão do texto inicial e a nova seleção de idéias a dizer e como dizê-las foram decisão do próprio aluno face à proposta do seu interlocutor.

TEXTO Nº 2 – 1ª VERSÃO

Sou Rodrigo, nasci em 21/09/93.
 Entrei na creche aos 5 meses, fiquei até os 3 anos e meio.
 Aos 3 anos e meio entrei na Capuxu e fiz o pré 1, 2 e 3.
 Com 6 anos entrei no A. P. e cursei a 1ª série, a 2ª, a 3ª e estou cursando agora a 4ª série.
 Fiz natação e estou fazendo a 3ª etapa da 1ª comunhão.
 Morei em dois apartamentos e agora estou morando em uma chácara.

BILHETE

Rodrigo,
 gostei do início do seu texto, mas quero saber um pouco sobre sua família e os seus sonhos e planos para o futuro.
 Na reescrita, leve em consideração este bilhete e o roteiro fornecido.
 Marilice
 20/03

REESCRITA DO TEXTO

Minha Vida

Sou Rodrigo, nasci em 21/09/93.
 Entrei na creche aos 5 meses e fiquei até os 3 anos e meio.
 Aos 3 anos e meio entrei na Capuxu e fiz o pré 1, 2 e 3.
 Com 6 anos entrei no A. P. e cursei a primeira série, a segunda, a terceira e estou cursando agora a quarta série.
 Fiz natação e estou fazendo a 3ª Etapa da 1ª Comunhão.
 Morei em dois apartamentos e estou morando em uma chácara.
 Não tenho irmãos.
 Meu pai chama: Cicero e minha mãe: Luzia. Meu pai é motorista e minha mãe secretária. Eu converso muito com meus pais, conversamos sobre acontecimentos.
 Eu gosto mais de jogar computador e estudar matemática.
 Quando eu crescer eu vou querer ser lutador de Karatê.

No primeiro texto do aluno já é possível perceber o quanto é importante para ele a instituição escolar. Ele praticamente discorre só sobre este assunto e comenta brevemente sobre os lugares onde morou. Na reescrita do texto, o aluno mantém todas as informações dadas na primeira versão e acrescenta outras solicitadas no bilhete. Para atender ao bilhete, ele observa atentamente a seqüência de perguntas do roteiro, passando a respondê-las na ordem exata em que aparecem. Deste ponto em diante, o aluno parece responder a um questionário, pois suas respostas são curtas e objetivas, ele não entra em detalhes. Há marcas significativas de interdisciplinaridade com o bilhete, porém as informações são restritas. Ele demonstra a sua interação com o conteúdo de História, ainda no primeiro texto, visto que seleciona das afirmações de Castro (2002) o que mais lhe convém para subsidiar a sua escrita. Em Castro, há a afirmação: *“Pode dizer onde estudou...”* (p.12), desse modo, o aluno apropria-se dessa sugestão e compartilha deste particular de sua vida de modo muito organizado. Já na reescrita atende também às seguintes seqüências do roteiro:

“Tem irmãos? Qual o nome e a idade de cada um?”

Quem são seus pais? Qual a profissão deles?

Você conversa muito com seu pai e sua mãe? Sobre o que conversam?

O que você mais gosta de fazer e estudar?

Você já está pensando no seu futuro? Quais são seus planos?”

Cujas respostas se podem ler no seguinte trecho da segunda versão do seu texto:

“Não tenho irmãos.

Meu pai chama: Cicero e minha mãe: Luzia. Meu pai é motorista e minha mãe secretária. Eu converso muito com meus pais, conversamos sobre acontecimentos.

Eu gosto mais de jogar computador e estudar matemática.

Quando eu crescer eu vou querer ser lutador de Karatê.”

Portanto, não há dúvida de que o aluno atendeu às solicitações do bilhete. Por isso é que, efetivamente, há marcas significativas de interdisciplinaridade com o bilhete. Todavia, o aluno não vê as perguntas do roteiro como sugestão para o desenvolvimento de idéias no texto, ou seja, ele não dá “asas” ao diálogo. Ele dialoga, mas trata-se de um diálogo contido. Por exemplo, no 8º parágrafo ele comenta: *“Eu converso muito com meus pais, conversamos sobre acontecimentos.”*. Assim, enquanto sua interlocutora, fiquei imaginando que tipo de acontecimentos seriam esses: de ordem familiar? Do dia-a-dia da cidade? Referentes ao trabalho dos pais? Da sua vida escolar? A questão que desejo salientar, aqui, é que me custa acreditar que o aluno daria a mesma resposta se o seu interlocutor fosse outro, como, por exemplo, um colega de classe. O fato de o aluno acatar integralmente ao proposto no bilhete não me poupa de enxergar um resquício de artificialidade nesse trecho do seu texto. Como no

4º parágrafo o aluno afirma estudar nesta escola desde os 6 anos de idade e, portanto, ter sido alfabetizado dentro de uma proposta sócio-construtivista de ensino, em que o exercício do diálogo é adotado como prática desse ensino, penso que o “diálogo contido”, por parte do aluno, se deve a outras preocupações. A minha impressão é que o aluno está preso às preocupações com os aspectos formais do texto. Talvez, este cuidado demasiado em escrever “certinho” o tenha levado ao modelo textual de que ele se utiliza, em que cada idéia é apresentada em uma ou duas frases que, por sua vez, correspondem a um parágrafo. A minha hipótese inicial foi a suspeita de que, na verdade, ele tinha muito o que dizer, mas tinha mais medo de errar. Isto não quer dizer que o aluno não correspondeu ao diálogo, mais uma vez quero deixar claro: ele atendeu ao solicitado no bilhete, mas será que a sua atitude ativa-responsiva não foi, em parte, inibida pelo receio de não corresponder ao que ele imaginava que o seu interlocutor poderia cobrar no julgamento de sua escrita?

Mais tarde, ao longo do ano letivo, essa hipótese foi reforçada. O aluno apresentava uma preocupação intensa com a ortografia e foi preciso assegurar-lhe, durante meses, que eu jamais descontaria pontos de suas notas, de eventuais trabalhos e avaliações, por motivo de erros ortográficos, os quais, aliás, ele não costumava apresentar em seus textos. Isso demonstra que o aluno interiorizou essa preocupação. Vygotsky (1988) chama de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Ele explica que o processo de internalização consiste numa série de transformações: em primeiro lugar, uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; em segundo lugar, “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica).” (p.64). Finalmente, em terceiro lugar, “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.”. (p.64). Desse modo, a função no desenvolvimento do aluno apareceu duas vezes: primeiro, no nível social e, depois no individual. A função a que me refiro, aqui, é esta preocupação voluntária e excessiva do aluno para com a ortografia, que se originou da relação real entre o aluno e o(s) outro(s) indivíduo(os). Essa preocupação não foi interiorizada pelo aluno a partir da escola, já que dentro da proposta de ensino adotada nesta, embora a ortografia não seja negligenciada, também não é eleita como instrumento de aferição, mormente nas séries iniciais. Portanto, essa preocupação foi interiorizada pelo aluno a partir de uma relação social externa, fora do ambiente escolar. Felizmente, ao longo de suas produções textuais, pude notar que o aluno

desenvolveu muito a sua escrita. Por meio da interação, do diálogo em sala de aula e até mesmo do uso do dicionário, quando sentia necessidade, o aluno adquiriu mais confiança na sua escrita e produziu textos criativos. Entre estes, já pelo meio do ano, produziu a poesia que fora escolhida pelo seu grupo para futura apresentação no sarau, sob o título: *A escola*, assunto que será tratado no próximo capítulo desta dissertação.

TEXTO Nº 3 – 1ª VERSÃO

Meu nome é Marina nasci no dia 12 de fevereiro 1993. Sou filha de Silvio e Adelaine.
Estudo 4ª série no colégio A.P., tenho uma irmã cemea, um irmão e outra irmã mas vella. Meus irmãos chamam Mayra, pedro e Nayara.

BILHETE

Marina,
eu gostei do início do seu texto, mas quero saber um pouco mais sobre você!
Conte-me sobre seus primeiros anos de vida, como por exemplo: onde nasceu; a primeira escola em que estudou; com quem você brincava etc.
Na reescrita, leve em consideração este bilhete e o roteiro que vou fornecer.

Marilice
07/03

REESCRITA DO TEXTO

Meu nome é Marina. Eu tenho 10 anos e nasci em Maringá no dia 12 de fevereiro de 1993. Eu tenho uma irmã gêmea que se chama Mayra e mais dois irmãos o Pedro que tem 6 anos e estuda na 1ª série e a Nayara que tem 15 anos e estuda no ensino médio.
Minha mãe chama-se Adelaine, ela é juíza e trabalha na Junta do Direito do trabalho e meu pai se chama-se Silvio, ele é Engenheiro químico e trabalha na Gelita, fábrica de Gelatina.
Eu gosto de fazer muitas coisas: brincar, dançar, assistir TV principalmente Novelas. A matéria que eu mais gosto de estudar é Ciências.
Eu fiz a pré-escola na escola Evolução, e desde da Primeira série estou no A. P. .
Eu sempre penso no futuro, gostaria de ser cantora e atris mas por enquanto eu estou estudando.

No primeiro texto, a aluna, basicamente, limita-se a fornecer dados de sua identidade. Ela informa o seu nome, a data de nascimento, a filiação, a escolaridade, o número e o sexo dos irmãos. É como se estivesse preenchendo os dados pessoais de uma ficha comercial em forma de texto corrido. Provavelmente um modelo de texto conhecido e interiorizado por ela,

mas aquém do que eu esperava, ainda que se tratasse de uma primeira versão. Eu nutria a expectativa de encontrar um pouco mais de “vida” no seu texto (PEREIRA, 1995), mas a aluna não havia compartilhado nada de mais íntimo, o que teria feito toda a diferença numa autobiografia. Assim, no bilhete, enfatizei o meu desejo de saber algo mais familiar sobre ela, como, por exemplo, informações sobre a primeira escola em que estudou; com quem brincava etc., procurando atingir suas emoções.

Na reescrita do texto, ela atende ao bilhete, levando em consideração a sugestão do roteiro, sem, contudo, respondê-lo como se estivesse frente às questões de um livro didático. Ela intercala as informações pedidas juntamente com outras que julga relevantes, produzindo um texto leve, coerente e coeso. É o que se pode verificar, principalmente, no 1º e 2º parágrafos, ao comparar as questões sugeridas no roteiro com o texto da aluna. Apresento, a seguir, os blocos de perguntas e as respectivas respostas dadas pela aluna, no interior dos parágrafos:

“Qual é seu nome?”

Quantos anos você tem?

Tem irmãos? Qual o nome e a idade de cada um?”

Texto da aluna

“Meu nome é Marina. Eu tenho 10 anos e nasci em Maringá no dia 12 de fevereiro de 1993. Eu tenho uma irmã gêmea que se chama Mayra e mais dois irmãos o Pedro que tem 6 anos e estuda na 1ª série e a Nayara que tem 15 anos e estuda no ensino médio.”

No primeiro parágrafo, a aluna acrescenta as informações pedidas, fornecendo a sua idade, o local de nascimento, a idade de cada um dos irmãos e, por conta própria, menciona também a série escolar em que estudam. O local de nascimento não foi pedido no roteiro, mas eu o pedi no bilhete, já que Castro (2002, p.12), no texto *“Como eu conto minha história”*, afirma: *“Cada um de nós pode dizer onde nasceu...”*. Dessa maneira, tem-se, nesse parágrafo, marcas evidentes de interdisciplinaridade com uma das sugestões especificadas no bilhete e com as questões iniciais do roteiro. Há também manifestação de interação com a professora, demonstrada pelo acréscimo de informações que não foram sugeridas no bilhete nem tampouco no roteiro: a série escolar em que os irmãos estudam.

A próxima pergunta levada em consideração pela aluna é:

“Quem são seus pais? Qual a profissão deles?”

Texto da aluna

“Minha mãe chama-se Adelaine, ela é juíza e trabalha na Junta do Direito do trabalho e meu pai se chama-se Silvio, ele é Engenheiro químico e trabalha na Gelita, fábrica de Gelatina.”

Neste parágrafo, além de acrescentar a profissão dos pais, a aluna indica o lugar onde os pais trabalham. Novamente, é possível perceber a interdisciplinaridade com o bilhete e a interação com a professora, pois ao mencionar o local de trabalho dos pais, informação não requisitada, a aluna demonstra sua aposta no diálogo. Como Geraldi (2002, p.183) explica ao comentar sobre as perspectivas de um ensino “que não seja de reconhecimento, mas de conhecimento; que não seja de reprodução mas de produção, vemos que no que tange à escolha de estratégias de dizer, mais do que definir como se diz importa inferir, na prática da linguagem, o que historicamente esta prática foi construindo.”. Assim, este texto co-enunciado é resultado de interlocuções passadas, que se originaram no diálogo construído oralmente entre professora e aluna, no primeiro momento, no interior da sala de aula e a partir do conteúdo de História. No segundo momento, o processo interlocutivo teve continuidade pela leitura que a professora fez do texto da aluna, a conseqüente escrita do bilhete e a resposta da aluna através da reescrita. Tanto no 3º como no 5º parágrafos, sendo este o parágrafo final, a aluna conta de si mesma, daquilo que lhe é interior: seus gostos pessoais, em resposta aos itens de nºs 7 e 8. O item nº 7 do roteiro constitui-se da pergunta: “*O que você mais gosta de fazer e estudar?*” Ao que a aluna responde: “*Eu gosto de fazer muitas coisas: brincar, dançar, assistir TV principalmente Novelas. A matéria que eu mais gosto de estudar é Ciências.*”

Na última sugestão do roteiro encontra-se a pergunta: “*Você já está pensando no seu futuro? Quais são seus planos?*”, ao que a aluna comenta: “*Eu sempre penso no futuro, gostaria de ser cantora e atriz mas por enquanto eu estou estudando.*”. Portanto, ela corresponde ao diálogo provocado pelo seu interlocutor. Há muitas evidências de interdisciplinaridade com o bilhete, porém, a aluna não explora todo o conteúdo a que o roteiro dava margem. Ela ignora os itens de nºs 3 e 6, respectivamente: “*Onde você mora?*” e “*Você conversa muito com seu pai e sua mãe? Sobre o que conversam?*” Exceto por estas questões, o seu texto não está entre os que alcançaram o maior nível de interdisciplinaridade encontrados. Contudo, até nesta omissão, observo a marca de autoria da aluna, que se constituindo locutora determina, na prática da linguagem, “o que diz, como diz, para quem diz” (GERALDI, 2002, p.160).

TEXTO Nº 4 – 1ª VERSÃO

Autobiografia
 Sou Caio Augusto, nasci em Cornelio procopio, no dia 20/08/1993.
 fui para escola sitio do picapau-amarelo quando tinha 2 anos, mas fiquei só 6 meses nessa escola, depois mudamos para Maringá e terminei o ano na escola chameguinho sol e lua. Nessa escola estudei ate o pre III.
 Comecei a primeira série no colégio A.P. onde estudo até.

BILHETE

Caio,
 eu gostei do início do seu texto, mas é preciso continuar a sua história, isto é, quero saber um pouco mais sobre você, sobre sua família, sobre suas diversões preferidas etc.
 Na reescrita do texto, leve em consideração este bilhete e o roteiro que vou fornecer.

Marilice
07/03

REESCRITA DO TEXTO

Sou Caio Augusto, tenho 9 anos, nasci no dia 20/08/93, na cidade de Cornelio Procopio.
 Atualmente moro na rua Rui barbosa Nº 880 APTO 1101 ZONA 7 – Maringá, Paraná, Brasil.
 Tenho apenas uma irmã que se chama Giovana, e ela tem 3 anos e ela estuda no PRÉ I A do colégio A. P..
 Meus pais são jose sergio e sonia maria, meu pai é proprietario de uma corretora de seguros e minha mãe é professora de matemática. Gosto muito quando chega o final de semana, que meu pai e minha mãe estão em casa folgados para visitar nossas familias e passear pela cidade, também gosto de perguntar para minha mãe sobre o meu nascimento.
 A minha diversão predileta depois dos deveres é jogar computador, jogar video game e brincar com o meu melhor amigo, Felipe, que tem 11 anos, e na escola a matéria que eu mais gosto é Educação Física e em 2º lugar é Matemática e em 3º lugar historia e geografia.
 Eu já estou pensando em meu futuro, quando eu crescer vou querer ser bonbeiro porcausa que eu gosto de brincar com agua.

Como muitos outros textos recebidos, em primeira versão, este também traz um conteúdo reduzido. Todavia, percebi que o aluno iniciou o diálogo com o seu interlocutor ao expor brevemente o seu histórico de vida. Ele interagiu com o texto de Castro (2002, p.12), seguindo a sua proposta parcialmente. Neste texto, Castro sugere que “*cada um pode dizer onde nasceu, contar acontecimentos da vida familiar ou mudanças de cidade, de região ou de*

país. Pode dizer onde estudou. Os amigos que já fez, as festas de que participou, as brincadeiras, as viagens.”. O aluno identificou-se com esse texto justamente porque percebeu que tinha o que dizer. Ele havia mudado de uma cidade para outra, de uma escola para outra; chega a explicar porque ficou só 6 meses em uma das escolas. Portanto, no bilhete, eu o incentivo a continuar a sua história, pedindo-lhe para me contar mais sobre si mesmo, sobre sua família e suas diversões preferidas.

Na reescrita do texto, ele corresponde às minhas expectativas como interlocutora, atendendo integralmente ao roteiro. Ele descarta uma parte significativa do seu texto inicial, o que demonstra a influência do bilhete na nova versão do texto. Ao interagir com a professora, ele dá preferência às informações pedidas no bilhete e no roteiro em detrimento de algumas fornecidas anteriormente. Diferentemente da primeira autobiografia analisada, em que o aluno sofreu um prejuízo na construção da reescrita, desencadeado pela sua interpretação do bilhete, nesta, a possibilidade de nova escolha do dizer contribuiu para uma segunda versão cujo nível de interação e de interdisciplinaridade é superior à primeira. É o que se pode verificar ao comparar as sugestões do livro didático, do bilhete e do roteiro com o texto do aluno. Apresento, a seguir, os blocos de perguntas e as respectivas respostas dadas pelo aluno, no interior dos parágrafos:

“Qual é seu nome?”

“Quantos anos você tem?”

Texto do aluno

“Sou Caio Augusto, tenho 9 anos, nasci no dia 20/08/93, na cidade de Cornelio Procopio.”

Neste parágrafo, o aluno repete algumas informações dadas no texto inicial, resultantes da interdisciplinaridade com o conteúdo de História, pois, em Castro (2002) há a indicação de que ao se contar a história de vida de cada um, pode-se dizer onde nasceu. Todavia, ele encaixa, no mesmo parágrafo, uma informação nova pedida na segunda questão do roteiro, fornecendo, desse modo, a sua idade.

Na seqüência do roteiro, as duas próximas perguntas também são levadas em consideração pelo aluno, que as responde em parágrafos distintos:

“Onde você mora?”

Texto do aluno

“Atualmente moro na rua Rui barbosa N^o 880 APTO 1101 ZONA 7 – Maringá, Paraná, Brasil.”

“Tem irmãos? Qual o nome e a idade de cada um?”

Texto do aluno

“Tenho apenas uma irmã que se chama Giovana, e ela tem 3 anos e ela estuda no PRÉ I A do colégio A.P.”

Os dois parágrafos são marcados pela interdisciplinaridade, porém, este último revela também uma forte marca de interação com a professora, visto que o aluno, no processo interlocutivo, menciona em que série e em que escola a sua irmã estuda. Percebo que o aluno vê nas indicações do bilhete e do roteiro muito mais do que a possibilidade de desenvolver as idéias no texto. Ele enxerga a oportunidade do diálogo com o interlocutor. Efetivamente, ele tem o que dizer e deseja ser ouvido. É o que demonstra ao construir o 4º parágrafo, no qual satisfaz o pedido do roteiro e acrescenta outras informações, revelando mais do seu “eu”, ao dizer: *“Gosto muito quando chega o final de semana, que meu pai e minha mãe estão em casa folgados para visitar nossas famílias e passear pela cidade, ...”*.

No 5º parágrafo, é evidente a manifestação de interdisciplinaridade com o bilhete e com o conteúdo de História, pois o aluno seleciona o que dizer a partir do item nº 7 do roteiro: *“O que você mais gosta de fazer e estudar?”*. Ao que ele responde:

“A minha diversão predileta depois dos deveres é jogar computador, jogar video game e brincar com o meu melhor amigo, Felipe, que tem 11 anos, e na escola a matéria que eu mais gosto é Educação Física e em 2º lugar é Matemática e em 3º lugar história e geografia.”

A interação com o conteúdo de História está marcada no seguinte trecho: *“e brincar com o meu melhor amigo, Felipe, que tem 11 anos”*, pois Castro (2002, p.12) afirma: *“Pode dizer onde estudou, os amigos que já fez...”*.

O seu texto final é espontâneo, sincero, cheio de “vida”. As idéias são apresentadas de maneira bem organizada, por meio de parágrafos, maiores ou menores, dependendo do que o aluno tinha a dizer. O texto também demonstra algumas dificuldades do aluno com respeito à acentuação e à ortografia, porém, isso não o intimida já que está tão envolvido no processo interlocutivo. O seu texto está entre os que apresentaram o maior nível de interdisciplinaridade.

TEXTO Nº 5 – 1ª VERSÃO

Autobiografia

Antes mesmo de eu nascer me deram um nome, esse nome é Lorena.

Eu nasci em 20/12/1993, daí em diante eu fui crescendo: com 6 meses já ficava sentada, já tinha alguns dentinhos e sabia engatinhar. Com 9 meses comecei a falar com 1 ano já sabia andar, com 2 anos e meio eu fui para a escola, com 3 anos eu já sabia contar números e estorinhas pequenas, com 4 anos eu já tinha largado da chupeta e da mamadeira, com 5 anos já sabia montar quebra-cabeça e foi a minha formatura do pré três. com 6 anos aprendi a ler cada vez mais e aprendi a escrever com letra cursiva e caiu meu primeiro dentinho, com 7 anos aprendi a fazer a divisão e a multiplicação e já sabiá fazer textos, com 8 anos coloquei aparelho fiquei um mês sem meus pais na minha avó.

E Hoje com 9 anos estou começando a 4ª com mais professores e cada vez aprendendo mais.

BILHETE

Lorena,

gostei do seu texto, mas quero saber um pouco sobre a sua família. Conte-me sobre a profissão dos seus pais, sobre possíveis irmãos que você tenha, onde moram, o que vocês mais gostam de fazer juntos etc.

Na reescrita, leve em consideração este bilhete e o roteiro que vou fornecer.

Marilice
07/03

REESCRITA DO TEXTO

Meu nome é Lorena. Nasci no dia 20/12/93, já hoje tenho 9 anos, e moro em Maringá no estado do Paraná que fica no Brasil.

Eu tenho duas irmãs uma se chama Veridiana que tem 6 anos e Yasmin que tem 4 anos. Meus pais se chamam Kalil e Sandra, a profissão da minha mãe é farmacêutica/Professora e dá aula no Cesumar e na Unipar para curso de farmácia e meu pai é farmacêutico e trabalha numa indústria que importa cosméticos e é síndico do prédio onde eu moro que é o Residencial Bourbon, eu converso bastante com meus pais sobre todos os assuntos.

Meus esportes preferidos é dança, basquete e nataçao. E eu também gosto de estudar História e Geografia.

Eu já estou pensando no meu futuro, eu quero estudar muito, fazer medicina e ser uma grande profissional, sendo assim uma médica pediatra.

E é assim a minha história. Escrita numa **autobiografia!**

Já no primeiro texto da aluna, percebi que ela interagiu com o conteúdo visto em História, pois os fatos registrados em seu texto demonstram uma minuciosa pesquisa feita por ela, junto aos pais. Isto é evidência de interdisciplinaridade, pois Castro (2002, p.10) afirma: “*Há muitos acontecimentos na história de cada um de nós. Há fatos que sabemos pelos outros e coisas que sabemos por nós mesmos.*”, mais adiante afirma: “*Os fatos mais antigos, nós conhecemos pelos nossos familiares. E dos fatos mais recentes da nossa vida nós mesmos lembramos.*” (p.10). Firmada nestas premissas, a aluna preocupa-se em relatar os fatos

cronologicamente, fornecendo detalhes de cada etapa de sua vida. Tem muito o que dizer e está tão envolvida no processo interlocutivo que não seleciona, dentre as informações coletadas, as mais significativas. Na posição de leitora, tive a impressão de estar lendo um álbum de recordações no qual as datas e os acontecimentos marcantes da infância são sistematicamente registrados. Portanto, no bilhete, expressei o meu desejo de saber sobre a sua família, sobre onde moram e o que mais gostam de fazer juntos; apostei na possibilidade de a aluna descobrir que numa autobiografia não se diz só de si mesmo, mas também daqueles que convivem conosco.

Na reescrita, a aluna produz um texto totalmente novo. Ao revisá-lo, decide não aproveitar as informações dadas na primeira versão, mas atende satisfatoriamente ao bilhete. Ela observa atentamente ao roteiro e desenvolve o texto, levando em consideração todas as suas questões. Apresenta as idéias, organizando-as em parágrafos, adequadamente. Ao interagir com o bilhete e o roteiro, ela abdica do seu texto inicial em favor das sugestões apontadas naqueles, demonstrando que o bilhete e o roteiro da professora são mais relevantes à produção da autobiografia. Isto é possível observar ao comparar os seguintes blocos de perguntas e as respectivas respostas dadas pela aluna:

“Qual é seu nome?”

“Quantos anos você tem?”

“Onde você mora?”

Texto da aluna

“Meu nome é Lorena. Nasci no dia 20/12/93, já hoje tenho 9 anos, e moro em Maringá no estado do Paraná que fica no Brasil.”

Neste parágrafo, além da interdisciplinaridade com o bilhete, há também marcas de interação com o conteúdo de História, nas seguintes orações: *“moro em Maringá no estado do Paraná que fica no Brasil.”*, pois Castro (2002, p.16), ao relacionar a história pessoal de cada um com a história do Brasil, afirma: *“Nossa cidade faz parte de um estado e de uma região. Por fim, o bairro, a cidade, o estado e a região fazem parte do país. O nosso país é o Brasil.”*. Nesse particular, a aluna optou por fornecer uma resposta diferente da maioria dos colegas de classe, enquanto estes preferiram indicar o nome da rua, o número da propriedade e o nome do bairro, ela privilegia citar a cidade, o Estado e o país.

O próximo bloco de perguntas do roteiro dá origem ao 2º parágrafo:

“Tem irmãos? Qual o nome e a idade de cada um?”

“Quem são seus pais? Qual a profissão deles?”

“Você conversa muito com o seu pai e sua mãe? Sobre o que conversam?”

Texto da aluna

“Eu tenho duas irmãs uma se chama Veridiana que tem 6 anos e Yasmin que tem 4 anos. Meus pais se chamam Kalil e Sandra, a profissão da minha mãe é farmacêutica/Professora e dá aula no Cesumar e na Unipar para curso de farmácia e meu pai é farmacêutico e trabalha numa indústria que importa cosméticos e é síndico do prédio onde eu moro que é o Residencial Bourbon, eu converso bastante com meus pais sobre todos os assuntos.”

Neste parágrafo, há evidências da interdisciplinaridade com o roteiro e também da interação da aluna com a professora, marcada pelo acréscimo de informações precisas sobre o local de trabalho dos pais e, até mesmo, da menção sobre outra atividade exercida pelo seu pai no prédio onde residem. A interação determinou a forma, o tamanho e o conteúdo do parágrafo, pois a aluna decide agrupar em um único bloco todas as informações conteudísticas sobre a sua família. Ela, inclusive, completa a informação dada inicialmente sobre o seu endereço, indicando, agora, o nome do prédio onde reside: *“Residência Bourbon”*. A retomada desta questão, sobre o endereço, é significativa neste contexto de diálogo, pois no bilhete eu havia pedido todas essas informações por meio de um único parágrafo. Portanto, mais uma evidência de que a interação determinou forma e conteúdo.

Nos parágrafos subsequentes, a aluna continua a corresponder ao diálogo proposto por meio do bilhete e do roteiro. O seu texto também está entre os que apresentaram maior nível de interdisciplinaridade com o bilhete, pois de um texto inicial que se atém, praticamente, a informações “fechadas”, isto é, já tão pormenorizadas que não abrem espaço para o diálogo, a aluna parte para uma nova produção. Contudo, ao adotar a estratégia de não dizer apenas o que se quer, mas também aquilo que o “outro”, no diálogo, deseja saber, a aluna moveu-se de um extremo ao outro. Isto é, ao desistir do seu texto inicial, a aluna se anulou, em função do que a professora pediu. Houve interação e ao mesmo tempo uma auto-anulação e, neste caso, novamente assumo “mea-culpa”, pois enquanto especifiquei, no bilhete, o que gostaria que fosse acrescentado na nova versão, deixei vago o que poderia ser mantido, da primeira versão, na segunda. De fato, no segundo texto, a aluna me possibilitou conhecê-la muito mais, principalmente porque adianta, no penúltimo parágrafo, informações úteis para futuras interações:

“Eu já estou pensando no meu futuro, eu quero estudar muito, fazer medicina e ser uma grande profissional, sendo assim uma médica pediatra.”

Assim, é inevitável a reflexão: afinal, o roteiro foi bom para a reconstrução da reescrita? Ou, o roteiro, em si, foi um bem ou um mal? As análises dos textos demonstraram que, de uma forma ou outra, os alunos transformaram seus textos iniciais. Para uns, o roteiro

foi muito positivo, para outros, nem tanto. De qualquer modo, não creio que o roteiro, em si, tenha sido o problema, mas a maneira como foi utilizado no processo. Se eu o tivesse proposto de um modo diferente, elaborando-o com os próprios alunos, negociando cada uma das sugestões nele contidas, o resultado poderia ter sido outro.

Felizmente, o prejuízo não foi irremediável, pois se tratava da primeira produção textual dos alunos, no decorrer do ano, tivemos muitas oportunidades para o diálogo com outros textos, na sala de aula. Mesmo sem conhecer, na época, o que conheço hoje, a respeito do real efeito do roteiro, nas construções textuais dos alunos, decidi não utilizar mais nenhum “modelo”, ainda que fosse para “facilitar” o diálogo com os alunos. Essa decisão foi tomada, na época, a partir da minha reflexão sobre o texto nº 2. Na verdade, a resposta dada pelo Rodrigo, autor do texto, através da sua reescrita, foi suficiente para eu entender que o caminho a ser traçado, daquele momento em diante, precisava ser outro. De modo que, a própria Lorena, autora deste último texto analisado, amadureceu ao longo das interações promovidas, desenvolvendo muito a sua escrita, constituindo-se locutora. Ela também, como o Rodrigo, teve a sua poesia (*Desigualdade*) eleita pelo seu grupo para apresentação no sarau.

Por fim, a mediação por meio do bilhete levou a uma interação e por conseqüência a definir o nível de interdisciplinaridade. Assim, o nível de interdisciplinaridade, no caso dos textos analisados, é resultado da interação construída, principalmente, pelos comentários do professor.

A seguir, apresento o estudo das condições de produção dos textos poéticos e suas respectivas análises.

CAPÍTULO 4

A PRODUÇÃO DE TEXTOS POÉTICOS

4.1 A literatura como elemento formador do educando

A literatura sempre teve um papel relevante nas diversas sociedades ao longo dos séculos. Ao fazer uma retrospectiva sobre a literatura, desde os seus primórdios, Zilberman (1990) narra a respeito de sua origem na antiga Grécia. Ao existir na forma de poesia, era conhecida apenas por esse nome, de modo que o termo literatura veio a ser adotado bem mais tarde. O vínculo entre a literatura e a educação data desde o seu início quando florescia como poema épico.

Apresentada pelos declamadores profissionais à aristocracia grega, passou, a partir do século VI a.C, a ser divulgada entre o povo, por meio dos torneios públicos. O objetivo era oferecer ao povo padrões de identificação, já que essa comunidade, embora formada por vários grupos étnicos, geográficos e lingüísticos da Grécia, tinha um passado comum. O resultado desse esforço do Estado culminou na propagação de valores e na permanência dos poemas ao longo do tempo. Já por essa ocasião, o drama se fazia presente no rol das apresentações artísticas, sendo veículo propagador da ideologia democrática, contudo, incluía-se ainda na terminologia “poesia”, termo abraçado também pelos romanos e europeus renascentistas.

Entretanto, com o surgimento de novos gêneros, esse termo deixou de ser preciso, dando margem à ambigüidade. Zilberman, porém, afirma:

Uma certeza, contudo, mantém-se com o tempo: a de que o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético. (1990, p.13)

O parecer apontado pela autora é indiscutível, o que é discutível, porém, é o “como”, ou seja, de que maneira o aluno deve ser exposto à matéria-prima literária. É claro que estou pensando no contexto escolar e, aqui, me restringirei a ele, até porque, por mais produtivo que seja refletir sobre o espaço não-escolar, prioritariamente o espaço familiar, ele não é objeto de estudo neste trabalho.

Considerarei a responsabilidade da escola quanto à maneira de apresentar o texto poético para o aluno, sobretudo em nossa sociedade, cujos projetos culturais extra-escolares voltam-se, em sua grande maioria, para a disseminação de danças e artes populares, esportes, mas raríssimas vezes para a literatura, julguei necessário recorrer aos nossos mestres, professores de literatura, enfim à Academia, para que a partir do estudo de diversas correntes teóricas, possa ser traçado um caminho. Este caminho segue e expande o percurso teórico delineado no capítulo de revisão da literatura.

Para Antonio Candido, uma das funções da literatura é o papel humanizador que ela desempenha, a sua capacidade de confirmar a humanidade do homem. O autor discorre, em seu texto, a respeito do distanciamento entre as correntes teóricas que priorizavam a estrutura em detrimento da função e, de outras teorias que se detinham no estudo da gênese e da função da literatura, num dado momento, acentuando o seu caráter de produto contingente mergulhado na história. Argumenta a favor do estudo de ambas as linhas teóricas, pois não vê incompatibilidade metodológica entre o estudo da estrutura e o da função, afirmando que os dois enfoques não precisam ser mutuamente exclusivos:

Há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem de cunho científico, que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana. (1972, p.804)

Ao concentrar-se na perspectiva da função, Candido esclarece que a produção e fruição da literatura estão fundamentadas na necessidade universal de ficção e de fantasia, própria do ser humano, seja este adulto ou criança, instruído ou analfabeto, primitivo ou civilizado. Sem dúvida, a literatura é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal. Porém, como a fantasia nunca é pura, ela se refere com frequência a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc.

Acredito que a relação existente entre a fantasia e a realidade pode suscitar um caminho de entrada da literatura, em sala de aula. Uma paisagem, um sentimento, um fato, um problema humano, isoladamente, ou em conjunto, projetam idéias e imagens no interior do devaneio, da imaginação (cuja fonte é a concretude dessas figuras), legitimando a leitura e produção do texto literário e, no interior deste, o poético.

De acordo com Antonio Candido em seu texto *Direitos Humanos e Literatura* (1989), a literatura, cuja essência é a criação ficcional ou poética, está presente em cada um de nós,

analfabeto ou erudito, pois considera literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade. Desse modo, desde o folclore, a lenda, até as mais sofisticadas formas de produção escrita constituem literatura. Pode-se afirmar que a literatura não somente está presente na vida de todo indivíduo, mas preenche uma necessidade universal que precisa ser satisfeita, por isso, esta satisfação constitui um direito. O autor afirma que cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Isso explica porque a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação.

Esse ponto de vista, que enxerga a literatura como criação das manifestações artísticas, por meio da língua e com a língua para assegurar a continuidade das crenças, normas e sentidos, remete à origem da literatura, na Grécia antiga. Contudo, a literatura em nossos dias, muito mais do que “oferecer padrões de identificação ao povo”, fornece a possibilidade de viver dialeticamente os problemas, visto que ela apresenta tanto os valores prescritos como aqueles considerados prejudiciais, pela sociedade.

Antonio Candido (1989, p.113) enfatiza essa dialética ao citar as propriedades da literatura, elencando-as aos pares (compostos por polos opostos de significação): “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate...”. Numa analogia a Saussure (1974), que via a língua como sistema, no qual um termo existe em oposição ao outro, pode-se pensar no movimento dialético gerado pela oposição dos atributos da literatura. Pois se a literatura nega é porque também confirma, se combate é porque, em algum momento, apoia. E isso promove a polifonia, portanto, a literatura possibilita ao homem viver dialeticamente os problemas através das muitas vozes e, estas, por sua vez, podem produzir muitos sentidos.

É extremamente relevante o comentário de Antonio Candido (1989, p.113) de que a literatura “não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida...”. Neste sentido é que a literatura tem papel formador da personalidade, segundo o autor. Todavia, ele esclarece que esse papel não se dá segundo as convenções; seria desejável, por parte da sociedade, uma literatura que viesse só a elevar e edificar? É provável que sim, do ponto de vista convencional. Porém, a literatura não se restringe aos padrões oficiais, pelo contrário, “trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (Idem, p.113).

Para Fiorin (2000, p.22), os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio devem ser expostos a todos os tipos de textos (referindo-se aos textos sociais), porém alerta:

“não nos esqueçamos de que, no ensino de língua materna, o texto mais importante é o literário.”. Ele afirma que “mobilizando todas as funções e dimensões da linguagem, o texto literário e também os outros objetos artísticos criam um outro mundo, convidam a penetrar a esfera de uma realidade outra, pela fratura a realidade cotidiana.”(p.22). Realmente, o texto literário extrapola os limites da obviedade, quebra as expectativas do leitor, leva-o a criar novas expectativas, aciona a sua fantasia e o conduz a interagir profundamente com o texto. Certamente, o texto literário é muito importante, mas, nesta pesquisa, não é o único. Ele figura entre os demais textos que compõem o rol de gêneros textuais trabalhados em sala de aula.

Em Zilberman (1990, p.18), encontra-se a afirmação: “compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor.”. A partir dessas premissas (sobre o que compete hoje ao ensino de literatura; as suas funções), estabeleci abordagens para o trabalho com o texto literário em sala de aula, procurando fazê-lo, na medida do possível, pela via interdisciplinar. Ao planejar a entrada do texto literário em sala de aula, especialmente o texto poético, busquei apresentá-lo no momento que me pareceu o mais apropriado, dentro do previsto no planejamento.

4.2 A entrada do poema em sala de aula mediante a interdisciplinaridade

De que maneira a interdisciplinaridade pautou o trabalho com o texto poético, em sala de aula?

Como assumi as aulas de Língua Portuguesa e História e Geografia em uma mesma turma, o exercício da interdisciplinaridade se concretizou na busca pela integração dos conteúdos das duas disciplinas e nas possíveis interações entre os seus textos. Desse modo, os conhecimentos de História e Geografia auxiliaram como pontes de sentido para se chegar à compreensão da unidade global dos textos, que requeriam conhecimentos prévios da área ou relacionados a ela.

Segundo Fazenda (1998, p.28), um dos pontos significativos levantados pelos estudiosos em relação à interdisciplinaridade propõe: “a atitude interdisciplinar não seria apenas resultado de uma simples ‘síntese’, mas de ‘sínteses’ imaginativas e audazes.”. Outro ponto relevante indica que a interdisciplinaridade se realiza a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas.

De posse dessa vontade de praticar o ensino em sua totalidade, procurei desde os primeiros planejamentos, de ambas as disciplinas, analisar os instrumentos disponíveis para a realização desta proposta. Os instrumentos básicos eram os próprios livros didáticos de cada disciplina, os outros instrumentos foram implementados por meio de textos oferecidos em “Atividade de Leitura Complementar”, livros paradidáticos, mapas, globos, palestras, debates, entrevistas etc.

A propósito da entrada do poema em sala de aula, é preciso esclarecer que ele foi o primeiro texto literário a ser apresentado, logo no início do ano letivo, como atividade complementar de leitura, previsto no primeiro planejamento quinzenal da disciplina História e Geografia. O conteúdo a ser trabalhado especificamente em História, nesse período inicial, introduziu “conceitos como os de sujeitos e tempos históricos, mudança, ruptura e permanência, fontes e documentos, memória individual e coletiva”, segundo Castro (2002, p.9). A partir disso, mediante os textos e a iconografia apresentados pelo livro, foram elaborados os objetivos deste conteúdo:

- a) Relacionar a história pessoal e a história social;
- b) Discutir e avaliar a informação histórica, reconhecendo o valor dos documentos históricos a partir deles;
- c) Analisar e conscientizar-se de sua própria história, relacionando-a com acontecimentos do passado e do presente, bem como refletir sobre o futuro.

Parti de uma pequena ficha de entrevista que os alunos levaram para casa (como tarefa), cujo objetivo era captar o conceito de “O que é História?” para as pessoas, de uma forma geral, sendo possível estabelecer a comparação sobre as respostas obtidas. Os resultados desta pesquisa, alcançados por meio da sistematização das informações, foram confrontados com algumas explicações de historiadores sobre o que é História e para que serve o seu estudo. Desse modo, os alunos tiveram a possibilidade de construir esse conceito. Foram também apresentados e discutidos os textos: ‘A nossa história do Brasil’ e ‘Uma história de 500 anos’, ambas do livro didático.

Logo em seguida, como forma de continuidade da atividade, apresentei o seguinte poema:

História da História

Jussara Braga

Há muito tempo a história apareceu,
deixando o escuro mágico das cavernas
os desenhos de caçadas, aventuras,
bichos de pelo, bichos de pele vermelha,
um vaso de cerâmica no chão, quebrado.

Como uma deusa do Olimpo,
 traçou datas, heróis, navegantes.
 Inventou calendários, mapas, caravelas.
 Montou o relógio com suas peças de museu...
 Museu de história...
 Visitou lugares imagináveis
 venceu dragões, sereias, serpentes.
 Confundiu a memória...
 Olhou de perto as guerras, cogumelo brilhante
 já tão antigo como baionetas e canhões.
 Pintou os muros com o antes, o agora e o depois.
 Plantou bandeira até na Lua!

Fez um plano com Colombo, com Tiradentes,
 antes mesmo do galo cantar.
 Viajou com Cabral, bebeu das obras de Aleijadinho.
 Deu um passo em Portugal de Camões,
 um pulo no Egito de Cleópatra,
 um grito na Grécia, Um tiro em Roma.
 Ouviu os tambores africanos,
 seguiu a fogueira dos índios.
 Dançou, caminhou atrás do tempo...
 Dizem que hoje, nas cidades de pedra,
 ela sente falta das aldeias, dos riachos,
 do grito do Ipiranga.
 E, no meio da tempestade do mundo,
 vai deixando palavras
 que se lê no vento
 para que o tempo passe depressa,
 numa primavera de novos acontecimentos.

SCHMIDT, D. *Historiar: fazendo, contando e narrando a história*, 5ª série, 2002, p.19.

Que estratégias nortearam a leitura e o estudo desse primeiro poema?

O objetivo do trabalho com esse poema era despertar o gosto pelo literário a partir da compreensão da mensagem do texto, das possíveis relações que os alunos poderiam estabelecer entre os conteúdos recém-estudados nessa disciplina, os seus conhecimentos prévios, o conhecimento de mundo partilhado, possibilitando a interação com o texto, com os colegas e com a professora; destacando também as diferenças entre o texto poético e o texto do livro didático de História e Geografia quanto à forma, quanto à função e quanto ao campo em que se inserem: um inserido no campo da Literatura, especificamente, o outro no campo das Ciências Humanas.

Os alunos fizeram a leitura do texto silenciosamente, no primeiro momento, depois eu o li para a classe. Colhi as primeiras impressões dos alunos sobre o poema, qual era o assunto tratado, se haviam apreciado ou não, se já o conheciam e, se, porventura, conheciam a autora.

Logo após, em grupos de 4 alunos, eles iniciaram o estudo do texto por meio das seguintes questões:

- a) Quais desses acontecimentos históricos, implícitos no poema de Jussara Braga, você já conhece?
- b) Ao ler essa poesia, você notou como a autora apresentou os acontecimentos? Eles estão ordenados de alguma forma? Justifique sua resposta.
- c) Por que a autora deu ao poema o título História da História?
- d) Na sua opinião, o que a autora quis dizer com a palavra tempestade no verso “E, no meio da tempestade do mundo”?

Depois dessas reflexões em grupo, cada aluno registrou no seu respectivo caderno as suas respostas e, em momento posterior, tiveram a oportunidade de compartilhá-las com a classe toda. Essas interações foram muito ricas para a compreensão do texto porque permitiram que cada aluno, com sua própria “bagagem” de conhecimento de mundo, pudesse participar da construção dos sentidos; completar as lacunas do texto na interação com o outro e comigo.

Por último, chamei-lhes a atenção para algumas expressões metafóricas, sem a preocupação de nomeá-las como tal, mas dando ênfase ao fato de constituírem uma outra maneira de expressar os fatos. Lancei-lhes perguntas sobre as possíveis referências das expressões: “o escuro mágico das cavernas”, “bichos de pele vermelha”, “Como uma deusa do Olimpo”, “cogumelo brilhante”, “Plantou bandeira até na lua!”, “bebeu das obras de Aleijadinho”, “um grito na Grécia”, “Um tiro em Roma”, favorecendo a oportunidade de reconstruírem os sentidos do texto: preenchendo outras lacunas; deixando algumas lacunas em aberto; extraindo e atribuindo significados; tecendo juízos de valor (DELL’ISOLA, 1996).

De acordo com Zilberman (1990), para que se cumpra a tarefa de formar o leitor é necessário conceber a leitura não como resultado satisfatório do processo de alfabetização e de decodificação de matéria escrita, mas como atitude propiciadora de uma experiência única com o texto literário. Portanto, com o objetivo de tornar essa atividade realizada com o poema de Jussara Braga efetivamente uma experiência única, altamente significativa e motivadora para os alunos, encaminhei os recursos dos textos, predominantemente referenciais, do livro de História e Geografia, no sentido de utilizá-los também como atividade de pré-leitura do texto, antes da leitura, propriamente dita, do poema. Todavia, a leitura de um texto literário não se esgota na primeira oportunidade de leitura: nisso consiste a sua riqueza, já que a cada retomada do mesmo texto é possível realizar uma nova leitura. Os alunos puderam perceber essa característica, na prática da leitura do poema, mormente quando refletiram sobre as expressões “um grito na Grécia” e “um tiro em Roma”, em contraste com a expressão “do

grito do Ipiranga”. Esta última se referia a um fato conhecido pelo leitor brasileiro, enquanto as outras duas poderiam ser interpretadas de “n” maneiras diferentes, dependendo do leitor e da situação de leitura.

Assim, pude dividir com eles também a minha leitura, expondo as minhas certezas e dúvidas, mostrando-me aprendiz e mestre, nesse processo de interlocução. Possibilitando, por meio de todo o processo, o exercício da leitura como é concebida em Aguiar, em seu texto *Leitura Literária e Escola*:

ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor. Estendendo o conceito de provocação aos ingredientes externos da leitura, a que antes nos referimos, podemos dizer que ela é eficiente quando se faz através de práticas desafiantes e tem por foco textos que negam, em instância cada vez maior, o horizonte de expectativas do sujeito. (2001, p.242)

Após essa aproximação inicial com o texto poético, foram lidos outros poemas: *Encontro com mulheres*, de Leon Eliachar; *Pássaro em vertical*, de Libério Neves; *Respostas in completas*, de Marco Antonio Hailer; *Ladrão*, de Kátia Bento; *Falta de sorte*, de Sérgio Caparelli, apresentados pelo livro didático de Língua Portuguesa, selecionados, pelos autores, com o objetivo de explorar como a forma, especialmente os recursos visuais e gráficos, se relacionavam com o significado das palavras, nesses poemas, em particular.

Na recepção dos poemas, os alunos apreciaram muito a maneira como cada autor combinou as palavras, as rimas e o espaço no papel em branco para construir o seu poema. Foi encaminhada uma discussão sobre a forma de apresentação gráfica dos poemas e a relação com a mensagem por eles veiculada, possibilitando aos alunos que atentassem para a existência da linguagem poética. O primeiro poema lido foi:

Encontro com mulheres

ALGUMAS CHEGAM CEDO

E FICAM ANDANDO
(ANDANDO) MACIE E

UM LADO PARA OUTRO.

OUTRAS CHEGAM E VÃO
LOGO EMBORA

OUTRAS CHEGAM
CINCO MINUTOS ATRASADAS

AS TÍMIDAS SEMPRE PASSAM DE LONGE

EXISTEM AS QUE CHEGAM E SAEM ACOMPANHADAS.

MAS HÁ AS QUE CHEGAM

FICAM LOGO CERCADAS
DE ADMIRADORES

Leon Eliachar. *O homem ao quadrado*. São Paulo, Círculo do Livro.

Para minha surpresa, ao lerem esse poema, de Leon Eliachar e estabelecerem ligações entre a sua forma de apresentação e a rede de significados que traz em seu bojo, manifestaram o desejo de dramatizá-lo. Dividi a classe em duas equipes e dei-lhes um tempo para ensaio. Foi interessante observar a interação que a atividade promoveu em ambos os grupos, assim como outras possibilidades de aprendizagem que foram desencadeadas em decorrência dessa interação. Foi preciso mediar o processo em alguns momentos, para garantir que todos se envolvessem; de todo modo, procurei não interferir demais a fim de que eles tivessem autonomia sobre a organização e responsabilidade pelo resultado. Quando o tempo de ensaio se esgotou, um grupo apresentou-se ao outro em momentos alternados. Esse momento foi

marcado pela descontração e ao mesmo tempo pela ansiedade, sendo que esta tensão vivida e partilhada foi amplamente educativa.

Por ocasião em que esses poemas, do livro didático, foram trabalhados em sala de aula, os alunos já estavam estudando, há algum tempo, o texto jornalístico. Levei, para a sala de aula, vários exemplares do jornal Folha de S.Paulo, de forma que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os diferentes Cadernos que o compõem e perceber os diferentes gêneros textuais utilizados na materialidade dos textos encontrados no jornal.

Ao encontrar, na *Folha de S.Paulo*, uma reportagem sobre Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré e, segundo a reportagem, um dos nomes mais importantes da poesia popular brasileira, decidi levar esse texto para os alunos e trabalhar a poesia ali apresentada: “Cante lá... Que eu canto cá”. O meu objetivo era propiciar-lhes um encontro com a obra e o autor; uma ruptura do modelo padrão de língua diante da variedade lingüística utilizada pelo autor; a leitura-fruição da poesia; a percepção das rimas, do ritmo, da sonoridade; a construção dos sentidos do texto; a percepção dos sentimentos, das emoções expressas no poema.

Cante lá... Que eu canto cá
Patativa do Assaré

Repare que a minha vida	...Mas porém, eu não invejo
É deferente da sua	O grande tesôro seu
A sua rima pulida	Os livro do seu colejo
Nasceu no salão da rua	Onde você aprendeu
Já eu sou bem deferente	Pra gente aqui sê poeta
Meu verso é como a simente	E fazê rima compreta
Que nasce inriba do chão	Não precisa professô
Não tenho estudo nem arte	Basta vê no mês de maio
A minha rima faz parte	Um poema em cada gaio
Das obra da criação...	E um verso em cada fulô

Folha de S.Paulo, 20 de janeiro de 2003, pF6.

O levantamento de leituras que se fizeram dessa poesia sensibilizaram os alunos para as questões sociais em nosso país. Eles se posicionaram no confronto com as palavras do poeta, entenderam o uso da variedade lingüística empregada pelo autor. Foram além, identificando pessoas conhecidas, parentes, que também não tinham o domínio da variedade lingüística de prestígio na sociedade.

Em seguida, apresentei a poesia *Quem tem medo de quê?*, de Ruth Rocha. Primeiramente, os alunos fizeram o reconhecimento do texto, lendo-o silenciosamente. No segundo momento, seguindo uma proposta de leitura compartilhada, elaborada especialmente

para esse texto (BERTAGNA & MENEGASSI, 2001), foram trabalhadas as estratégias de leitura a cada estrofe, estimulando as previsões e os levantamentos de hipóteses dos alunos sobre o texto, buscando sempre a sua compreensão. Após essa etapa, que constituiu também um rico exercício de linguagem, os alunos foram levados a refletir sobre alguns elementos formais da poesia: ritmo, verso, estrofe, rima.

A partir do estudo e da reflexão desses elementos formais, os alunos, responderam por escrito as questões:

- 1- Sabendo que cada linha da poesia é um verso, quantos versos tem a poesia “Quem tem medo de quê?”
- 2- Os versos podem ser agrupados em estrofes. Quando escrevemos uma poesia, separamos uma estrofe da outra, deixando um espaço em branco. Quantas estrofes tem essa poesia? Quantos versos há em cada estrofe?
- 3- Escolha dentre as diversas estrofes da poesia, três que lhe tenham chamado a atenção pelas suas rimas e registre.
- 4- Identifique alguns versos onde a palavra “medo” esteja situada no começo, no meio e no final do verso.

No parecer de Gebara¹ (2001), em seu texto *O poema, um texto marginalizado*, a análise do texto literário poderá ser feita de acordo com as necessidades e as possibilidades de cada turma. A autora sugere para as séries iniciais a ênfase na fruição, afirmando que a partir disso decorrerá um conhecimento mais intuitivo. Com base nesse conselho, sem aprofundar sobre os elementos formais, por se tratar de uma turma de 4^a série, busquei priorizar o gosto pela leitura desse gênero literário. Explorei os elementos extrínsecos (aspectos sócio-históricos e culturais, informações biográficas do autor) e os elementos intrínsecos (temas apresentados, idéias que o autor defende, visão de mundo do autor).

Por meio de algumas atividades implementadas (citadas anteriormente), cujo objetivo era também chamar a atenção dos alunos para a estrutura do texto poético, eles tiveram a possibilidade de internalizar esse conhecimento. Gebara afirma:

Quando há espaço para as várias leituras dos alunos, é possível mostrar por meio de uma reflexão sobre o ato de ler um texto específico, que ele não permanece o mesmo, pois todas as vezes que o percorremos, novos elementos irão permitir o desvendamento de sua estrutura e de sua organização. (2001, p.143-166)

¹ Gebara, entre outras autoras, tem compartilhado idéias e possibilidades de exploração do texto poético em sala de aula. Na *Coleção aprender e ensinar com textos*, elaborada em vários volumes, encontra-se referências para o trabalho com esse texto e outros, numa perspectiva interacionista da linguagem, em que o exercício de leitura e interpretação de cada texto é proposto segundo o seu gênero e sua funcionalidade social.

Logo, garanti aos alunos o acesso a textos de natureza mais complexa, diferentes dos textos informativos da disciplina de História e Geografia. De maneira que a diversidade de textos, entre eles, o literário, contribuíssem para a formação do leitor.

4.3 A leitura de Sylvia Orthoff e as condições de produção que antecederam a proposta da escrita

Entre os livros paradidáticos adotados para essa série, estava *O rei preto de Ouro Preto*, de Sylvia Orthoff. Na época em que foi pedida a leitura desse livro aos alunos, já havia sido trabalhado, em História, conteúdos sobre a colonização do Brasil, a chegada dos africanos e a sua escravização. Também havia trabalhado um conteúdo complementar, previsto no planejamento de História, que visara ampliar os conhecimentos dos alunos sobre as relações História/povo/língua. No intuito de oportunizar aos alunos a apreensão dessas relações e de outras tantas daí decorrentes, a convite da escola, a professora Cláudia Netto do Valle, Doutora em Ciências Sociais/Antropologia, da UEM, ministrou uma palestra sobre as línguas indígenas minoritárias, trazendo consigo um estudante universitário, de origem indígena, que contou um pouco de sua história.

Nessa oportunidade, os alunos, após a palestra, puderam entrevistar o estudante, que também é falante da língua Kaingáng. Surgiram perguntas relacionadas à cultura, aos hábitos e costumes, aos desafios que o estudante havia enfrentado na sua vinda para a cidade. Esse encontro, de fato, ampliou o conhecimento dos alunos e o meu sobre o povo indígena e sua língua, contudo, o mais importante, no meu ponto de vista, foi a ruptura do senso comum, permitindo o acesso ao conhecimento de cunho científico.

Portanto, quando pedi que trouxessem o livro de Sylvia Orthoff para a sala de aula, os alunos possuíam uma “bagagem” que viria a facilitar a interação com a obra. Puderam, então, na interlocução com os colegas e comigo, analisar a capa, as ilustrações, a materialidade do texto (em forma de poesia), a sua mensagem e a sua estética. O livro *O rei preto de Ouro Preto* trata da escravidão do povo africano e da luta de um líder pela conquista da sua própria liberdade. Esse tema histórico-social é profundamente humanizador na medida que propicia um “olhar” para fora do “eu”, para o próximo, para a sociedade, para outras realidades. Nessa perspectiva, segundo Zilberman (1990, p.19), “a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista a sua subjetividade e história.”.

Efetivamente, os alunos ganharam um conhecimento na interação com esse texto literário, porém, diferente do conhecimento obtido em História. A literatura sintetiza a experiência vinculada ao real, mas não é referência absoluta para esse real. Contudo, como traz em si referências do real, pode evocar algumas de suas imagens. De acordo com Antonio Candido (1989, p.114), ao se analisar a literatura, pode-se distinguir pelo menos três faces:

- (1) é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Candido afirma que o efeito das produções literárias ocorre na atuação simultânea dos três aspectos, porém o primeiro, que corresponde à maneira pela qual a mensagem é construída, é o aspecto essencial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não. Por isso, é fundamental que os alunos tenham acesso ao texto poético o mais cedo possível, que possam desfrutar desse gênero que só pode ser apreendido pela exposição a ele, pelo deleite que proporciona. Foi com essa intenção que selecionei algumas poesias a mais do que as previstas no planejamento de Língua Portuguesa, aliás, um pouco a mais até do que eu havia imaginado. Eu explico: quando se findou o estudo de *O rei preto de Ouro Preto*, os alunos se interessaram por Castro Alves, pois na capa do livro havia uma menção ao poeta. Levei para a sala de aula o texto completo de *O Navio Negreiro*, para que entendessem o que era fragmento da poesia e poesia completa. Copiei duas estrofes da poesia na lousa, com o objetivo de proporcionar-lhes um contato com a obra e com o autor, já que havia lido uma pequena biografia do autor para a classe. No entanto, a motivação levou-os à leitura com o intuito de buscar a compreensão do texto. Essa leitura acabou por desencadear a questão da opressão dentro da sociedade e, na mediação desta discussão, comentei que a escravidão, no sentido que a poesia se referia, não existia mais, porém havia uma grande parcela de oprimidos na sociedade brasileira, inclusive, crianças. Eles quiseram saber mais sobre o assunto. Li alguns textos sobre o trabalho infantil. Como se vê, a interação, aqui, entre alunos-texto-professor, foi caráter primordial na construção de novos conhecimentos e na legitimidade de outras leituras. Na aula seguinte, três crianças trouxeram livros de poesia infantil para eu ler na classe, deste modo, a pedido deles, li mais algumas poesias e selecionei a poesia *Canavial*, de Cecília Meireles para leitura e estudo.

Canavial

Cinza.		Pardo.
Branco.		Preto.
São as moles espadas de zinco do canavial.	É o caminho que vamos pisando	no canavial.
Pardo.		Preto.
Cinza.		Cinza.
São as rodas dos carros cansados do canavial.	É a poeira do vento fugindo	do canavial.
Preto.		Pardo.
Pardo.		Pardo.
São as perninhas finas das crianças no canavial.	São os moldes de açúcar já pronto	no canavial.
Cinza.		Branco.
Branco.		Branco.
São as canas, as canas cortadas no canavial	É a risada festiva das crianças	no canavial

Logo que os alunos terminaram a cópia da poesia no caderno, pedi que afastassem as carteiras. O círculo foi feito. Todos sentaram-se no chão, inclusive eu e a professora estagiária. Não se tratava de uma sala de aula montessoriana, não havia uma linha marcada no piso, mas eu conseguia ver uma linha imaginária em todas as salas de aula, em toda a escola... Para os meus alunos, não era novidade, fazia-se isso, de vez em quando, principalmente quando o assunto era leitura. Após a leitura silenciosa, lancei-lhes perguntas a cada estrofe, instigando-os a falar. A que poderia se referir, no texto, as palavras: Cinza, Branco, Pardo, Preto? O que essas cores significavam no contexto do Canavial? Por que “perninhas finas”? Por que “o caminho do canavial” é pardo, preto? O que significaria, na seqüência de idéias, “a poeira do vento fugindo do canavial”? A cada estrofe, os alunos puderam compartilhar as suas leituras. Além do conhecimento prévio obtido na leitura de outros textos, alguns alunos conheciam o canavial² pessoalmente, já haviam estado em uma plantação de cana e explicaram as etapas da colheita, a queima produzindo cinzas e sujando “tudo” de preto, até o caminho pelo qual se passa.

² Na região Noroeste do Paraná, onde se localiza Maringá, há plantações de cana de açúcar, por isso os alunos conhecem essa realidade.

Nessa construção coletiva dos sentidos do texto, na apreciação coletiva de sua estrutura e estética, um aprendeu e ensinou ao outro. Foram essas, portanto, as condições que antecederam a proposta de produção de poesia.

4.4 Duas propostas, um julgamento e a resolução de impasses

Um dos objetivos do trabalho com a poesia era, de fato, “instrumentalizar” os alunos para a produção textual. Entre os projetos da escola, constava a realização de um sarau de poesias. Cada classe de 4ª série escolheria um tema que estivesse relacionado aos textos estudados em História e em Língua Portuguesa. Como os meus alunos haviam demonstrado um interesse genuíno pelas questões sociais, durante todo o processo, escolhi para a minha turma essa temática.

Fiz a proposta de produção de poesia para a classe sem mencionar a respeito do sarau. Eles gostaram da idéia, mas argumentaram que o tema social era muito difícil. Eu advoguei em causa própria, porque a escolha dos temas, feita na esfera das professoras, não estava aberta à participação dos alunos. Consegui convencê-los, afirmando que estavam preparados, dei algumas sugestões e pedi que a escrevessem em casa, como tarefa. Na aula seguinte, os alunos trouxeram as poesias. Eles estavam animados, queriam lê-las para os colegas, para mim, para a professora estagiária. Passei pelas carteiras para verificá-las, só um aluno não havia feito a tarefa. Em seguida, de acordo com o combinado com as outras professoras de 4ª série, a classe foi dividida em grupos e, nos grupos, puderam ler as poesias uns para os outros. Quando todos já haviam lido a sua poesia, fiz-lhes uma segunda proposta. Deveriam selecionar uma poesia em cada grupo para ser apresentada em público.

Foi uma grande surpresa para eles; ficaram muito motivados quando eu expressei o meu desejo de que todos se envolvessem na apresentação. Não interferi no processo de seleção das poesias, ao observá-los percebi que alguns impasses estavam prejudicando uma decisão final. Sugeri que resolvessem pelo voto. Alguns grupos elegeram a sua poesia favorita e outros preferiram recriar a poesia a partir de duas poesias do grupo. Um integrante de um dos grupos não entrou em acordo com o seu grupo, não permitindo mudanças no seu texto. Foi respeitado na sua decisão e, no dia da apresentação, declamou a sua própria poesia.

A correção das poesias selecionadas foi acompanhada pelos alunos dentro dos grupos. Eu me dirigia a cada grupo, sentava-me e apontava algumas mudanças necessárias. Minhas intervenções foram mínimas, procurei salvaguardar as poesias como elas foram construídas pelo seu autor ou reconstruídas pelo grupo.

4.5 Em pauta: a produção poética das crianças

Os elementos formais combinados entre si, das mais variadas e criativas maneiras, vêm a constituir a estrutura do texto poético. Nessa estrutura complexa, o entrelaçamento de formas e significados dão origem ao poema e, na beleza dessa criação, à mercê de todas as emoções que suscita, se eleva a poesia.

A partir dessa premissa, chamo as produções obtidas de poesias porque tive o privilégio de participar de todo esse processo de criação, ver de perto como os alunos chegaram à construção dos seus textos, suas motivações, seus engajamentos sócio-ideológicos, suas expectativas, seus sonhos. Percebi que houve a apropriação pelos alunos da “forma elementar” que faz, desse gênero, aquilo que ele é, ou seja, um texto (com unidade de sentido), escrito em estrofes e versos, com ritmo e rimas. De uma forma geral, as poesias obtidas apresentam versos com metrificação variada, portanto polimétricos. Segundo Celso Cunha (1976), a estrofe polimétrica é aquela que apresenta versos de diferentes medidas e agrupados sem obediência a qualquer regra. Notei nas construções dos alunos a presença de diferentes estrofes, compondo uma mesma poesia. Há a presença do dístico, do terceto, da quadra, da quintilha, ora com predomínio de um ou outro tipo de estrofe. No entanto, em *A escola* e *S.O.S. Cidade Grande*, embora os versos sejam polimétricos, há uma certa regularidade quanto às estrofes, todas compostas de quatro versos.

No plano fônico, as poesias apresentam assonância, mas principalmente consonância³. De acordo com Micheletti, Peres e Gebara (2002, p.28), “As rimas consoantes são geralmente as primeiras a serem percebidas porque a coincidência sonora encontra eco no repertório do aluno.”.

³ De acordo com os manuais de teoria literária, a rima que apresenta uma correspondência de sons completa denomina-se rima consoante ou, simplesmente, consonância. Se há conformidade apenas da vogal tônica, ou das vogais a partir da tônica, a rima se denomina assonante ou, simplesmente, assonância. Segundo Micheletti, Peres & Gebara (2002) há vasta bibliografia sobre o assunto. As autoras, entretanto, citam estas três obras: *Teoria literária*, de Hênio Tavares, editora Itatiaia; *Versos, sons, ritmos*, de Norma Goldstein, editora Ática, série Princípios; e *As figuras de linguagem*, de Roberto Brandão, editora Ática.

Talvez isso explique porque o emprego da rima consoante foi mais freqüente. Por exemplo, na poesia *Os Meninos de Rua*, o 8º e 9º versos, assim também como o 15º, 16º e 17º versos, apresentam uma correspondência de sons finais perfeita:

- eiro (banheiro – chuveiro) nos versos 8 e 9.
- eza (pobreza – tristeza – riqueza) nos versos 15, 16 e 17.

Outro elemento que chama a atenção nessa poesia é o paralelismo. A repetição do sintagma *Os meninos de rua*, no início de cada estrofe, dá continuidade ao título da poesia, produzindo efeito sonoro e semântico fundamentais na estrutura do

texto. A cada vez que o sintagma é retomado, acrescenta-se nova informação, contribuindo para a progressão do texto. Com isso, a coesão textual é garantida e a expressividade intensificada. Desse modo, o autor consegue transmitir as suas idéias que progridem também quantitativamente, levando o leitor a uma síntese delas na última estrofe. Portanto, ao dizer *Os meninos de rua vivem “na pobreza” e “na tristeza”* enquanto outros estão *“cheios de riquezas”*, o autor resume todas as outras condições de vida às quais os meninos de rua estão expostos, expressas em termos lingüísticos nas estrofes anteriores.

Não há dúvidas de que o autor apropriou-se do gênero textual adequado à situação comunicativa proposta. Entretanto, mais do que constatar que o processo de produção de escrita levou ao objetivo pretendido, a intenção fundamental, aqui, é observar como a interação e a interdisciplinaridade atuaram nesse processo. Segundo Bakhtin (1992, p.122), “A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social.”. Em resumo: a forma, o conteúdo, e o estilo da enunciação são de natureza social, constituídos na interação verbal.

Desse modo, a interação entre o aluno e os diversos textos poéticos, estudados em classe, possibilitou a apreensão da forma, enquanto o conteúdo temático foi construído a partir de seu conhecimento de mundo e da interação entre o aluno e outros textos, também vistos em sala de aula, os quais abordavam a situação das crianças menos favorecidas no Brasil,

Os Meninos de Rua

Os meninos de rua
Andam sob a lua.

Os meninos de rua
São a verdade crua.

Os meninos de rua
Andam sempre nus.

Os meninos de rua
Não tem banheiro
E nem chuveiro
Tomam banho no chafariz da Catedral.

Os meninos de rua
Vivem na correria
E têm anemia.

Os meninos de rua
Vivem na pobreza...
E na tristeza.
Enquanto outros estão cheios de riquezas.

desencadeando a lembrança e discussão sobre os meninos de rua. Constatamos essa interação principalmente nas três últimas estrofes:

*“Os meninos de rua
não tem banheiro
E nem chuveiro
Tomam banho no chafariz da Catedral*

*Os meninos de rua
Vivem na correria
E têm anemia.*

*O meninos de rua
Vivem na pobreza...
E na tristeza.
Enquanto outros estão cheios de riquezas.”*

Portanto, nesse texto há evidências das interações que permearam o seu processo de produção, porém com um grau menor de interdisciplinaridade. O aluno, em sua liberdade criadora, dentre as múltiplas possibilidades de abordagem da temática social, optou por um recorte que privilegiou mais os conteúdos estudados em Língua Portuguesa. Contudo, há também uma relação interdisciplinar entre o tema dessa poesia e o texto *A minha história e a história dos outros*, do livro didático de História e Geografia, em que Castro (2002, p.14) afirma: “nossa vida pessoal anda junto com a vida da coletividade à qual pertencemos e que a história particular de cada um de nós acompanha a história da coletividade.”. Fica claro que o conteúdo de História provocou reflexões a respeito da história de vida do “outro”, favorecendo o aluno quanto à tomada de consciência de que a sua comunidade é constituída por cada cidadão que nela vive, independentemente de sua origem e classe social.

Em *O Preconceito*, a presença de anáfora (pela repetição do termo “entre” de um verso para outro) e de rima interior nos versos da 2ª e 3ª estrofes produz um efeito conjugado de sons e significados. A rima interior nessa poesia se faz pela combinação rítmica da palavra final de um verso com a palavra que termina o primeiro grupo fônico do verso seguinte. A quarta estrofe apresenta rima rica no 9º e 10º versos: esperança – cansa, formada por palavras de classes gramaticais

O Preconceito

Nesta vida, neste mundo
Ainda existe um preconceito profundo.

Entre brancos e negros
Entre negros e mulatos
Entre mulatos e caboclos.

Entre caboclos e mamelucos
Entre mamelucos e índios
Entre índios e africanos.

Mas ainda há esperança,
De gente que não se cansa
De procurar uma saída

Essa saída existe
Mas temos que procurar,
Pois se não procurarmos
De que jeito vai ficar?

diferentes. A quinta estrofe destaca-se pela orientação da mensagem para o ouvinte, pois a interrogação indica uma expectativa do autor em relação ao interlocutor, um desejo do “eu” lírico em provocar uma reação no seu interlocutor. Há marca de subjetividade nessa interrogação, pois ao orientar a mensagem para o interlocutor, inclui-se também na questão, assumindo compromisso com o dito. No convite feito, por meio dessa interrogação, é possível perceber uma finalidade pedagógica, sendo reflexo da interiorização de discursos da imprensa, dos livros didáticos e até mesmo de uma literatura infantil regulada pela tradição pedagógica.

Esse texto é fortemente marcado pela interdisciplinaridade. A referência aos três grupos étnicos (brancos, índios, africanos) e aos mestiços nascidos do cruzamento desse grupos (caboclos, mamelucos, mulatos), na 2^a e 3^a estrofes, evidencia a interação ocorrida entre o aluno e os conteúdos estudados em História, por meio dos textos: *Uma história de 500 anos*; *Os índios povoavam esta terra*; *Os índios e os europeus*; *Os índios na história do Brasil* (todos do livro didático de História e Geografia). O mais interessante, porém, é que o aluno tenha resgatado, com tanta clareza e precisão, termos estudados no início do ano letivo para utilizá-los nessa produção textual requerida somente no meio do ano (30 de junho), segundo as anotações de pauta de aula. Diga-se de passagem que o comando para essa produção textual informava apenas: “Pensando nos temas sociais discutidos em sala, produza uma poesia que aborde a questão social.”. Portanto, o recorte feito pelo aluno incidiu em conteúdos estudados meses antes, os quais não foram mais revisados. Isto me leva a considerar o parecer de Etges (1997), ao afirmar que o saber decorado, o saber bancário fica superado pelos processos propriamente interdisciplinares. Neste caso, a interdisciplinaridade surge atemporalmente, não apenas num momento marcado, comprovando efetivamente o período de sedimentação de conhecimentos no aluno, a partir da internalização proposta por Vygotsky⁴.

Todavia, o processo interdisciplinar tem como pré-requisito a interação e foi precisamente por meio dessa interação que o aluno, ao tomar posse da palavra, constituiu-se locutor, preenchendo uma das condições necessárias para se produzir um texto (GERALDI, 2002). As bases para essa afirmação estão em Bakhtin (1992, p.113), pois ao explicar sobre a constituição do locutor, expõe: “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. Mas como se define o locutor? Com efeito, se a palavra não lhe pertence totalmente, uma vez que ela se situa numa espécie de zona fronteira, cabe-lhe contudo uma boa metade.”.

⁴Segundo Vygotsky, em sua obra *A formação social da mente*, editora Martins Fontes, a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa. Para o autor “o desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta.” (1988, p.102)

Como foi possível observar tanto os termos aprendidos em História como o problema social enfocado, o preconceito (tema de alguns textos estudados em Língua Portuguesa), estão situados no contexto de um discurso posto. Mas, à medida que esse construto exterior foi interiorizado pelo aluno, ao devolvê-lo para o “outro”, produziu algo novo. Não porque essa palavra “lhe pertença totalmente”, mas sim porque, na metade que lhe coube, o aluno escolheu, “de um estoque social de signos disponíveis” (BAKHTIN, 1992, p.113), o que lhe foi mais conveniente nessa situação comunicativa, totalmente determinada pelas relações sociais, e recriou conteúdo e forma.

Em *Preconceito, diferença e pobreza*, há a utilização de rimas alternadas na segunda estrofe, ou seja as rimas foram construídas pelas palavras finais do 6º e 8º versos (ruas – ruas) e as finais do 7º e 9º versos (tristeza – pobreza). Houve uma tentativa dos autores em construir outras rimas pelo mesmo critério, porém o que se vê da 2ª até a 5ª estrofes são rimas obtidas pelas palavras finais dos versos ímpares.

A poesia é marcada fortemente pela subjetividade, pois há uma orientação da mensagem para o próprio “eu” expressa pela forma de 1ª pessoa. Neste caso, há o predomínio da função emotiva. Nos dois últimos versos da poesia:

*“Vejo que os problemas da sociedade
não escolhem hora, lugar e nem idade!”*

a presença da exclamação exprime a afetividade do falante de modo mais direto, entendendo por “afetividade” o que Santos Silva (1981, p.100)

conceitua: “Entende-se por ‘afetividade’ o estado, função ou condição de caráter emotivo,...”. Os autores se posicionaram diante dos problemas sociais, frente as situações vividas pelo outro, mas co-vivida por eles, na medida em que compartilham do sentimento de dor, de tristeza, de indignação pelas crianças que trabalham sem direito ao estudo. O texto delinea as diferentes formas de opressão, iniciando pelo racismo (1ª estrofe), passa para a pobreza (2ª estrofe), a fome (3ª estrofe), o frio (4ª estrofe) e a injustiça (5ª estrofe). Há uma progressão de

Preconceito, diferença e pobreza

As pessoas discriminam os negros
Por causa de sua cor e raça
Os negros são alegres e contentes
Mas quem discrimina
É que é diferente.

Quando ando pelas ruas
Fico na maior tristeza
Em ver pelas ruas
Pessoas vivendo na maior pobreza.

Fico pensando como é duro
Ficar sem comer,
E meu coração
Começa a doer

Ao ver as pessoas
Na rua passando frio,
Fico tão triste
Que me dá arrepio

Crianças pelas ruas
Ficam trabalhando
Na mesma hora
Que deveriam estar estudando.

Vejo tantas coisas ruins
Vejo que os problemas da sociedade
Não escolhem hora, lugar e nem idade!

idéias no texto, culminando na 6^a e última estrofe que apresenta a carga máxima de expressividade. A indignação atinge o seu ápice no último verso, em particular, na última palavra: “*Não escolhem hora, lugar e nem idade!*”. Além disso, a mensagem parte de uma generalização, pois a primeira estrofe está escrita em 3^a pessoa (impessoal), para em seguida ser assumida em 1^a pessoa, evidenciando o “eu” lírico do autor. A estrofe final apresenta uma síntese de todas as idéias desenvolvidas nas estrofes anteriores, sem, contudo, veicular uma mensagem pedagógica.

Nesse texto, a seleção do conteúdo recaiu sobre assuntos estudados em Língua Portuguesa, de modo que, neste caso, a produção textual evidencia processos interacionais de duas ordens: a) o primeiro ocorrido na interação aluno-texto-professor; b) o segundo ocorrido na interação entre o professor e os integrantes do grupo. No primeiro momento, as interações entre os alunos e os diversos textos discutidos, em sala de aula, sobre o racismo, o preconceito de uma forma geral, a exclusão social e a conseqüente pobreza, subsidiaram a produção de idéias, sendo que a última forma de opressão abordada no texto, na 5^a estrofe,

*“Crianças pelas ruas
Ficam trabalhando
Na mesma hora
Que deveriam estar estudando.”*

revela a intertextualidade existente entre o texto do aluno e o texto (também visto em sala de aula), que se encontra na capa do livro *Serafina e a criança que trabalha: histórias de verdade*, de Jô Azevedo, Iolanda Huzak e Cristina Porto, em que se lê: “Lugar de criança é na escola. Quem trabalha quando deveria estar estudando, não só perde a infância como também a possibilidade de um futuro melhor.”. Essa intertextualidade também revela marcas da interação do aluno com os textos discutidos em sala de aula.

Já no segundo momento, quando os alunos estavam engajados na tarefa de eleger a sua poesia preferida, para ser apresentada em público, a interação ocorrida entre o professor e os alunos, dentro desse grupo, é do tipo que Coll & Solé (1996) denominam de “aprendizagem cooperativa”. Para os autores,

A aprendizagem cooperativa é uma etiqueta utilizada para designar uma ampla gama de enfoques que têm em comum a divisão do grupo classe em subgrupos ou equipes de até cinco ou seis alunos, que desenvolvem uma atividade ou executam uma tarefa previamente estabelecida. (1996, p.305)

Os alunos tinham, de fato, uma tarefa a ser executada, isto é, selecionar um texto entre os demais existentes no grupo. Mas, esse grupo preferiu recriar a poesia a partir de duas

outras selecionadas, estabelecendo negociações quanto à escolha e posição de estrofes na seqüência do texto e, concomitantemente, quanto aos sentidos do texto. Essa produção textual distingue-se mais pela interação do que pela interdisciplinaridade com os conteúdos de História, uma vez que a seleção do conteúdo temático (as diferentes formas de opressão) indica claramente a interação dos autores com os seguintes textos:

O rei preto de Ouro Preto, de Sylvia Orthoff;

Os vendedores de chocolate;

Os meninos da cana;

As crianças do sisal, todos extraídos do livro *Serafina e a criança que trabalha: histórias de verdade*, de Jô Azevedo, Iolanda Huzak e Cristina Porto.

A título de esclarecimento, também foram lidos e discutidos, em sala, textos que abordavam sobre o racismo, por ocasião do estudo do texto jornalístico, realizado em 28 de maio. Como a proposta de produção de poesia foi feita logo no mês seguinte, a discussão sobre esses temas sociais subsidiou a produção de idéias. No segundo momento, já no interior do grupo, as interações ocorridas entre os integrantes do grupo e as duas produções poéticas escolhidas, determinaram as negociações estabelecidas na recriação do novo texto.

Em *S.O.S. Cidade Grande* há o efeito sonoro das assonâncias presentes no 6º e 8º versos (ricas-bonitas), no 9º e 11º versos (cortar-pagar), no 10º e 12º versos (lazer-enlouquecer), no 14º e 16º versos (empobrecer-fazer), no 19º e 20º versos (melhorar-cooperar); das aliterações nas séries: pessoas, pobres, precisa, para, poder, empobrecer, pessoas, pensarem, precisa, precisamos; ricas, ricos, e das rimas atuando na forma e nos sentidos do texto. O uso da exclamação na 3ª estrofe, exprime a função emotiva. De acordo com Santos Silva (1981, p.100), “as sentenças exclamativas exprimem a afetividade do falante de modo mais direto, sofrendo, pois, a interferência do momento psíquico e da situação vivida pelo emissor.”. A partir desta afirmação, é possível inferir que a

situação exposta na 3ª estrofe esteja ligada à vida real do autor. Seguindo este ponto de vista, pode-se perceber, nessa fala, o discurso do adulto oculto no discurso do aluno, assim também

S.O.S Cidade Grande

São Paulo, Rio de Janeiro,
Duas grandes cidades
Muitos carros nas ruas
E tanta desigualdade.

Pessoas negras, pessoas brancas
Pessoas pobres, pessoas ricas
Os pobres moram nas favelas
Os ricos em casas bonitas.

A classe média precisa cortar:
Saúde, escola e lazer
Para poder as contas pagar
Isso faz enlouquecer!

O desemprego, o salário baixo
Faz empobrecer,
Faz também as pessoas pensarem:
“E agora o que vou fazer?!”

Depois de tudo isso,
O que você achou?
Precisa melhorar?
Precisamos cooperar!

como uma mostra das leituras da mídia. Há uma intertextualidade entre o discurso do aluno e a visão veiculada pela mídia, que encontra respaldo na vida do aluno, por ser pertencente à classe social descrita. Ao mudar a orientação da mensagem para o leitor, por meio das interrogações da última estrofe, o “eu” lírico revela uma expectativa em relação ao seu interlocutor. Por conseguinte, aqui, as funções emotiva e conativa alternam-se no texto, a partir da 3ª estrofe, com predomínio de função conativa na estrofe final. O título da poesia *S. O. S. Cidade Grande* sugere um pedido de ajuda lançado ao leitor e confirma-se na estrofe final, em que o “eu” lírico faz um apelo à coletividade, inserindo-se também dentro dele por meio da exclamação “*Precisamos cooperar!*”. Diferentemente das outras poesias analisadas, em que o assunto predominante é o preconceito e a denúncia de um grau inaceitável de pobreza, aqui, o texto, ainda que aborde os contrastes sociais presentes na sociedade, de um modo geral, traz à luz os problemas específicos enfrentados pela classe média. Dentro de um “universo” de discursos, o autor seleciona o que pretende dizer e sob qual ponto de vista vai dizê-lo. Desse modo, constitui-se locutor “enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz” (GERALDI, 2002, p.160). Há, no texto, uma orientação social para “um auditório social próprio bem estabelecido” (BAKHTIN, 1992), dentro de uma época também estabelecida, em que a classe média tem passado por um processo desenfreado de pauperização. Bakhtin, ao discutir sobre a orientação da palavra em função do interlocutor, afirma:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constróem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. (1992, p.112-113)

Portanto, a estrofe final composta pelos versos:

*“Depois de tudo isso,
O que você achou?
Precisa melhorar?
Precisamos cooperar!”*

se justifica pela necessidade do autor em querer contribuir com o discurso corrente, impregnado da ideologia dominante de uma determinada classe social, em uma determinada época. Nesse texto, o autor utiliza-se mais de conhecimentos construídos nas suas interações com os textos de Língua Portuguesa e, também, de seu conhecimento de mundo, do que propriamente dos conteúdos estudados em História. Há algumas evidências de

interdisciplinaridade com os textos de História, mas são bem pontuais, como se observa nos dois primeiros parágrafos:

*São Paulo, Rio de Janeiro
Duas grandes cidades
Muitos carros nas ruas
E tanta desigualdade.*

*Pessoas negras, pessoas brancas
Pessoas pobres, pessoas ricas
Os pobres moram nas favelas,
Os ricos em casas bonitas.”*

em que o emprego do termo “*desigualdade*” no 4º verso e a oposição dos sentidos gerados pelos termos “*Pessoas negras*”/“*Pessoas pobres*” versus “*pessoas brancas*”/“*pessoas ricas*” no 5º e 6º versos, remetem aos conteúdos estudados em História. Todavia, a interação com a leitura da mídia, com o discurso familiar, com os textos discutidos em Língua Portuguesa predominam nessa construção textual.

Na poesia *A escola*, o que mais chama a minha atenção é o vínculo positivo que o aluno-autor possui com a escola. Ele exprime o seu sentimento de forma clara nos versos da 4ª estrofe, quando afirma que o seu aprendizado se faz na interação com a professora e os outros alunos. É interessante também observar, no penúltimo verso, o emprego do pronome demonstrativo “*essa*” ao invés de “*esta*”, uma vez que o mais comum seria a escolha do demonstrativo “*esta*” por indicar maior proximidade espacial em relação ao emissor. Apesar disso, não há incoerência por parte do autor, pois ele não está se referindo

A escola

A escola tem alunos
Crianças de montão
Elas vão para escola
Fazer a lição

A cantina atende bem
E tem muitos lanches
Quando um aluno vai comprar
Escolhe logo um dos grandes

A sala está sempre limpa
Graças aos alunos
Se não fosse por eles
Tudo estaria sujo

Assim começo a aprender
Com a professora e alunos
Se não fosse essa escola
Eu estaria sem saber do mundo

apenas ao “*lugar*” onde estuda, mas à escola enquanto instituição. Essa inferência pode ser confirmada na 3ª estrofe, pois, ao afirmar que a limpeza da sala de aula se deve ao aluno, está claro que o autor não está pensando somente no seu espaço escolar, privilegiado sob muitos aspectos, em relação a tantos outros em sua cidade, Estado e país. Também é possível inferir que o aluno, aqui, seja o centro do ambiente escolar, esquecendo-se do trabalho de terceiros (a equipe de limpeza). Pode-se inferir, ainda, que o aluno esteja se referindo à organização da classe, isto é, que todos são zelosos e cuidam para manter a sala de aula sempre em ordem.

O texto apresenta uma relação de intertextualidade com a poesia “Cante lá... Que eu canto cá”, de Patativa de Assaré. No entanto, a intertextualidade, aqui, não ocorre por um empréstimo literal da mensagem de Patativa do Assaré. No texto é possível observar que o aluno produtor, ao ser influenciado pelo poeta, reage ao posicionamento do poeta frente a escola, negando-o e transformando-o. Assim, enquanto o poeta declara a irrelevância da escola para si, dentro do seu contexto de vida, como se vê na 2ª estrofe,

“...Mas porém, eu não invejo
O grande tesôro seu
Os livro do seu colejo
Onde você aprendeu
Pra gente aqui sê poeta
E fazê rima completa
Não precisa professô
Basta vê no mês de maio
Um poema em cada gaio
E um verso em cada fulô.”

o aluno declara o oposto. Constituindo-se locutor, assume a responsabilidade pela sua fala e afirma a importância que a escola tem para ele, ao dizer, na última estrofe de sua poesia:

*“Assim começo a aprender
Com a professora e alunos
Se não fosse essa escola
Eu estaria sem saber do mundo”*

Desse modo, a declaração oposta do aluno é uma manifestação contundente de interação. Além da intertextualidade, o aluno interagiu com o poema e com o autor (Patativa), deixando claro que não concorda com ele e apresentando sua visão de escola. Há também marcas de interdisciplinaridade nos dois últimos versos:

*“Se não fosse essa escola
Eu estaria sem saber do mundo”*

em que outorga à escola e à todas as interações, nela promovidas, dentro das diversas áreas de conhecimento, a responsabilidade pelo seu aprendizado, em um sentido mais abrangente. Pois ao empregar o termo “*saber do mundo*”, alude ao conhecimento em seu todo, construído dentro das várias disciplinas oferecidas pela instituição escolar.

Em *Desigualdade*, a forma revela a intertextualidade entre este texto e o texto de *Canavial*, de Cecília Meireles. O paralelismo aqui, evidenciando a repetição de sons e principalmente de idéias, produz um efeito sonoro e ao mesmo tempo semântico. À semelhança de Cecília Meireles, a aluna se utiliza das cores e de tudo o que elas representam no universo textual e ou, fora dele, para construir sentidos. O que demonstra, efetivamente, a interação ocorrida, considerando-se o nível escolar e a idade da aluna. Outra manifestação evidente de interação é o uso do diminutivo no 7º verso: “*É o chorinho das crianças que sofrem com*”, pois no texto *Canavial*, Cecília Meireles também emprega o diminutivo no 11º verso: “*São as perninhas finas das crianças*”. O entrelaçamento de idéias leva à

<p>Desigualdade</p> <p>Preto Branco É a tristeza que traz A desigualdade.</p> <p>Preto Cinza É o chorinho das crianças que sofrem com A desigualdade.</p> <p>Cinza Branco É o mundo que vivem as pessoas Na desigualdade.</p> <p>Preto Preto É o mundo sem bondade no coração Da desigualdade.</p> <p>Verde, amarelo Azul e branco São as cores que cobrem a tristeza que traz A desigualdade.</p> <p>Nem todo o Brasil tem liberdade, Alguns sofrem com a desigualdade.</p>

construção dos sentidos, permitindo ao leitor extrair e atribuir⁵ significados durante a leitura. Na 1ª estrofe, a oposição apresentada pelas cores preto/branco pode trazer a idéia de radicalismo, significando que o sentimento (tristeza) trazido pela desigualdade é tão radical quanto a própria desigualdade na sociedade brasileira. Na 2ª estrofe, a oposição preto/cinza, cores tristes, o preto geralmente representando o luto e o cinza, a sobriedade, antecipam, por assim dizer, o sofrimento das crianças prejudicadas por uma distribuição de renda desigual.

Nas duas próximas estrofes (3ª e 4ª), a aluna continua a progressão das idéias por meio das metáforas: Cinza/Branco e Preto/Preto. A primeira colocando em relevo as diferenças sociais, pois enquanto para uns “o céu ainda está nublado”, para outros “está límpido”, e na segunda (Preto/Preto) a igualação dos termos prepara o leitor para a idéia do “caos” geral num mundo sem bondade.

Na 5ª estrofe, tem-se a utilização das cores da bandeira, referindo-se ao país. No entanto, a recuperação das tonalidades vibrantes e alegres não resolvem o conflito, mas

⁵A extração de significados durante a leitura ocorre da seguinte forma: a informação se processa na direção do texto para o leitor (quase como uma relação unilateral da informação textual para o leitor, sem vice-versa). No momento em que o leitor extrai a informação do texto e passa a conferir essa informação com base em seus conhecimentos prévios, suas experiências, apropria-se cada vez mais da informação dada e atribui a ela um significado. (SILVA & MENEGASSI, 2000, p.43)

apenas o encobrem. É o que pode ser constatado pelo 19º e 20º versos: “*São as cores que cobrem a tristeza que traz a Desigualdade*”.

Por fim, na última estrofe há a associação da desigualdade com a liberdade, condicionando esta última, questionando a sua amplitude frente às amarras de um sistema social iníquo. O texto revela marcas de interações, distinguindo-se pela sua criatividade, pois não se trata de uma paráfrase ou paródia, nem tampouco de uma reprodução, mas criação de um novo texto. Há também sinais de interdisciplinaridade com os conteúdos de História, visto que foi a partir do excerto do texto “...as mãos e os pés do senhor”, extraído da obra *Cultura e opulência do Brasil*, de 1711, de André João Antonil, apresentado pelo livro didático de História e Geografia, que os alunos aprenderam informações sobre a formação de mão-de-obra barata, no Brasil pós-colonial. No último parágrafo desse texto, encontra-se a seguinte afirmação: “A presença de escravos era tão grande na sociedade colonial que se tornava difícil imaginar a vida sem eles. Assim, o trabalho foi virando coisa de escravos ou de pessoas livres mas pobres.” (CASTRO, 2002, p.53).

Logo depois desse texto, o livro didático apresentou a seção *Espaço aberto* sob o título “Trabalho, escravidão e desigualdade social”, cujo objetivo, segundo a autora, “é extrair dessa condição histórica referenciais para refletir sobre o sentido e a valorização do trabalho em nossa sociedade e na nossa cultura contemporâneas.”(2002, p.53).

Neste momento, retomo, por empréstimo, as palavras de Antonio Candido (1989, p.112): “a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” Firmada em Candido, procurei apresentar a literatura com o intuito de satisfazer essa necessidade universal, vi meu aluno como aquele que busca, que está pronto, que deseja usufruir desse manancial. No diálogo, na interação, na proximidade das leituras levantadas, a literatura conquistou o seu espaço na sala de aula. A legitimidade de tais leituras, de fato, se constituiu no processo interlocutivo. Geraldi (2002) compartilha suas preocupações acerca da entrada do texto em sala de aula, por meio da questão: “a primeira pergunta a fazer aqui é para que se lê o que se lê?”(Idem, p.168). Ele argumenta: “Como ensina Ducrot que não se pode falar a alguém sem imaginar que o que se fala pode lhe interessar, podemos nos perguntar como se estatui a legitimidade das leituras que se fazem em sala de aula.” (GERALDI, 2002, p.168). Dessa forma, o autor alerta para o fato de que normalmente as leituras oferecidas pelos livros didáticos “não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam...”(Idem, p.168), por isso a sua legitimidade é estatuída e não

constituída. Numa tentativa oposta ao que “normalmente” acontece em sala de aula, busquei conciliar os textos propostos pelo livro didático (assim como os outros fora dele), no caso, as poesias, aos interesses mais imediatos dos alunos. Aposiei na premissa de Candido (1989), a respeito da literatura enquanto necessidade universal, procurando satisfazer os pedidos legítimos dos alunos quando demandavam por mais leituras que pudessem responder às suas não-silenciadas perguntas.

Neste contexto de interlocução, de interdisciplinaridade, de co-produção de sentidos, os leitores tornaram-se também produtores de textos, neste caso, de poesia, participantes desse processo contínuo de ouvir a palavra do “outro” e recriar a partir dela, produzindo uma contrapalavra.

CONCLUSÃO

A tomada de consciência de que a interlocução é o espaço, por excelência, de produção de linguagem e de constituição de sujeitos (GERALDI, 2002) foi fundamental para a concretização do trabalho realizado, em sala de aula, com vistas à produção de textos. Ao privilegiar a interlocução até o último momento, arrisquei a possibilidade de a pesquisa ter tomado um rumo completamente distinto deste, porque, entendendo a relevância de considerar os alunos como sujeitos autônomos e não sujeitos assujeitados, perguntei-lhes se desejavam ou não contribuir para a elaboração desta pesquisa, antes de enviar aos seus pais o pedido de autorização para utilização de seus textos.

Dessa forma, as produções textuais analisadas no corpo da dissertação foram empregadas com a devida permissão de seus autores. Por meio da linguagem, suas posições se tornaram públicas (GERALDI, 2002) e como a linguagem “é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições” (Idem, p.5), esse momento foi muito significativo para eles e para mim, aprendizes em uma jornada de múltiplas direções na construção de conhecimentos. Numa dessas direções, encontra-se esta pesquisa, fazendo-se necessário rever seus objetivos.

Ao planejar e realizar uma proposta de produção de textos no Ensino Fundamental, primeiro objetivo específico da pesquisa, que pudesse subsidiar a análise proposta no segundo objetivo específico da pesquisa, como a integração de textos de disciplinas distintas podem contribuir para a construção de textos mais reais para o aluno, no contexto escolar, verifiquei que, através da interação e da interdisciplinaridade, foi possível delinear um caminho alternativo para a produção de textos no ambiente escolar. Para tanto, o planejamento das ações que se empreenderam para atingir esses objetivos foi de crucial importância para que o exercício da interdisciplinaridade se legitimasse como mediador na construção de conhecimentos, tanto na leitura como na produção de textos. A interdisciplinaridade na leitura ocorreu na medida em que a busca de informações para construir uma interação adequada nem sempre se realizou exclusivamente no próprio texto, mas em informações provenientes do leitor e/ou provenientes de outras áreas de estudo, de modo que o deslocamento de conhecimento de um contexto para outro constituiu um ato interdisciplinar, conseqüentemente uma co-produção de sentidos. A leitura via livro didático não se sobrepôs a outras que se fizeram: quer por meio dos livros paradidáticos, de textos oferecidos em atividades de leitura complementar ou, ainda, por meio de outros textos oferecidos para leitura a pedido dos

próprios alunos. É preciso enfatizar que o livro didático, nesta pesquisa, foi aliado do professor, em sala de aula, na medida em que a partir dos seus textos foi possível construir o diálogo com leitores e com outros textos. O livro didático foi, efetivamente, “objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo” (BAKHTIN, 1992, p.123). A partir da leitura do livro didático de História e Geografia, foi viável propor a produção de textos mais reais para o aluno, pois a concepção de leitura adotada neste trabalho é aquela que a vê como ato de co-produção do texto, em que “a leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção.” (DELL’ISOLA, 1996, p.73). Justamente porque o texto, o elemento fixo da interação, é também dispositivo de produção é que a sua leitura levou à produção textual aqui delineada. Por isso, leitura e produção de textos estão interligadas, não há como dissociá-las, ambas partem da interação e na interação progridem, levando à construção e produção de conhecimento concomitantemente. Nessa perspectiva, busquei preencher as condições para que os alunos tivessem “o que dizer”, “como dizer” e “para quem dizer” (GERALDI, 2002, p.137).

As análises das condições de produção dos textos e das produções textuais obtidas evidenciaram:

- a) que essas condições foram, de fato, preenchidas, possibilitando aos alunos uma situação mais adequada à produção de textos no contexto escolar;
- b) como as interações de disciplinas subsidiam a produção de textos em sala de aula, contribuindo para o ensino em sua totalidade (objetivo geral da pesquisa);
- c) que a interação e a interdisciplinaridade atuaram no processo de construção de textos, no ambiente escolar, em diferentes níveis: 1) marcas de interação e de um nível de interdisciplinaridade menor; 2) marcas de interação e de nível médio de interdisciplinaridade; 3) marcas de interação e de maior nível de interdisciplinaridade; 4) marcas de interação e de interdisciplinaridade equivalentes.

Constatai que os três primeiros níveis caracterizaram as produções textuais obtidas tanto na primeira proposta de produção de texto (autobiografia), como na segunda analisada (poesia). Contudo, a análise das poesias demonstrou a existência de um quarto nível de interação e de interdisciplinaridade, em que ambas se revelaram equivalentes no processo de produção textual. Esse nível foi detectado tão somente na produção da poesia *Desigualdade*.

O nível de interdisciplinaridade, no caso das autobiografias analisadas, é resultado da interação construída, principalmente, pelos comentários do professor. Já no caso das poesias

analisadas, o nível de interdisciplinaridade é resultado da seleção do conteúdo temático feita pelo aluno, o que não deixa de ser o resultado da interação construída com textos e com leitores, pois como Geraldi (2001, p22) afirma: “Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.”, incluindo-se, entre os leitores, o professor.

Assim, dentro dos limites a que esta pesquisa se restringiu, espero ter colaborado para uma compreensão mais ampla dos efeitos de processos interacionais, com destaque para o interdisciplinar, na produção de textos de alunos de 4^a série do Ensino Fundamental. Conseqüentemente, espero que as reflexões compartilhadas contribuam para a elaboração de outras propostas de produção textual para o Ensino Fundamental.

BIBLIOGRAFIA

A Bíblia Sagrada. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2.ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1990.

AGUIAR, V.T. de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A.A.M. *et.al.*(org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.235-255.

ALMEIDA, A.L. de C. Interação em sala de aula: embate verbal aluno x professora, conflito de relações no jogo do poder. *BOLETIM DA ABRALIN*. 26., 2001, número especial-II, p.528-530.

ALMEIDA, J.E.; SILVA L.P. Leitura e produção de texto: a experiência do projeto Prole. CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL 2000, *Anais...* Curitiba: UFPR, 2000. (CDROM)

ALVES, C. Em *O livro das virtudes II: o compasso moral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

ASSARÉ, P. Cante lá... Que eu canto cá. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 jan. 2003, p.F6.

AZEVEDO, J.; HUZAK, I.; PORTO, C. *Serafina e a criança que trabalha: histórias de verdade*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

BANDEIRA, P. *Descanse Em Paz, meu amor...* 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BERNARDIN, J. *As Crianças e a cultura escrita*. Trad. Patrícia Chittoni R. Reuliard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BENTO, K. *Poesia jovem – Anos 70*. São Paulo: Abril Educação, 1982.

BERTAGNA, M.B.; MENEGASSI, R.J. Estratégias que levam à compreensão do texto durante a leitura, XIII SEMANA DE LETRAS, *Anais...* Maringá, 2001, p.444-450.

BORTOLOTTI, N. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília: SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BREZINA, T. *Mistério em Veneza*. São Paulo: Ática, 2002.

BRITO, P.L. Em terra de surdos-mudos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada 2*. Campinas: Unicamp, 1983.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, 24(9) p.803-809, 1972.

CANDIDO, A. e outros. Direitos Humanos e Literatura. In: FESTER, A.C.R. (org.) *Comissão de Justiça e Paz*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAPARELLI, S. *Tigres no quintal*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

CASTRO, T.C. *Nosso Mundo: História e Geografia*. Vol.4. São Paulo: Ática, 2002.

CAVALCANTE, I.F.A. Leitura e produção de textos na escola: diferentes gêneros de circulação social. *BOLETIM DA ABRALIN*. 26, 2001, número especial-II, p.231-234.

CAVALCANTE, M. Interdisciplinaridade: um avanço na educação. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Editora Abril, ano 19, n.174, p.52, ago. 2004.

CAVALCANTI, M.C. Metodologia da Pesquisa em Lingüística Aplicada. INTERCÂMBIO DE PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA, *Anais...* São Paulo: PUC, 1990, p.41-48.

CECCANTINI, J.L.C.T. Na sala de aula: Quando eles têm o que dizer. *PROLEITURA*, ago. p.6, 1995.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudos das práticas pedagógicas. In: GALVES, C.; ORLANDI, E.P.; OTONI, P. (orgs.) *O Texto: leitura e escrita*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1977, p.39-90.

CÓCCO, M.F.; HAILER, M.A. *Alp novo: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, vol.4, 1999.

COLL, C.; SOLÉ, I. A Interação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. vol.2, Porto Alegre: Artmed, 1996, p.281-314.

DELL'ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p.69-75.

DUARTE, M. *O Ladrão de Sorrisos*. São Paulo: Ática, 2002.

DUPRÉ, M.J. *A Montanha Encantada*. 29.ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *O cachorrinho Samba*. 22.ed. São Paulo: Ática, 2002.

ELIACHAR, L. *O homem ao quadrado*. São Paulo: Círculo do Livro, sld.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRUCK, M.C. (org.) *La investigación de la enseñanza. II. Metodos cualitativos y de observación*. Buenos Aires: Paidós, 1998, p.194-301.

ETGES, N.J. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH, A.P; BIANCHETTI, L. (orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.51-84.

FAZENDA, I.C.A. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 3.ed. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, A.B. de H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, J.L. Resignificando o ensino de língua portuguesa. IV SEMANA DE LETRAS, *Anais...* Jandaia do Sul: FAFIJAN, 2000, p.17-29.

FISHER, A; HEINIG, O.L.O. Escrever para além da escola: uma reflexão nos primeiros ciclos. *BOLETIM DA ABRALIN*. 26., 2001, número especial-II, p.32-34.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCEZ, L.H.C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GEBARA, A.E.L. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, L. (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.143-166.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W.(org.). *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KATO, M.A. *O aprendizado da leitura*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KOCH, I.G.V; TRAVAGLIA, L.C. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

LEFFA, V.J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V.J. (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003, p.175-218.

LEMOS, C. Redação no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, vol.23, p.61-71, 1977.

MAIMONE, C.F. A interação e o processo de construção da linguagem. *Revista Estudos Lingüísticos do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*. vol.31, Marília: Fundação Eurípedes, 2001. CDROM.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P. *et.al.* (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

_____. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. Disponível em <<http://www.marcosbagno.com.br/conteudo/forum/marcuschi.htm>> Acesso em 12/10/2000.

MEIRELES, C. *Poesias – Ou isto ou aquilo & Inéditos*. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos/MEC, 1972.

MENEGASSI, Compreensão e Interpretação no Processo de Leitura: Noções Básicas ao Professor. *Revista UNIMAR* 17(1): 85-94, 1995.

_____. R.J. Comentários de Revisão na Reescrita de Textos: Componentes Básicos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, vol.35, p.83-93, jan/jun. 2000.

MICHELETTI, G.; PERES, L.P.de F.; GEBARA, A.E.L. Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema. In: MICHELETTI, G. (org.) *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.21-31.

MORAES, M.B; VILLARDI, R. Produção de textos na escola: reflexão sobre a aprendizagem da língua escrita. III SIMPÓSIO DE LEITURA, II SELISIGNO. 2001, *Anais...*, 2001, p.729-739.

NEVES, L. *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 1996.

NIEBISH, J. *Escolinha de Horror*. 1.ed. São Paulo: Ática, 2001.

ORTHOFF, S. *O rei preto de Ouro Preto*. São Paulo:Moderna, 1997.

PEREIRA, R.C.M. A produção textual de crianças de 3ª série: uma abordagem sociointeracionista. *BOLETIM DA ABRALIN*. 26., 2001, número especial-II, p.526-527

PEREIRA, R.F. Novos rumos para a produção de textos. *PROLEITURA*, p.3, ago. 1995.

ROCHA, Ruth. Quem tem medo de quê?. *Revista Nova Escola* Edição Especial-Contos, vol.2. São Paulo: Abril, 2004.

_____. O reino das águas claras está escondido: bem pertinho daqui. *Jornal da Tarde*, São Paulo, s/d.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

SILVA, A.M.S. *Análise do texto literário*. Curitiba: Criar, 1981.

SILVA, M.P.; MENEGASSI, R.J. Uma abordagem psicolinguística de leitura de texto social. *Cadernos de Apoio ao Ensino*, Maringá, n.9, p.39-64, dez. 2000.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8.ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 1999.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VASCONCELOS, S.I.C.C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N.M. (org.) *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Cortez I. P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZAMPRONI, M.M.N. Oficina de produção de texto. XI SEMANA DE LETRAS – OUTRAS PALAVRAS. 11., 1999, Maringá. *ANAIS...* Maringá, UEM, 1999, p.429-435.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. (orgs.) *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p.12-20.