

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social

**PRODUZINDO AUTORES:
CONEXÕES ENTRE INTERAÇÃO E
AUTORIA NA PRODUÇÃO DE
TEXTOS EM SALA DE AULA**

Simone Farias Pereira

BELO HORIZONTE
2003

Simone Farias Pereira

Produzindo Autores:

CONEXÕES ENTRE INTERAÇÃO E AUTORIA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. **Maria Lúcia Castanheira**
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. **Aracy Alves Martins**

BELO HORIZONTE
2003

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castanheira (Orientadora – FaE/UFMG)

Prof.^a Dr.^a Aracy Alves Martins (Co-orientadora – FaE/UFMG)

Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Costa Val (FALE/UFMG)

Prof.^a Dr.^a Ceris Ribas da Silva (FaE/UFMG)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, pelo exemplo de amor e fé que me sustentou em tantos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, que tantas vezes se desdobrou, cumprindo a sua e a minha missões, na intenção de me liberar para o trabalho.

A Júlio, Sandra, Soraya, Juliano, Silmara e Sarah pela enorme ajuda que, cada um a seu modo, prestou nesse percurso.

A Caio, Ninha, Lelé, Rafa, Paula, Laura e Bia pela compreensão nas muitas vezes em que não pude ser a *títia* que eles tanto queriam.

A Lalu, minha orientadora, pela paciência diante de um processo que começou de forma tão primitiva e que ela soube conduzir tão bem.

A Aracy, pelas orientações tão preciosas que tornaram o caminho mais leve e promissor.

A Wanda Drummond, pelo texto de Guilherme e pelo incentivo proporcionado pelos muitos diálogos sobre textos que tecemos.

A Paulo, pelas idas e vindas, além do apoio tecnológico, que possibilitaram a realização desse mestrado.

A Regina Borato, pela imensa ajuda prestada nas mais diversas ocasiões.

A Lia, por abrir portas e permitir que sua prática fosse desvendada.

A todos os meus alunos, que souberam compreender minhas *ausências*.

A FEMM, pela compreensão da importância desse processo.

A todos que contribuíram para tornar possível este trabalho, muito obrigada.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as condições de produção de textos em sala de aula e sua relação com a construção da autoria. Ele tem por fundamento a concepção de textos como produções – orais e escritas – que adquirem seu sentido numa situação de interlocução. Apóia-se, ainda, numa perspectiva sociocultural de aprendizagem, que concebe a sala de aula como um espaço propiciador da participação dos sujeitos na construção de conhecimentos. Através da adoção de uma perspectiva etnográfica de pesquisa, foram feitas observações das aulas de uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental, da rede pública estadual. A análise se baseou em diálogos orais estabelecidos pelos integrantes da turma e nos textos escritos pelos alunos durante um semestre escolar. Como resultado, apresenta-se a descrição da rotina da turma, que possibilitou a identificação dos significados das ações construídas na interação entre os sujeitos e, com relação à autoria, a identificação das características atribuídas ao autor pelos membros do grupo. Esses resultados podem gerar mudanças na própria formação de educadores ao demonstrar que a análise das práticas discursivas efetivadas em salas de aula fornece pistas para a compreensão da assunção da autoria pelos alunos, nos textos que produzem.

Palavras-chave: produção textual, autoria, interação, discurso, diálogo.

ABSTRACT

This research has as main objective to analyse text production conditions in classroom and its correlation to authorship construction. It has as basis texts conception such as oral and written production which acquires its meaning through interaction context. It basis itself in a social and cultural background of apprenticeship which places the classroom as the providing environment of individuals participation in their knowledge development. Through the adoption of an ethnographic approach research, a year-four-primary-class of an estate school was observed. This analysis was based on oral dialogues established by the class and also in the written work produced by the students throughout the semester.

As an outcome, a description of the class routine is presented, which made possible to identify the meaning of constructed actions with the interaction between individuals, and as in relation to the authorship, the identification of given characteristics to its author by the group members. These outcomes may bring changes to the process of teacher's developments, once it demonstrates that these discursive practice analyses taken in class provide clues to comprehension assumption of student's authorship and in their produced texts.

Keywords: Text production, authorship, interaction, discourse, dialogue

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Parte I Mergulho na literatura: buscando bases teóricas para fundamentar a pesquisa	17
1 A Escrita na Escola: breve perspectiva histórica	18
1.1 Interacionismo: um recorte em busca de definição	23
1.2 Autoria: de resposta esperada a ousado imprevisto	27
1.3 Sintetizando as relações entre autoria e interação em sala de aula	34
Parte II - A metodologia da pesquisa	36
2 Procedimentos Metodológicos	37
2.1 A Imersão no Campo	39
2.2 A Escola Pesquisada	40
2.3 A Professora.....	42
2.4 Os Alunos.....	50
2.5 – Meu Lugar na Turma.....	51
2.6 A Transcrição	53
Parte III - A análise: interpretando os dados coletados	58
3. O Contexto Pesquisado: a organização cotidiana da sala de aula.....	59
3.1- Visualizando a rotina das aulas do semestre	59
3.2 – Ilustrando a rotina investigada – a análise de uma aula.....	77
3.3 – Algumas considerações com relação à análise do contexto	84
4. Concepções de autoria construídas no espaço discursivo da sala de aula	88
4.1 Identificando as referências à autoria feitas pelos integrantes da turma.....	88
4.2 – Contextualizando as referências à autoria pela análise dos discursos da turma	102
4.3 Caracterização de autoria – os significados construídos na interação cotidiana	121

4.4 Considerações a respeito das categorias de autor encontradas nos diálogos da turma	133
5 Analisando os textos escritos pelos alunos	136
Considerações Finais	152
Referências Bibliográficas	156
Anexos	159

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 2.1: Mapa da sala.....	51
Figura 2.2 : Recorte de Mapa de Eventos.....	55
Figura 4.1: Texto de Jeffersom.....	99
Figura 4.2: Texto Zimu.....	119
Figura 4.3: Texto lido em sala – Suriá.....	123
Figura 5.1: Texto sobre bichos escrito por Jeffersom - Totó.....	140
Figura 5.2: Texto de Yblamar.....	143
Figura 5.3: Texto de Edmar – O Gato Link.....	144
Figura 5.4: Texto de Raiane – A Galinha Zinha.....	146
Figura 5.5: Texto de Kévi – O Caçador de Dragão.....	148
Figura 5.6: Conto escrito por Raiane em casa.....	150
Tabela 2.1: Transcrição detalhada de conversa em aula (dia 07/03/02).....	44
Tabela 2.2: Trecho de discurso ocorrido durante a aula (dia 21/02/02).....	49
Tabela 2.3: Exemplo da transcrição como foi feita no 1º momento.....	54
Tabela 2.4: Quadro delimitador da pesquisa.....	57
Tabela 3.1: Quadro Sintético de Descrição das Aulas Observadas.....	60
Tabela 3.2: Transcrição de um segmento discursivo da terceira aula (O ‘recado’)...71	
Tabela 3.3: Mapa de Eventos da 6ª aula – dia 21/02.....	79
Tabela 3.4: Quadro Sintético de Repetição das Ações em Sala.....	85
Tabela 4.1: Quadro de descrição das aulas observadas – 2ª versão.....	89
Tabela 4.2: Recorte do Mapa de Eventos da 7ª aula – dia 26/02/02.....	98
Tabela 4.3: Transcrição de segmentos do discurso desenvolvido na 7ª aula (reestruturação de texto).....	100
Tabela 4.4: Recorte do Mapa de Eventos da 6ª aula – dia 21/02/02.....	105
Tabela 4.5: Transcrição de segmentos do discurso desenvolvido na 6ª aula – Evento B - Preparação para a Produção Textual - (planejamento de atividade).....	106

Tabela 4.6: Transcrição de segmentos do discurso desenvolvido na 6ª aula (pensamento)	111
Tabela 4.7: Transcrição de segmentos do discurso desenvolvido na 6ª aula (interpretação oral coletiva)	116
Tabela 4.8: Recorte do Mapa de eventos da 11ª aula – dia 21/03/02	123
Tabela 4.9: Transcrição de segmentos do discurso desenvolvido na 11ª aula (Trabalhando com o texto de Suriá)	124
Tabela 4.10: Transcrição de segmentos do discurso desenvolvido na 6ª aula (Orientando a produção textual)	129
Tabela 5.1: Tabela de apresentação dos textos escritos pelos alunos.....	136
Tabela 5.2: Práticas utilizadas para proposta de produções	137
Tabela 5.3: Quadro de caracterização dos textos sobre bichos	139
Tabela 5.4: Quadro de comparação entre as propostas da professora e o texto de Yblamar	143

INTRODUÇÃO

Alan Purves já disse que ‘são necessárias duas pessoas para ler um livro’ e, para mim, isto é verdade, uma vez que os livros dos quais posso lembrar são aqueles sobre os quais falei com alguém. Mas a verdade é maior do que isto. A verdade é que aprendo quando sou parte de uma comunidade... Meu processo de escrita não começa com notas rabiscadas ou esboços grosseiros, mas com relacionamentos dentro de uma comunidade de discentes.

Calkins

Fui alfabetizada em escola tradicional¹. Assim a considero por uma série de motivos ou características. Em primeiro lugar, a divisão das turmas era feita tendo como critério o nível de conhecimento já adquirido pelos alunos. Aqueles que, pelo diagnóstico feito durante os primeiros dias de aula, *sabiam mais* acerca dos conteúdos – considerados necessários para o bom desempenho na série em que se encontravam – constituíam a classe ‘A’. Os demais eram distribuídos gradativamente pelas outras – da ‘B’ à ‘E’. Na ‘E’ ficavam os alunos considerados ‘problema’ na e pela escola, os que, pela avaliação dos professores, *‘não sabiam nada’* e dificilmente aprenderiam. Por esse motivo, nela também ficavam os repetentes. A divisão de turmas realizada dessa forma, indicava a opção pela homogeneização tanto de sujeitos aos quais se deveria ensinar quanto do que e como se deveria ensinar a esses sujeitos.

Em segundo lugar, o método de alfabetização utilizado era silábico, o que demonstra que a escrita era concebida como um conhecimento cuja aprendizagem se dava da parte para o todo, num processo de ensino que tinha como objetivo o reconhecimento dos aspectos necessários à apreensão da cifragem e decifragem do código. Os intermináveis – e amarelados – cartazes das famílias silábicas eram apresentados um a um, durante boa parte da primeira série, numa ordem pré-estabelecida pelo professor para *facilitar* o entendimento, até que os alunos fossem capazes de reproduzir as junções de letras e, posteriormente, de sílabas, palavras,

¹ A utilização desse termo como definidor de uma perspectiva de trabalho escolar carece de explicação. À escola tradicional denomino a prática de ensino ancorada numa concepção de aprendizagem como introjeção, pelo aluno, de conhecimentos transmitidos pelo professor, visto como detentor do saber.

etc. Vislumbra-se, nesse posicionamento, uma tendência à repetição característica de uma postura pedagógica que estabelecia – ou perpetuava – verdades que considerava absolutas.

Em terceiro lugar, jogos e brincadeiras não faziam parte dos recursos didáticos ali utilizados. Às aulas expositivas seguiam-se sempre exercícios de fixação dos conteúdos. Metodologicamente, o ensino era autoritário e rígido, pois a concepção de homogeneidade que embasava a divisão de turmas trazia em seu bojo a idéia de que o ensino deveria ser igual para todos e os alunos deviam se adequar a ele.

Finalmente, o professor – que, na visão da escola, era um adulto completo e acabado – assumia o lugar daquele que sabia, devendo ser respeitado e obedecido. As verdades – absolutas – da escola deveriam ser aprendidas sem questionamentos, fato que silenciava os alunos e centralizava o poder no professor. Os erros dos alunos eram apontados quando e onde apareciam, numa indicação clara de que a aprendizagem era vista como assimilação dos conhecimentos *transmitidos* e *valorizados* pelo meio escolar. Cabia ao professor – detentor do saber – transmitir-lhes o conhecimento. Nessa perspectiva, o exercício de aprender se caracterizava pela repetição das ações e conteúdos ensinados, cuja verdade transcendia qualquer possibilidade de problematização por parte dos alunos.

Por sua localização central e estrutura física, essa escola era considerada uma das melhores escolas da cidade. Respalhada pela concepção, vigente na época, de que ensinar significava transmitir conhecimentos e embasada na grande procura por vagas, era reconhecida como uma boa escola pela comunidade em geral.

Apontar essas características não significa dizer que a escola tradicional seja ineficiente. O que pretendo mostrar é que, ancorada em métodos e princípios educacionais que valorizavam o saber como um bem a ser transmitido, sua forma de ensinar não permitia ao aluno ocupar uma postura ativa no processo de aprendizagem. Destinava a ele o lugar da repetição, da submissão, considerando bons alunos aqueles que, sem sair dos limites pré-estabelecidos de conduta,

sobressaíam-se por sua capacidade de decorar e reproduzir os conteúdos que a escola lhes propiciava.

Estudando nessa escola, levei algum tempo para construir minhas hipóteses de escrita, uma vez que o ensino da codificação/decodificação pela escola se constituía num mecanismo em que a construção – para mim motivadora – do sentido da escrita não tinha lugar. Aos alunos, meros receptores do conhecimento, não era dado o poder de produzir sentidos.

Meu processo de aprendizagem da escrita teve como ponto marcante o dia em que, na 1ª série do Ensino Fundamental - na época denominado primário - pedi à minha mãe para escrever meu nome pois queria aprendê-lo. Desde então, passei, fora da escola, a copiá-lo, compará-lo, descobrir semelhanças e diferenças, ou seja, a encontrar regras possíveis para que aquilo que eu estava descobrindo pudesse ser uma forma de representação de mim mesma. O que mais me fascinava nessa trajetória era que inúmeras portas se abriam à medida que eu descobria que podia ler e escrever o que desejasse, reinventando esses processos.

Bem mais tarde, quando buscava uma definição em minha escolha profissional, ouvi o relato de uma de minhas irmãs que, cursando o magistério, descrevia um episódio ocorrido em seu estágio. Julguei impressionante a história do raciocínio lógico de uma criança que ‘sofrendo’ o processo de alfabetização escreveu aquilo que a professora pedira: a letrinha A de ameixa. Para realizar a tarefa, ela registrou o símbolo C e, quando interrogada pela professora, argumentou que essa ameixa era de outra qualidade.

Segundo Smolka (2000), “situações como essa geram conflitos e confrontos nas salas de aula – entre o que pode ser ‘legível’ e o que pode ser ‘legítimo’ – que assustam, provocam e desarmam a escola, a qual, como instituição social, faz uso de seu poder normativo e legal para aprovar e reprovar as crianças”.

Entretanto, negar esses momentos de conflito pode não ser uma boa opção, porque eles evidenciam a perspectiva daquele que aprende e daquele que ensina na escola, suas concepções acerca do objeto de conhecimento, do processo de

aprendizagem. Esses momentos de conflito colocam a escrita em um contexto de uso social pelo qual ela é significada, através da revelação das imagens construídas pelos sujeitos envolvidos no processo e estabelecendo entre eles usos e funções sociais para o escrever.

O que é, pois, esse processo de aprendizagem da escrita? O que fazer diante da lógica dessa criança? Ignorá-la? Impossível! Legitimá-la? Improvável!

Começava a se configurar nesse acontecimento, meu interesse por uma área do conhecimento para a qual iria se orientar minha vida profissional posteriormente: o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Entender como a escrita acontecia, que marcas trazia, a que servia passou a ser um viés a perpassar meu trabalho em todas as instâncias em que era realizado, a saber a direção e o acompanhamento psicopedagógico em escolas de ensino fundamental e a docência superior nas áreas de psicologia, alfabetização e letramento, em cursos de pedagogia e licenciaturas.

Na tentativa de construir o problema de pesquisa, fui delimitando a área de investigação que seria meu foco. Cada vez mais fui me aproximando das discussões sobre a escrita e descobrindo que a escola podia ser o lugar onde escrever textos fosse encarado como um processo criativo e perpassado pelo contexto sócio-linguístico dessa criação, visão muito distante da que eu vivera enquanto aluna redatora² de textos.

No exercício da docência superior, as discussões sobre alfabetização e produção textual no ensino fundamental, que me chegavam pela via dos alunos - professores que atuavam nessa etapa da educação básica - levaram-me à busca incessante de referenciais teóricos que me auxiliassem na compreensão do processo da escrita de textos escolares. Perguntas como 'como trabalhar com textos', 'quando considerar um texto bom' e 'o que avaliar em um texto' faziam-me questionar como estava agindo o professor com relação à escrita de textos nas

² A expressão 'aluna redatora' refere-se, aqui, a 'aluna que escrevia redações'.

séries iniciais. Resolvi, assim, investigar como acontecia a produção de textos³ em salas de aula.

Muito interessada na produção de textos na escola de ensino fundamental, especialmente nas séries iniciais, optei por investigar esse universo. Sem deixar as marcas de minha formação de lado – leia-se o curso de Psicologia – realizava leituras diárias sobre o processo de escrita de textos escolares, sempre me questionando sobre o papel do sujeito que escreve – em que condições escreve; que lugar ocupa; como se constitui autor no contexto da sala de aula.

Buscava ver, nas relações interpessoais dessa prática pedagógica, como a “escritura adquire as marcas individuais do dizer, que são marcas, também, de uma voz social” (SMOLKA, 2000, p.110). Entendendo a escrita de textos como um processo de produção de significados por sujeitos em interação, procurava entender o sujeito que escreve fazendo escolhas lingüísticas e interlocutivas, dando respostas ao meio, emitindo sua voz a partir de um lugar histórico-cultural construído nas relações sociais.

Um levantamento das mudanças paradigmáticas apontadas pelos teóricos com relação ao ensino de escrita na escola, que detalharei no capítulo seguinte, fez-me questionar como se encontrava a produção de textos na realidade da sala de aula. Correspondia a prática às mudanças que os referenciais teóricos apontavam em seus estudos sobre o ensino de escrita? Aprender e ensinar a escrever textos na escola estava se transformando numa prática interlocutiva, vivenciada pelos sujeitos como um processo dialógico?

Não queria apenas entender o processo de produção de textos no ensino fundamental, mas compreendê-lo tal como acontecia numa sala de aula que funcionasse de forma diferente da que eu vivenciara enquanto aluna, no sentido de trazer para o centro de sua prática a experiência sócio-histórica de cada aluno,

³ Neste documento estou adotando a nomenclatura texto tanto para produções orais quanto para produções escritas, em que há pessoas implicadas na produção e na recepção. O texto é concebido aqui como uma produção lingüística que adquire seu sentido no contexto de sua produção. Em alguns momentos do documento, entretanto, faço referência a texto como produção escrita.

dialogando com o mesmo e considerando a interação que ali se estabelece como o centro de um processo de construção de conhecimentos.

Em busca da definição do problema de pesquisa, queria entender também o processo de configuração do espaço do sujeito, enquanto autor do texto que produzia. Defini assim a questão a investigar: ***em que condições se dá a construção da autoria no processo de produção textual numa sala de aula cuja prática pedagógica se pauta numa perspectiva sociocultural de aprendizagem?***

Para responder a essa questão, desenvolvi a pesquisa em uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, na cidade de Sete Lagoas. O detalhamento desse processo de coleta e análise de dados resultou nesse documento que se encontra dividido em três partes. A primeira diz respeito ao referencial teórico que fundamentou a pesquisa. A segunda, à abordagem metodológica escolhida para realizá-la e à explicitação do contexto e dos sujeitos integrantes da turma pesquisada. A terceira, dividida em três capítulos, evidencia a análise dos dados, demonstrando a rotina estabelecida a partir da organização das ações da turma, a caracterização da autoria extraída da análise dos discursos da sala de aula e os modos pelos quais os alunos ocupam o lugar de autores nos textos que escrevem.

**Parte I Mergulho na literatura: buscando bases
teóricas para fundamentar a pesquisa**

1 A ESCRITA NA ESCOLA: BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

Questões como ‘o que significa escrever’ e ‘o que significa ensinar a escrever’ são constantemente evocadas por aqueles que, de uma forma ou de outra, se sentem responsáveis por formar produtores de textos competentes, capazes de interagir, pela escrita, de forma eficaz, em diferentes instâncias interlocutivas. Essas preocupações são sinalizadoras de que a uma concepção tradicional, que manda escrever, contrapõe-se uma outra, que objetiva entender os processos de escrita, o funcionamento de um texto escrito, para poder ensinar.

Leal

A experiência que tenho em salas de aula – como aluna, professora e psicopedagoga – e a revisão das publicações referentes ao processo de ensino-aprendizagem da escrita demonstram que as condições criadas para a produção de textos na escola têm mudado gradualmente, contrapondo-se, como afirma Leal (2003), perspectivas de ensino diferenciadas: desde aquela, tradicionalmente adotada, que usa a escrita para ensinar normas da língua, até chegar a um momento, outro extremo de um *continuum*, em que o professor, embasado por uma prática discursiva, percebe a escrita de textos como um processo de interlocução, em que os sujeitos interagem para a produção de sentidos.

Começando da composição, como o texto foi denominado por muito tempo numa escola que exigia dos alunos a escrita correta, o que significa dizer ortograficamente operacionalizada, o ensino da escrita de textos na escola passou por muitas mudanças no âmbito escolar. Identificam-se, num breve olhar voltado para a história desse ensino, práticas em que se indicava o tema da redação; outras em que a forma e o conteúdo do que deveria ser produzido eram pré-determinados; outras, ainda, em que a forma – ainda importante – foi relegada a segundo plano e se privilegiava a criatividade e, posteriormente, a coesão e a coerência no registro das idéias. Hoje já se vislumbra a possibilidade de uma prática em que a escrita de

textos é encarada como o discurso⁴ produzido pelo aluno no contexto da sala de aula.

Uma revisão bibliográfica sobre o tema torna-se necessária à compreensão dos significados e implicações das mudanças ocorridas na escola com relação às condições de produção dos textos pelos alunos.

Segundo Dick (1999), dos anos 50 aos 70, a prática da escrita na escola acontece a partir do que os teóricos chamam de *paradigma normativo*. Nessa abordagem, privilegia-se o ensino das regras, por se acreditar que aprender a escrever é, fundamentalmente, ter consciência das questões gramaticais. Deve-se ensinar a forma, uma vez que o dom de escrever não se transmite.

O paradigma normativo baseia o trabalho de redação na norma lingüística. Ensinar a escrever é, assim, fazer com que o aluno utilize sua escrita como um veículo de compreensão das lições gramaticais. “O paradigma redacional normativo (...) pressupõe que o progresso no redigir depende, em larga escala, de ciência e consciência gramaticais”. (DICK, 1999, p.39)

Guedes (2002, p.49), numa crítica à visão reducionista que orienta a redação de textos escolares, afirma que o ensino de Língua Portuguesa, ao priorizar a gramática tradicional, levou os alunos a escreverem textos:

a) dissertativos como exercícios de reprodução de lugares-comuns e de submissão a rígidas formalidades estruturais, em que abdicam de qualquer autoria;

b) livres como exercício de uma criatividade descompromissada com a textualidade – a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade e, até mesmo, com a coesão e a coerência – do produto resultante, em que abdicam de qualquer leitor.

Ainda em Dick (1999), subsidiamos a informação de que, de 70 a 80, uma forte mudança de eixo se fez presente no estudo da produção de textos escolares –

⁴ Essa concepção discursiva da produção textual enfoca o texto como um momento de interlocução entre o aluno e seu mundo. Desde Bakhtin (1981), a Análise do Discurso já afirmava que um enunciado só cria sentido no contexto em que é produzido – fazendo parte de uma cadeia – e no fato de que é produzido por alguém, para alguém, numa perspectiva dialógica, em resposta a algo. Nessa direção, a imagem do interlocutor para o qual se direciona o discurso do sujeito interfere na própria construção desse discurso.

firmava-se o *paradigma estrutural*, onde o foco lingüístico é a estrutura. A redação passa a ser vista como um sistema de relações que se transforma conforme as circunstâncias. Escrever é produzir uma estrutura em que a mudança de um elemento causa a modificação de vários outros, os quais estariam ‘coerentemente’ ligados entre si, numa teia relacional, centrada na mensagem contida no texto.

Vivi essas mudanças enquanto aluna dos ensinos Fundamental e Médio. A escola em que cursei as séries iniciais do ensino Fundamental baseava sua prática de ensino de escrita no paradigma normativo. Quando os alunos eram solicitados a escrever – fazer composições – a grande preocupação que norteava a avaliação dessa atividade – e a resposta deles à solicitação – era o emprego correto da norma lingüística. A composição era um veículo para o ensino e, mais ainda, para a correção de problemas relativos a não aprendizagem do código.

Já ancorada no paradigma estrutural, identifico a prática exercida na escola onde estudei durante as séries finais do ensino Fundamental: para alguns professores o tema da redação era sempre pré-determinado. Para outros, a forma é que tinha de ser ensinada. A avaliação, já quando cursava os últimos anos do Fundamental e durante todo o ensino Médio, levava em conta as relações estabelecidas dentro do texto, no sentido da coesão e da coerência. A ‘harmonia’ entre os elementos, inegavelmente importante à escrita de texto, encontrava-se no ápice de uma escala de objetivos e valores, em detrimento das condições de produção, dos sujeitos que escreviam e das imagens que construía acerca do tema, do texto, do leitor.

O contexto em que se escrevia não fazia parte do foco pelo qual a escrita era vista na e pela escola, já que se privilegiava o ensino das relações entre os elementos do texto. Às vésperas do vestibular, o trabalho com a escrita de redações era maciço – os alunos deveriam tomar conhecimento dos últimos acontecimentos, possíveis temas das redações no concurso, e aprender, caso ainda não soubessem, o que era desejável em uma *boa* redação: a forma e as relações entre seus elementos.

Teoricamente⁵ a partir dos anos 80, conforme Dick (1999), o *paradigma discursivo* – baseado no Construtivismo⁶ e na Análise do Discurso⁷ - leva para o estudo da produção textual a certeza de que o sujeito que escreve o faz quando e porque tem algo a dizer, direcionado a alguém, inscrevendo-se no discurso que produz. Esse processo tem como eixo as condições de produção de alguma forma presentes no momento dessa escrita.

Escrever, segundo os teóricos dessa abordagem, é um processo dialógico. O texto é um produto da interação entre sujeitos históricos, que compartilham experiências e constroem significados, sendo delineado pelas condições em que é produzido.

As mudanças paradigmáticas que acabei de descrever ficam ainda mais claras na distinção que Geraldi (2001) faz entre a redação e o texto. Para ele, a redação seria o exercício da escrita feito como a escola o espera, ou melhor, determina. Cabe ao aluno escrever o que se deseja que ele escreva, repetir o que se diz, anular-se no discurso da instituição. Ao leitor resta seguir o que a redação estabelece em si mesma, encontrar nela o sentido que supostamente já traz.

Já o texto, segundo Geraldi, constitui-se no canal pelo qual o sujeito diz a sua palavra. Ele escreve para alguém, diante das circunstâncias nas quais está inserido. Dialoga com o outro. A escrita é vista, neste caso, como um mecanismo importante de interação em sala de aula.

O fato é que, quer seja de forma normativa, quer estrutural, quer discursiva, mudam as condições criadas pela escola para a escrita dos alunos. Isso, ao que parece, provoca, também, uma mudança fundamental na forma como eles podem ou não atender à solicitação escolar pela escrita.

⁵ A prática de produção de textos na escola não acompanhou o ritmo das mudanças teóricas. Durante os anos 80, eu vivenciava como aluna uma escola ainda distante da perspectiva discursiva que já caracterizava os estudos acerca do ensino de escrita.

⁶ Autores como Piaget e Vygotsky questionam o que é conhecer. Segundo eles, o processo de aprendizagem passa pela reconstrução do saber, que acontece pela interação com o objeto e com os outros sujeitos, onde o aluno ativamente se adapta ao conhecimento – que lhe era desconhecido – transformando-se e transformando-o.

⁷ Psicossocial, essa perspectiva traz a idéia do discurso como uma comunicação em processo, marcada substancialmente pelas condições em que se produz.

Quando a redação é feita pelo aluno como um fim em si mesma, uma obrigação técnica, escrever pode ser desanimador. O produto escrito pode desconsiderar tanto o sujeito-autor, em muitos casos anulado na expectativa escolar da escrita, quanto o sujeito-leitor, pois, dependendo das condições de produção, alcançá-lo pode não ser um objetivo da escrita.

Leal (1991, p.85) mostra que a prática de redação efetuada em sala de aula pode levar o aluno a construir uma noção de que “escrever é reproduzir o que os outros falam, é expressar o pensamento que outros têm sobre determinado assunto”. Essa crença no discurso cristalizado da escola, que propaga a escrita ora como um dom, ora como simples reprodução, pode levar o aluno a não querer escrever, por acreditar-se incapaz ou por não se interessar pela repetição.

As respostas que os alunos dão à escola, quando escrevem, deveriam ser consideradas levando-se em conta que “a escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor” (SMOLKA, 2000, p.69). As opções feitas pelos alunos na hora de escrever indicam suas posições em relação à escrita, à escola, ao professor. As condições criadas para a escrita escolar norteiam o processo de escrita, iniciando um diálogo⁸, muitas vezes não percebido pelo professor, mas atendido pelo aluno, qualquer que seja a perspectiva legitimada para a escrita pela escola.

Quando se pensa o texto não como um produto em si, mas como resultado de uma atividade lingüístico comunicativa socialmente situada, o ensino da escrita começa por explicitar aos alunos a necessidade de pautar o trabalho de redação por perguntas voltadas para a dimensão interacional: por que e para que eu estou escrevendo?, quem é meu leitor?, em que suporte meu texto vai circular, em que condições vai ser lido? Quando essas questões orientam a produção textual fica claro para o aluno autor que o processo envolve escolhas, decisões, detecção e resolução de problemas, e que é preciso empenhar-se no gerenciamento da propriedade, eficiência e eficácia do texto. (COSTA VAL, 1999, p.15)

Se a escola prioriza uma perspectiva em que a escrita é o discurso do aluno, abre-se uma possibilidade de ruptura com a reprodução. Vivenciar a produção de textos como um dizer algo a alguém de determinado lugar social cria condições para

⁸ A utilização do termo diálogo neste documento tem como eixo a concepção de que tudo o que é dito ou escrito por alguém direciona-se, sempre, a um interlocutor. O interlocutor, assim, está implicado na própria produção do discurso, uma vez que se constitui como meta deste.

o aluno se colocar no texto que produz, de forma dialógica. Escrevendo-se o que e por que se deseja, assume-se o lugar daquele que diz.

A assunção desse lugar, ou melhor, a percepção pela escola dessa assunção, se vincula à perspectiva pedagógica adotada. Uma escola que não permite que o aluno se coloque nas discussões e participe do processo de aprendizagem, dificilmente se permitiria ver a constituição do aluno, no espaço escolar, como autor de seu próprio discurso, posto que reservaria a ele o caminho da repetição, a menos que ele trilhasse outro – o da evasão. De uma forma ou de outra, não haveria um lugar para que a escola o encarasse como autor.

Vendo a questão da autoria sob esse prisma, pode-se perceber que uma perspectiva pedagógica que priorize a interação entre os sujeitos se faz necessária à construção do lugar do autor em sala de aula. Não só o ensino da escrita deveria mudar, mas também a escola e suas práticas pedagógicas, para que o texto pudesse ser visto como o discurso do aluno, construído num processo de interlocução. Examinemos, na próxima seção, quando e de que forma esse processo de mudança aconteceu.

1.1 Interacionismo: um recorte em busca de definição

Os interlocutores instituem o sentido e a plurivalência de seu discurso na dinâmica da interação verbal: o sujeito não é mais passivo, nem exclusivamente ativo, ele assume a condição de sujeito interativo.

Bortolotto

A mudança escolar que se processou nas últimas décadas não aconteceu somente com relação aos paradigmas que norteiam o ensino de escrita na escola.

Simultaneamente às mudanças discutidas na seção anterior, vimos os profissionais e teóricos da educação examinarem suas posições em relação às práticas pedagógicas exercidas no ambiente escolar. Inicia-se um questionamento acerca da concepção do professor como um detentor do saber a ser transmitido ao aluno e delinea-se uma nova perspectiva educacional que pretende situar alunos e professores num patamar de trocas de experiências e conhecimentos, buscando uma prática em que o conhecimento é construído interativamente.

Assim, refletir sobre as mudanças no campo das concepções pedagógicas que embasam as relações de ensino-aprendizagem na escola tornou-se uma necessidade para o desenvolvimento da pesquisa. A concepção de aprendizagem subjacente à prática docente precisava ser explicitada, ao se colocar que uma mudança da mesma implicava também numa abordagem diferenciada da linguagem e do ensino da escrita em sala de aula.

Em função disso, resolvi buscar definições de conceitos importantes nesse processo, o que me ajudaria a entender o funcionamento da sala de aula que propunha pesquisar. De acordo com Soares(1989), nas décadas anteriores aos anos 80, a perspectiva mais presente nos estudos sobre a alfabetização no Brasil era a psicológica. Levantando a história da Psicologia, vemos que vários são os eixos epistemológicos que dão suporte à produção teórica nesse campo, o que torna esse referencial bastante heterogêneo. Considerando-se que até esse período havia uma predominância de duas tendências teóricas – quais sejam: a concepção comportamentista, ligada ao empirismo, que estabelecia a aprendizagem como produto do meio; e a gestaltista, ou apriorista, que privilegiava a idéia de estruturas pré-formadas no sujeito – vemos, entretanto, surgir a partir de então outros aspectos da aprendizagem da língua escrita – dentre eles o social, econômico, cultural – que priorizavam a visão do processo de aquisição da mesma como produto da interação entre sujeito e objeto de conhecimento.

Iniciando por Piaget (1971), posso dizer que, para o referido autor, a interação é o processo pelo qual sujeito e objeto se relacionam de forma interdependente, construindo-se simultaneamente. A situação de intercâmbio permanente entre sujeito e objeto favorece o raciocínio lógico e a aquisição de conteúdos escolares,

num processo de construção/reorganização cognitiva. É a interação que estimula o conflito cognitivo, que por sua vez leva à evolução do raciocínio. Num processo contínuo de equilíbrio⁹, o sujeito busca no conhecimento o alívio de seu conflito cognitivo, pelo menos temporariamente. Interagindo com o meio, questiona suas certezas e as reconstrói pela reorganização de suas associações cognitivas. Sua estrutura é construída e reconstruída num processo inesgotável de interação com o objeto de conhecimento.

Vygotsky (1987), teórico que prioriza a construção de conhecimento enfocando a influência sociocultural, enfatiza especialmente a linguagem por ser um dos instrumentos usados pelo homem na organização e desenvolvimento dos processos do pensamento e por, sendo um sistema de significação da realidade, compreender a distância entre o objeto e sua representação. Sendo assim, argumenta que a linguagem desempenha importante papel na interação, porque dá significados às construções cognitivas e lingüísticas das crianças. O sujeito age sobre o meio e recebe do mesmo a ação inversa, sendo a linguagem responsável pela mediação nesses processos. O processo de aprendizagem é, pois, social.

A apropriação do conhecimento nessa perspectiva acontece pela negociação e compartilhamento, num terreno interindividual onde a primazia é do diálogo¹⁰. Para tanto, o professor deve ocupar o lugar de mediador, ou de 'mais um' no processo de aprendizagem, que, por sua vez, só se estabelece quando se considera que o social, bem como o cultural, são aspectos indispensáveis à construção do saber.

A sala de aula torna-se, nessa concepção, o lugar onde os sujeitos – professor e alunos – constroem o conhecimento, compartilhando e transformando significados, num processo de constante negociação. A presença do outro, nessa

⁹ De acordo com a abordagem cognitivista piagetiana, o processo de equilíbrio majorante consiste na contínua busca de reequilíbrio cognitivo do sujeito, através da qual novos conhecimentos são construídos pela interação com o objeto. A cada surgimento de algo que é novo para o sujeito, um conflito cognitivo se instala e só será resolvido quando, em relação ao objeto, assimilações e acomodações concomitantes forem feitas de forma a permitir a apropriação do conhecimento e a consequente reequilíbrio da estrutura cognitiva.

¹⁰ O diálogo é visto, aqui, como instrumento pedagógico. A concepção interacionista, ao trazer a interação para o centro da reflexão sobre o processo de aprendizagem, estabelece para o diálogo o lugar das trocas simbólicas e culturais pelas quais o conhecimento vai sendo reconstruído pelos sujeitos.

perspectiva, torna-se vital ao processo de aprendizagem. Smolka (2000, p.61) diz que

a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do 'outro' como constitutivo do conhecimento é de maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

O reconhecimento do aluno como sujeito ativo no processo de construção de conhecimentos se concretiza na relação com outrem. Quando trazido para a questão escritural, podemos dizer que o interacionismo enfoca o sujeito como produtor ativo de seu texto, já que "(...) qualquer ato de linguagem, desde que se objetive o seu uso efetivo, é interacionista, intersubjetivo". (GONÇALVES, 2003, p.2) E como produtor ativo, quem escreve se coloca no texto que produz. Torna-se autor do mesmo. Uma delimitação do que é ser autor faz-se, nesse percurso imprescindível.

1.2 Autoria: de resposta esperada a ousado imprevisto

Aleluia! Nada mais reencantador e emancipatório que a assunção da autoria na produção da leitura e do texto.

Zaccur

O percurso feito pelos profissionais que se dedicam ao ensino da escrita tem mostrado que, no âmbito escolar, nem sempre a natureza interlocutiva tem sido considerada. A escrita na escola tem, muitas vezes, se demarcado pela lógica do saber a ser transmitido. Avaliá-la, quase sempre, tem sido ignorar que um 'eu' escreve para um 'outro', ambos situados em posições sociais diferentes e interagindo na construção do significado desse diálogo.

Uma prática que evidencie uma concepção normativa ou estrutural em relação ao ensino da escrita, pode levar o aluno a se apropriar de uma forma de escrever legitimada institucionalmente e das vozes de outros autores para escrever de forma a ser reconhecido e valorizado pela instituição escolar. Segundo Foucault (1978), há um discurso ideológico vigente na escola que dá ao aluno uma idéia ilusória de autoria.

De acordo com o referido autor, a produção discursiva é sempre controlada por alguns procedimentos, os quais se agrupam em conjuntos. No primeiro conjunto, afirma Foucault, situam-se os procedimentos de exclusão, ou seja, os que se referem às relações entre poder e desejo. São eles os procedimentos externos de *i) Interdição* – que controlam o dizer a partir da impossibilidade de dizer tudo; *ii) Separação e Rejeição* – pelos quais está estabelecido que qualquer palavra que transgrida a regra social será rejeitada tão logo seja dita; e *iii) Verdadeiro ou Falso* – que referem-se ao modo como o saber é valorizado, distribuído e atribuído em uma sociedade, determinando que a veracidade do discurso é algo questionável.

No segundo conjunto, Foucault agrupa os procedimentos pelos quais os próprios discursos exercem controle sobre si mesmos, se auto-regulando por

princípios de classificação, ordenação e distribuição. Encontram-se aí os procedimentos de *i)Comentário* – que consiste em dizer algo além do texto, desde que o texto mesmo seja dito, isto é, estabelecer a coerência em relação a um discurso anteriormente produzido; *ii)Autoria* – em que o autor é o princípio de agrupamento do discurso e lhe concede identidade e coerência, inserindo-o em uma realidade; e *iii)Disciplina* – que limita o discurso pelo estabelecimento de regras, procedimentos e métodos para sua produção.

Há ainda, afirma Foucault (1978 apud GERALDI, 1997), um terceiro grupo de procedimentos definidos como mecanismos de controle dos sujeitos, pelos quais é determinada a competência dos sujeitos para que possam falar de temas. Só satisfazendo algumas condições o sujeito pode produzir um discurso. São elas: *i)Ritual* – que diz respeito à competência autorizada segundo a qual os sujeitos são qualificados para falar ou ocupar um lugar no discurso; *ii)Sociedade do Discurso* – mecanismo pelo qual os sujeitos, de forma autorizada, determinam os limites do discurso, fazendo-o circular numa sociedade; e *iii)Doutrina* – segundo a qual alguns enunciados são aceitos e outros rejeitados.

Dentre esses procedimentos, destaco, nesse momento, a Autoria. A escola, a partir da concepção de escrita que possui, pode permear seu ensino pela construção de uma autoria ilusória, no sentido de levar o aluno a repetir o discurso de um outro, acreditando-se autor de seu texto. Ensinar a escrever a partir dessa perspectiva é levar o aluno a se anular em seu próprio lugar de aluno, respondendo à escola aquilo que ela quer ouvir, que considera certo e lícito.

Assim, enxergar a escrita sob a ótica dos paradigmas normativo e/ou estrutural pode fazer com que ensiná-la em sala de aula seja um ação realizada apenas como uma legitimação do discurso da escola, o que impossibilita explicar – e, às vezes, até perceber – os casos em que a autoria se configura como resposta do aluno à escola, que traz na escrita a marca inegável do significado construído pela relação entre o aluno e o(s) outro(s).

Mesmo quando a escola estabelece condições que limitam a escrita, privilegiando a reprodução textual, esta pode não se concretizar de forma absoluta e

o aluno pode, anunciando algo de sua posição sócio-histórica, ocupar um lugar entre a reprodução e a subversão daquilo que já foi instituído, pela ascensão ao seu lugar de autor.

Leal (1991, p.172), ao pesquisar a orientação da prática pedagógica para a utilização e avaliação da escrita e do lugar social de quem escreve, constatou que “em muitos textos, alguns alunos procuram fugir à objetividade proposta e acabam por deixar entrever, em algumas passagens, o ‘eu’ sujeito que a escola procura abafar”.

Tenho em minhas mãos um exemplo disso. É um texto escrito há mais de 20 anos, por um aluno de uma escola pública de Sete Lagoas¹¹. A escola, embasada pela perspectiva normativa, utilizava supostamente a escrita de textos – então denominados composições – para avaliar a aprendizagem das normas gramaticais. Concebia o aluno como receptor de informações, as quais ele deveria repetir com exatidão, única forma de demonstrar que aprendera¹².

O autor do texto utilizado como exemplo era visto na escola, e mais especificamente pela professora, como um ‘*fracassado escolar*’. Do ponto de vista da escola, apresentava problemas de aprendizagem – dificuldades ortográficas – indisciplina e problemas de relacionamento com a professora. Passando por um momento conflituoso na esfera emocional – separação de seus pais – era discriminado pela professora, que o considerava um ‘*aluno-problema*’.

O texto/composição, abaixo reproduzido integralmente, foi escrito após um comando da professora, que determinou o tema: **Se eu fosse um cavalo**. Foi por meio da mãe do autor que tomei conhecimento do texto. Inserida nas discussões políticas e pedagógicas que permearam as mudanças escolares das últimas décadas, tanto no âmbito da legislação quanto no âmbito da execução, ela, hoje, sendo formada em Letras é, também, professora universitária de um curso de licenciatura em Letras. Sempre preocupada com a forma pela qual o trabalho textual

¹¹ Cidade mineira, situada a 70km de Belo Horizonte. Foi também em Sete Lagoas que a presente pesquisa se desenvolveu.

¹² Afirmo isso, baseando-me não só em minhas próprias experiências vividas nessa escola, como também em relatos e depoimentos de pessoas que participaram dela de alguma forma. Uma dessas pessoas é a mãe do autor do texto.

era, e é, desenvolvido nas escolas, seja na educação Básica ou Superior, ela percebeu, no texto de seu filho, um rico material de análise, esclarecedor não só das características do uso da escrita pelo aluno-autor, com relação ao processo interlocutivo de sala de aula, mas também da postura da professora, representante da concepção de aprendizagem vigente na escola.

Foi em função disso que guardou o texto por mais de vinte anos. Foi também por isso que me fez conhecê-lo ao tomar conhecimento da pesquisa que eu vinha desenvolvendo. Ao conhecê-lo, sabendo de suas condições de produção, percebi o quanto o autor se mostrava nele, dando uma resposta à professora. Eis o texto, tal como foi escrito pelo aluno:

Se eu fosse um cavalo

Se eu fosse um cavalo eu ia cavalgar entre as folhagens. Seria muito bom se eu fosse um cavalo. Mas quando eu estava em uma carrossa nem pensava eu ia dar um pulo que o meu dono iria cair da carrossa. Eu me chamo Guilherme um menino que teve uma força para os estudos, por agora já estou estudando no promove. E aguentarei até o fim Eu sabia que eu não posso fimar um cavalo então comprei um cavalo. E com este cavalo pude passar nas folhagens nas florestas e em outros lugares.

Um olhar sobre a história recente da cultura escolar, enfocando seus símbolos, faz lembrar o lugar estabelecido para o aluno que não se adequava ao modelo eleito pela escola como o de bom aluno. O burro era, muitas vezes, a figura simbolicamente associada àquele que, sob a ótica da avaliação escolar, não aprendia. Burrice, para a escola, consistia em incapacidade, o que justificava a dificuldade de aprender. Que lugar cabia a esse aluno ('burro') nas relações de ensino-aprendizagem? Provavelmente aquele em que, castigado e sem direito à palavra, destinava-se a não saber.

Se ampliarmos a associação simbólica, podemos nos deparar com uma possibilidade de interpretação do tema: de burro a cavalo a distância pode ser pequena. Sendo assim, a imposição temática feita pela professora, naquelas

condições de produção, parece ter levado o aluno a uma leitura do texto, na qual se enfatizava seu lugar – o de não sábio, discriminado, determinado por ela a se colocar no lugar do cavalo. O que ele faria se fosse o cavalo? O que faria colocado no lugar do não saber?

Trazendo à tona o fato de que o processo de escrita é vivenciado pelo aluno como um momento interlocutivo, em que o direito à palavra é assumido por ele mesmo quando a escola espera determinar sua resposta, logo de início percebe-se, no texto em questão, que o autor esboça submissão à determinação escolar. Parece assumir o lugar do cavalo, passear entre as folhagens, responder suave e afirmativamente ao discurso da professora.

Dizer o quanto seria bom assumir esse lugar, entretanto, não impossibilita que ele não o assuma. Ao contrário, permite-lhe dizer que não o assumirá, pelo menos não como se espera dele. Koch (1992, p.29) afirma que a interação pela linguagem tem sempre objetivos a alcançar. Segundo ela, “o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras)”. Para realizar essas intenções, usamos marcas lingüísticas que modalizam nosso discurso.

Essas marcas trazem à tona os recortes que o autor faz no processo enunciativo e suas opções com relação à escrita do texto, diante das condições em que a mesma acontece. Aceitar ou negar a ordem escolar para escrever, situam-se num *continuum* de possibilidades enunciativas que permite escolhas discursivas diferenciadas feitas pelo aluno-autor, na construção de sua resposta à escola.

No texto analisado, identifiquemos o seguinte trecho: ‘*Mas quando eu estava em uma carrossa nem pensava eu ia dar um pulo que o meu dono iria cair da carrossa*’. Nele, o *mas* que se segue à submissão inicial do aluno-autor funciona como uma dessas marcas modalizadoras. Ele tem a função de contrapor duas intenções argumentativas – a submissão e a inversão de papéis. O autor concorda a princípio para, em seguida, deixar aparecer o sentido para o qual seu enunciado aponta. Ele seduz o leitor – sua professora – dando a resposta que ela espera ouvir e depois nega essa resposta. Opõe-se decisivamente a esse lugar, utilizando-se do

símbolo proposto para reverter a relação de poder. Derruba o dono. Sai do lugar da submissão e da concordância.

Começar de forma suave, respondendo obedientemente ao que a professora determina e espera, abre-lhe caminhos para que sua negação em ocupar o lugar que lhe fora estabelecido apareça com mais veemência. É interessante perceber que o autor dissocia o ato cognitivo dessa possibilidade de inversão. Quando aponta a possibilidade de mudar de lugar, o faz *'sem pensar'*. Se o domínio que rege a relação escolar o coloca no lugar do *oprimido*, sem vez e sem voz, abre mão do saber, para reverter a relação de domínio.

O recorte feito, logo depois, ao se apresentar explicitamente no texto – *'Meu nome é Guilherme...'* – quebra, sob a ótica escolar de avaliação textual, aparentemente a coesão e a coerência do texto. Sai do eixo temático imposto ao enunciar quem é. Desfaz a relação entre os elementos do texto. Na visão da professora, provavelmente seu texto não parecia ter sentido. Talvez por isso tenha sido avaliado por ela como um texto ruim, mal elaborado. Entretanto, analisando o texto nas condições de sua produção, pode-se ver nessa *saída abrupta do tema* uma marca subjetiva que traz, implicitamente, outros elementos que contribuem para a construção do sentido do texto. Traz perspectivas à posição sócio-histórica de autor que lhe permitem não ocupar o lugar destinado. Parece dizer implicitamente *'não sou um cavalo, sou Guilherme. Sou capaz de aprender, tive uma força para os estudos'*.

Negando-se a ocupar o lugar que a escola determina, acaba por negar a própria escola. Diz estudar no Promove – possivelmente pelo valor que não só ele, mas toda a comunidade atribuíam a essa escola. Exprime seu desejo de sair, ocupar outro lugar, mudar sua realidade sócio-econômica. E manda um recado: aguentará até o fim. Resistirá. A quem responde, senão à professora que propõe a atividade e determina o tema? É a ela que diz que não se submeterá.

Mesmo ao final do texto, ao retomar o tema, inclusive usando novamente a palavra *'folhagens'*, não aceita o lugar do cavalo. Compra o cavalo. Torna-se seu dono. Domina-o. Retoma o discurso da escola para, mais uma vez, reverter a

relação e dar a *sua* resposta, evidenciando que ocupa, pelo texto, a autoria de seu discurso.

Uma análise dos tempos e modos verbais utilizados pelo autor, no texto, demonstra, pelas alterações no uso dos mesmos, suas perspectivas diante das respostas emitidas. Em algumas frases, a ação é condicional. Em outras, é precisa. Às vezes, relata o passado. Outras vezes, o presente ou o futuro.

Quando se submete ao lugar do cavalo, por exemplo, o tempo e modo verbais utilizados (*seria, ia cavalgar*) não só correspondem à proposta de imaginação estabelecida como condicional pelo próprio tema, mas também levam o autor a se posicionar, por hipótese, no lugar da submissão. *Se ele fosse um cavalo, ia cavalgar entre as folhagens*. Quando, porém, ele assume a posição de cavalo com o propósito de subverter a relação em que é dominado, a mudança do tempo verbal utilizado se torna bastante significativa, pois traz a ação para um tempo anterior ao momento em que se fala, mas lhe dá a forma de ação não acabada. Sai da ficção e evidencia uma ação precisa (*quando eu estava, nem pensava*).

Em seguida, no recorte que faz no texto para se apresentar, aborda ações presentes, passadas e futuras, de forma a indicar precisão nas mesmas. (*eu me chamo, teve uma força, estou estudando e agüentarei*). O final do texto mantém, também, a certeza evidenciada por verbos no indicativo (*sabia, não posso virar, comprei, pude passear*), num momento em que o autor, mais uma vez, reverte a relação, não tão explicitamente como antes, pelas novas possibilidades criadas, pode passear nas folhagens, nas florestas e *em outros lugares*.

A análise desse texto demonstra que o lugar do aluno-autor só se faz possível, nessa escola, porque no discurso produzido entre ela e os alunos por ela atendidos acabam existindo brechas, rupturas, vazios que permitem novos espaços de interlocução. É através desses espaços que o aluno cria a sua resposta para a escola, utilizando-se da escrita de forma discursiva.

À luz das questões discutidas aqui surgem, portanto, algumas de minhas perguntas: 'em que condições os textos são propostos e produzidos na escola?';

‘quando e de que forma os alunos se posicionam nos espaços interlocutivos criados na sala de aula?’; ‘que lugar o aluno, autor de discursos orais e escritos, ocupa nos textos que produz?’; ‘que condições para a autoria são criadas numa sala de aula pautada numa perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem?’

1.3 Sintetizando as relações entre autoria e interação em sala de aula

Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração mas nunca serão o sujeito de suas próprias histórias. A menos que...

Almeida

Vimos, pela retrospectiva analítico-histórica das práticas efetuadas no ambiente escolar, que tanto quanto o ensino da escrita de textos na escola mudou, mudaram as concepções que embasam a prática pedagógica. Simultaneamente à mudança no ensino de escrita, vê-se uma alteração nas práticas pedagógicas, em função das influências que a Psicologia Sócio-Histórica vem exercendo sobre a escola, principalmente com relação à importância atribuída à interação no processo de ensino-aprendizagem.

Referindo-se ao ensino de escrita na escola, Cardoso (1999, p.53) diz que

... é por meio de um ensino produtivo (produção de textos e discursos) que a sala de aula pode se constituir num espaço não só reprodutor, mas também transformador de sentidos e de sujeitos; um verdadeiro espaço de interação, lembrando-se que interação pressupõe conflito.

A linguagem – instrumento da interação – permite que o sujeito entre em contato com o outro e consigo mesmo. Através dela o aluno se relaciona com o objeto de conhecimento, apropriando-se dele e das experiências históricas e sociais acumuladas nesse objeto.

A adoção, pela escola, de uma perspectiva interacionista, pode levar à priorização do diálogo, por uma prática que traz o sujeito à palavra ou, pelo menos, percebe que ele a assume. Agindo dessa forma, a escola pode garantir-lhe o direito de escrever textos propondo significados, ao mesmo tempo em que os busca. Ao priorizar a interação como recurso pedagógico, a escola pode criar caminhos para

que os textos sejam vistos, tanto em termos de produção quanto de recepção, dentro de uma perspectiva discursiva e, dessa forma, as marcas subjetivas presentes nos textos dos alunos poderão ser vivenciadas como um marco da existência do autor nos textos escolares.

Pesquisar uma sala de aula interacionista, assim, demanda a compreensão desse espaço como um espaço de construção onde professor e alunos dialoguem com o conhecimento e com o mundo, multiplicando as possibilidades de aprendizagem e de criação, um espaço onde a autonomia se consolide pela reflexão contínua, pela construção de novas significações, respaldada numa atitude crítica e original e garantida pelo diálogo e pela busca intencional de ações e de interação.

Sala de aula interacionista deve ser entendida, aqui, como aquela que considera os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem como sujeitos sociais que, na relação com o outro e pela experiência intermediada pela linguagem, se constituem como sujeitos singulares que atuam na sociedade, transformando-a.

É numa sala de aula assim, em que a aprendizagem é concebida como um processo em que todos os sujeitos têm voz, que objetivei compreender o processo de produção textual, quanto às condições de produção, quanto ao produto e quanto aos sujeitos produtores de textos.

Parte II - A metodologia da pesquisa

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar as condições em que se produziam os textos em uma sala de aula interacionista, os textos produzidos ali e sua relação com a construção do sujeito autor demandava uma abordagem teórico-metodológica que permitisse coletar dados e, ao mesmo tempo, esclarecer muitas questões que envolviam a escrita nesse contexto.

Meu primeiro passo foi, então, uma imersão etnográfica em sala de aula, local em que as interações entre os sujeitos ocorriam. A escolha pelo desenvolvimento de estudo de caso de natureza etnográfica se deveu ao fato de que esta abordagem de pesquisa possibilitaria a identificação das relações, significados e processos envolvidos na prática da produção de textos naquela sala, bem como uma visão do processo interativo que ali se vivenciava, uma vez que, segundo André (1995), a etnografia se constitui numa abordagem caracterizada fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada.

Enquanto pesquisadora, eu teria um grau de interação com a produção textual dos alunos no momento mesmo em que ela acontecesse, no contexto da sala de aula. Isso me permitiria visualizar os significados a ela atribuídos pelos integrantes do grupo.

A pesquisa de abordagem etnográfica enfatiza o processo. Seus instrumentos explicitam os vínculos que os sujeitos envolvidos atribuem à situação. Em função disso, ela é um importante recurso no contato com o campo. Além disso, coloca o pesquisador como mediador dos dados. Na perspectiva etnográfica, o pesquisador é quem estabelece a ótica pela qual os dados são coletados e interpretados. Como *lente* a vislumbrá-los, recortando a realidade, dá o *veio* pelo qual a pesquisa vai caminhar, na medida em que interpreta os dados, preenchendo essa realidade a partir de seu lugar de investigador. Foi isso que me possibilitou, enquanto pesquisadora, a interpretação dos significados como mais um ator participante no processo de produção de textos, na sala de aula estudada.

Por esses aspectos, a abordagem etnográfica tornou-se importante marco teórico-metodológico para o entendimento da realidade da produção de textos e do fenômeno da autoria tal como acontecem e são construídos na sala de aula. Ela proporcionou subsídios para uma análise detalhada da interação ocorrida nos eventos¹³ educacionais - com o objetivo de extrair e descrever através de um mergulho no contexto uma visão geral da sala de aula, dos participantes no processo de ensino-aprendizagem, dos acontecimentos e da interação que ali se estabeleceram.

Aproximar-me da escola como participante de seu cotidiano permitiu-me uma melhor focalização do problema, das questões ligadas à autoria, a identificação de possíveis informantes, bem como de outras fontes de dados. Identificar o dito, o não-dito e as formas de dizer recorrentes e/ou inéditas no dia-a-dia da turma, bem como nos textos produzidos pelos alunos, tornou-se viável em função dessa escolha metodológica.

No processo de coleta de dados, utilizei a gravação em vídeo, a observação e o registro de considerações sobre o contexto, no diário de campo, além de conversas informais – que se delinearão como entrevistas semi-estruturadas – com professora, alunos e diretoras. Fiz, ainda, cópias xerográficas dos textos produzidos pela turma.

No momento inicial de contato com o campo, registrei o maior número possível de observações em notas de campo, metodológicas e de análise, incluindo observações dos aspectos característicos e/ou esporádicos da organização das ações da turma, dos sujeitos e da produção de textos. As notas de campo foram utilizados na orientação de observações e na categorização dos dados obtidos.

Desvendar o cotidiano da escola, com a seleção de aulas e textos a serem mais detidamente examinados, também se constituiu como um importante recurso metodológico, possibilitando a análise das condições em que os discursos orais e escritos eram produzidos e as formas pelas quais as concepções de texto dos

¹³ Eventos, como se verá no capítulo 3, são conjuntos de atividades delimitados pela interação, em relação a um tema, num dado espaço de tempo.

participantes, no contexto da sala de aula, se construíam e construíam a autoria; investigar o lugar do aluno/autor na produção textual – como são criadas as condições e como o aluno se apropria desse espaço; e investigar a subjetividade implícita na autoria de textos, relacionando-a ao contexto cultural, escolar e familiar como fontes de interação na construção da escrita pelo aprendiz.

Estava, assim, realizando um trabalho permanente de análise de registros e buscando a explicação de fatos que, ainda que esporádicos, me ajudassem a entender o processo de constituição do ser autor, ao revelar aspectos nem sempre visíveis no dia-a-dia da escola. Paralelamente, analisei alguns textos dos alunos que me permitiram reconhecer e dissecar a relação entre autoria e interação. Vejamos como esse processo se configurou.

2.1 A Imersão no Campo

Fui para a escola no início do ano letivo de 2002, buscando descobrir relações entre a postura educativa da mesma e os sujeitos produtores de textos que nela se encontravam. Esperava encontrar na sala de aula – já que, segundo referências, a mesma se pautava numa perspectiva interacionista de aprendizagem – o que eu considerava *verdadeiros autores*. Alunos que falassem, ou melhor, escrevessem sua palavra irreverentemente, ajudados pela concepção adotada pela escola. Com Leal (1991, p.13), acreditei no fato de que “há um sujeito que insiste em dizer a sua palavra, a palavra de seu mundo. Trata-se de um sujeito irreverente, que cria a sua forma de expressão e diz o seu mundo”. Buscava, assim, a sala de aula em que os alunos se inseriam num processo ousado e constante de se fazerem autores.

A opção de realizar a pesquisa numa sala de aula em que os alunos, ou a maior parte deles, pelo nível de escolaridade, já pudessem realizar uma produção de textos elaborados¹⁴ – com relação à estruturação – levou à escolha da turma. Isso

¹⁴ A intenção da pesquisa não era a identificação do processo de construção da escrita, mas a percepção e análise dos sentidos construídos para a autoria no contexto da sala de aula e das formas pelas quais os alunos se posicionavam no processo discursivo, oral ou escrito. Essa análise se torna

porque, atuando na escola pública, numa turma de 4ª série do ensino fundamental, e realizando um trabalho considerado como referência pelos próprios colegas de docência, essa professora parecia possuir o perfil que eu buscava para a realização da pesquisa, qual seja o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se baseava numa concepção interacionista de aprendizagem.

A seleção da turma foi feita, assim, tomando como eixo norteador da escolha o trabalho que a professora já desenvolvia, há alguns anos, como docente nas redes pública e privada da cidade, do qual tomei conhecimento por meio de outros professores. Em conversas informais com profissionais da educação, que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, à medida que fui delimitando a questão de pesquisa, fui extraindo – do discurso de professores de 1ª a 4ª séries – informações sobre docentes e práticas consideradas inovadoras que eram desenvolvidas em salas de aula das escolas do município. Nesses indicativos, selecionei alguns nomes que eram ‘referências locais’ no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas, dentre os quais escolheria aquele cuja prática investigaria.

2.2 A Escola Pesquisada

A escolhida foi uma escola pública, pertencente à rede estadual de ensino. Localizada num bairro da periferia de Sete Lagoas, as instalações dessa escola são precárias. Segundo informações da diretora, melhorias não podiam ser realizadas porque a situação do terreno era irregular. A escola é mantida pelo poder público do estado. Entretanto, foi construída em um terreno municipal, sem que nenhuma autorização da prefeitura fosse dada para isso. Após a invasão do terreno, a construção do prédio foi realizada sem qualquer conhecimento do CREA ou de outro órgão responsável pelo registro de imóveis. Dessa forma, as verbas pleiteadas ao Estado para reforma não poderiam ser liberadas, uma vez que o pedido sempre esbarrava na ausência de documentos oficiais referentes à existência da construção.

mais viável quando o texto é elaborado e os problemas com a codificação não impossibilitam a compreensão do texto.

Além disso, a escola não possui quadra nem espaço coberto para as atividades físicas e festas. A educação física é feita numa parte do terreno onde não há construção, arborização, ou outro recurso que alivie o calor. Essa área se localiza na lateral da sala de aula investigada, onde se localizam suas janelas. Assim, as aulas de educação física são ouvidas durante as aulas de outras disciplinas, o que, muitas vezes atrapalha o desenvolvimento das atividades.¹⁵ Em dias de chuva, as aulas de Educação Física não acontecem. Os alunos ficam na sala inclusive no horário do recreio, porque não há outro local onde eles possam estar nesse momento. As salas são amplas, porém sem laje, o que faz com que tudo o que aconteça do lado de fora seja ouvido na sala de aula – por isso, as gravações em vídeo, em muitos momentos, ficaram inaudíveis.

A organização didática é em ciclos, mas seu funcionamento é de seriação. Isso quer dizer que todo o registro nos documentos escolares oficiais acontece respaldado pelos ciclos. Entretanto, algumas falas ouvidas em conversas com professoras e alunos – e a própria demarcação da turma como uma turma de 4ª série – indica que o processo de progressão é concebido tendo em vista a seriação.

A escola atendia a 600 alunos de Ensino Fundamental distribuídos entre turmas de 1ª a 4ª séries, em dois turnos: matutino e vespertino. Algumas turmas tinham aulas ministradas no prédio ao lado da escola, onde havia um curso Supletivo mantido pela prefeitura. Isso acontecia porque as salas de aula disponíveis no prédio da própria escola não eram suficientes para atender o número de turmas existentes.

Meu contato com a direção foi mínimo. Quando a diretora se encontrava na escola era em sua sala, ocupada com as obrigações e providências que seu cargo demandava. A vice-diretora ia mais à sala, normalmente para dar avisos e recados. A presença da câmera parecia inibir a entrada de outros funcionários na classe – sempre que alguém chegava, hesitava, ou até mesmo parecia desistir do que tinha ido fazer lá, quando se lembrava de que a turma estava sendo filmada.

¹⁵ O barulho que as outras turmas faziam durante as aulas de educação física impediu, diversas vezes, a transcrição de trechos de conversas filmadas na sala.

Com o corpo docente, porém, mantive um pouco mais de contato, uma vez que freqüentei a sala dos professores nos horários de recreio. Dentre esse grupo, uma minoria cursava o Veredas – projeto de capacitação de professores das séries iniciais atuantes nas escolas públicas, surgido em função da implantação da LDBEN 9394/96, que estabelece o Normal Superior como o curso que habilita docentes a atuar nessa faixa do Ensino Fundamental. Durante o período em que estive na escola realizando a coleta de dados, senti que não havia uma integração, um espaço de troca e de análise da prática pedagógica daquelas professoras, que agiam isoladamente, muitas vezes com posturas contrárias e contraditórias.

Nos horários em que estive em contato com os demais professores da escola, tomei conhecimento de alguns projetos que, segundo a especialista da educação, deveriam ser desenvolvidos na escola. Os mesmos eram concebidos por algumas professoras da escola que freqüentavam as aulas do Veredas e, sendo amplos, abrigavam temas como Alimentação e/ou Carnaval, por exemplo. Algumas professoras defendiam sua aplicação. Outras entendiam que um trabalho com projetos não se efetivava assim, desvinculado da sala de aula, do interesse e da realidade dos alunos. Dentre as que não assumiam um trabalho dessa natureza, encontrava-se a professora que acompanhei durante o desenvolvimento da pesquisa.

2.3 A Professora

A professora da turma apresentava, segundo informações de outros profissionais de Ensino Fundamental, o perfil que eu buscava, qual seja o de uma educadora cuja prática pedagógica é diferente daquela exercida na escola tradicional, posto que considerava o aluno e sua relação com o saber e com o outro imprescindíveis ao trabalho efetivo de construção de conhecimentos. Mesmo quando fazia críticas ao sistema público de ensino, a própria professora evidenciava em suas falas a crença num processo de aprendizagem que não se faz pela simples transmissão e repetição de conteúdos.

Inicialmente, porém, seu *controle* sobre a sala me assustou. Era ela quem detinha – explicitamente – o poder de decisão na turma. Atos simples, como o uso de caneta pelos alunos ou o traço a ser passado no caderno ao final de uma atividade, precisavam passar por seu consentimento. À Lia, a professora, cabia permitir – ou não – tudo o que poderia ali acontecer.

Senti, nesse momento, que minhas expectativas se chocavam com essa realidade. Não buscava eu uma professora interacionista, que se colocasse como *mais um* no processo de interlocução da sala? Uma professora cuja postura demonstrasse efetivamente que o diálogo¹⁶ é a chave de um ensino produtivo e autônomo? Uma professora assim poderia *permitir* isso ou aquilo?

Questionar sua prática levou-me à desconstrução de minhas próprias expectativas e concepções a respeito de um ensino ancorado numa perspectiva interacionista. O embate inicial com sua prática e com algumas de suas posturas – especialmente seu *controle* aparentemente excessivo da turma – me fez perceber que precisava entender melhor a prática efetiva de sala de aula que se fundamentasse na perspectiva de um processo interativo. Comecei a questionar minha própria visão de docência e busquei delimitar o que uma proposta interacionista significava para mim.

Em meio a um processo de reconstrução conceitual respaldado nos referenciais teóricos, voltei a analisar o que chamei de *controle de Lia sobre a turma*. Identifiquei, em falas e atitudes da própria professora, características que indicavam o procedimento de construção de normas – e de motivos que embasavam as mesmas – que, presente em suas aulas e necessário ao estabelecimento de uma organização do trabalho em sala, envolvia os sujeitos no processo de constituição da autonomia. Para exemplificar esse aspecto, apresentarei, a seguir, um trecho referente à conversa entre Lia e os alunos, ocorrida no dia 07/03. Nessa oportunidade, estavam tratando da produção de um livro composto por textos

¹⁶ O diálogo, mesmo nos momentos em que se caracterizava pela informalidade, possui especificidades por acontecer no espaço da sala de aula. Nas condições de produção vivenciadas nessa sala, o diálogo é utilizado como instrumento pedagógico, numa relação de construção em que a professora não ocupa o lugar do autoritarismo e executa uma prática que privilegia a participação de todos.

produzidos pelos alunos. Optei por apresentar um recorte maior dessa conversa¹⁷, com a intenção de dar maior visibilidade ao trabalho realizado pela professora, nesse momento.

Tabela 2.1: Transcrição detalhada de conversa em aula (dia 07/03/02)

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autoria
1	Antes de pegar qualquer caderno:: nós vamos trabalhar primeiro uma coisa aqui::		Organizando as ações e planejando atividades. Organizando a participação dos alunos.
2		Jonatan: (...) A1: (...)	
3	Espera aí:: só um minutinho. [Lia aponta para A1 e dá sinal para que ele pare de falar.] Que que foi, Jonatan?		
4		Jonatan: (...) [faz um comentário sobre o para casa]	
5	Sei. É... então escuta. Quem tem vai tirar, quem não tem... não precisa ficar nervoso, porque quem tiver vai emprestar. Eu preciso que vocês tirem régua e:: quem não tem não tem problema.		Assegurando aos alunos a criação de alternativas de participação para os que não têm os recursos materiais.
6		A(s): (...)	

¹⁷ Conversa, neste documento, é um termo utilizado como sinônimo de diálogo, vislumbrando a perspectiva de que, quando falamos, nos dirigimos a alguém, em determinadas condições, para dizer algo de um determinado lugar social que ocupamos.

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autoria
7	<p>Agora nós vamos transformar o texto que vocês escreveram... sobre o animal... em um livrinho. Eu já trouxe as folhas encadernadas aqui... vou soltar essa molinha, não é?... e vou dar uma folha pra cada. Só... que na posição que eu colocar a folha na mesa de vocês... deixem... Não mudem a folha de posição, sabem por quê? Porque ela já está na posição certinha pra encaixar aqui. Se vocês virarem da posição inicial... na hora de reencadernar, na hora de colocar na molinha de novo... não vai funcionar. Os furinhos vão ficar desencontrados. Então na posição que eu colocar as folhas na mesa... deixem.</p> <p>[L distribui as folhas]</p> <p>Vamos passar a margem... da largura de uma régua... essa régua largona assim não usa não. [Diz isso apontando para um aluno que estava com uma régua na mão] O lugar que a gente vai encadernar é justamente a margem. Essa margem não tem problema ficar um pouquinho mais larga, não. Porque no final quando a gente ajeitar tudo... nem aparece. Mas a margem é só de um lado, igual ao caderno. [Alunos fazem a margem proposta e Lia espera]</p> <p>Agora que já está com margem... vamos colocar embaixo da mesa de vocês. De modo que ela não suje nem amasse, tá? Não dobrem, não. Atenção, pessoal. Agora... [Lia vai até a mesa e pega os textos que os alunos escreveram]</p>		Dando continuidade à atividade de produção textual, orientando sobre operacionalização.
8		A(s): (...)	
9	<p>Vamos... Os textos que vocês produziram... eu corriji, tá? Lembrando uma coisa: por mais que a gente corrija... pode acontecer de alguma coisa passar sem eu ter visto, né? Porque tem alguns alunos que falam assim... Nó!... Corrigiu o meu e deixou um erro. Eu também não sou infalível, não é? Por mais que corrija alguma coisa... sempre tem alguma coisa que às vezes a gente não percebe... ou que se a gente for fazer uma nova leitura a gente vê que tem que corrigir de novo. Qualquer escritor faz isso. Quando a gente pega um livro pronto assim a gente imagina que o escritor sentou lá na sala dele de trabalho... e fez tudo de uma vez só. Não é verdade, não é? O escritor leva tempos e tempos pra concluir a obra. E tem alguns escritores...</p>		Marcando a importância da revisão de textos e demonstrando a possibilidade de erros da professora e dos escritores.
10		A1: (...)	

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autoria
11	<p>[Lia olha para A1] Oiha pra mim, por favor, só um minutinho... que quando eles terminam o livro deles... eles dão pra outra pessoa revisar... porque eles sabem::: que se eles forem corrigir eles vão sair mudando tudo, tá?... então::: a revisão de textos... não dá pra gente fazer a revisão uma vez só. O ideal é a gente fazer várias vezes, tá? Bom. Então eu dei uma olhada nos textos que vocês produziram e fui marcando, com lápis de escrever, as coisas que eu fui observando aqui, tá? As palavras que eu envolvi, que eu circulei, são palavras que estão erradas... mas erradas de que ponto de vista?Elas estão escritas errado, tá? São palavras que vocês escreveram errado e deverão apagar e::: ((escrever de novo)).</p>		<p>Explicitando as razões das marcações feitas nos textos – processo de correção com participação de professora e alunos.</p>
12		A2: ((escrever de novo))	
13	<p>A maioria eu escrevi no final ou atrás da folha. Algumas::: eu escrevi as palavras por cima mesmo, tá? Eu escrevi as certas por cima... outras palavras... eu fiquei meio na dúvida do que que a pessoa queria dizer... então eu só envolvi e não escrevi nada. Então... se você pegar a sua folha com algumas palavras envolvidas e não tem a palavra certa escrita depois::: é só me perguntar e aí a gente vai conversar pra ver que palavra que era, tá? Então toda palavra que estiver envolvida vocês vão apagar e corrigir. Além disso aqui eu coloquei uns triângulos... então o triângulo significa... [Daivisson se vira de costa para Lia e fala algo com o colega] Daivisson, presta atenção pra você fazer um trabalho bem chique... o triângulo serve pra vocês colocarem sinal de pontuação. Vamos pensar uns sinais de pontuação que vocês já conhecem.</p>		<p>Explicando sua forma de correção e orientando a revisão, a ser feita pelos alunos em negociação com a professora.</p> <p>Orientando a revisão dos sinais de pontuação utilizados no texto.</p> <p>Chamando os alunos à participação.</p>
14		A1: Ponto:::	
15	Ponto.		
16		A(s): Interrogação:::	
17	Interrogação		
18		As: (...) [alunos vão citando todos os sinais que conhecem]	
19	<p>Então::: onde vocês encontrarem o triângulo::: vocês vão ter que descobrir quais desse sinais vocês vão ter que colocar... não adianta me perguntar assim::: que que eu coloco no lugar desse triângulo?::: que eu não vou falar... Agora eu quero saber de vocês::: quem quiser falar levanta a mão... o que que vocês acham que vocês podem fazer pra descobrir qual desses aqui que você vai ter que usar.. [Lia aponta para o quadro onde estão escritos os sinais de pontuação.</p>		<p>Estabelecendo regras de participação.</p>
20		A2: Ler de novo.	

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autoria
21	Por que que lendo você vai saber?		
22		A3: (...)	
23	Está quase... está quente.		
24		A4: (...)	
25	Pelo tom de voz, pela entonação. Pela entonação da minha leitura:: eu sei se eu estou perguntando:: se eu estou afirmando:: se eu estou deixando alguma coisa no ar... se eu preciso respirar... Então o triângulo:: eu acho que vai ser o mais difícil pra alguns aí, mas é só lembrar que ir lendo fica menos difícil. Deixa eu dar só uma dica pra vocês... Se depois do triângulo aparecer uma palavra com letra maiúscula...vírgula não é.		Montando estratégias para revisão de questões de pontuação.
26		A(s): é um ponto.	
27	É um ponto ou um travessão, tá? Porque que eu estou dando essa dica? <u>Porque nós todos, NÓS TODOS, somos muito virgulosos.</u> Depois que a gente descobre a vírgula:: a gente só quer colocar vírgula. E não é só vírgula que é sinal de pontuação,tá?		Incluindo-se no grupo.

Legenda: A(s) = alunos; ... = pausa na fala; (...) = inaudível;(()) – falas concomitantes; maiúsculas = trecho enfatizado na fala; palavras entre colchetes = observações feitas pelo pesquisador; negrito = organização da participação; grifo = inclusão da professora no grupo.

Tomando o diálogo como instrumento pedagógico, Lia colocava seu *controle da turma* num patamar diferente do que eu, inicialmente, lera nessa atitude. Controlar a turma parecia *dar o tom* de uma docência que primava pela valorização de sujeitos autônomos. Compartilhando regras com a turma, ensinava-lhes limites e possibilidades de um processo construtivo, quando se está imerso na estruturação escolar. Veja, pelos turnos 11 e 13, que a professora, ao mesmo tempo que organiza a participação, desenvolve estratégias para que os alunos participem.

O estranhamento experimentado quando da imersão no campo, provocou uma redefinição das concepções que eu tinha construído anteriormente a respeito da perspectiva sócio-histórica. Realizar um trabalho pautado na concepção sócio-interacionista de aprendizagem não correspondia, enfim, à ausência de organização das aulas, nem tirava o professor do lugar de norteador desse processo.

Além disso, muitas falas de Lia indicavam o quanto ela se incluía no grupo, colocando-se na perspectiva do sujeito que aprende e vivencia experiências em

conjunto com os alunos a quem se dispõe a ensinar algo, mesmo ocupando um lugar/função diferente deles. É o que se pode perceber, por exemplo, no turno 27, em que ela se inclui entre os *virgulosos*.

Aparece ainda, nesse trecho, uma negação do professor como detentor absoluto do saber. Em seu discurso, tanto quanto na prática, Lia se inclui no grupo, indicando sua intenção de organizar a atividade, ao mesmo tempo em que expõe aos alunos os motivos de suas ações, numa tentativa de negociação do trabalho.

Sendo formada em magistério, nível médio, e em Letras, com habilitação em docência de Língua Portuguesa, no trabalho com a turma e nas conversas comigo, revelava inegavelmente sua preferência por essa área de conhecimento, em detrimento especialmente da Matemática. Segundo ela, por diversas vezes já havia dado a sugestão, à diretora da escola, de distribuir o trabalho de docência em áreas temáticas, no que nunca tinha sido ouvida.

Além dessa escola, trabalhava numa outra, da rede particular de ensino, no centro da cidade. Nessa outra instituição, o trabalho era realizado por áreas e ela era responsável pelas aulas de Português, História e Ensino Religioso, em turmas de 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental.

Nas conversas comigo, via de regra afirmava sua descrença no ensino público. Segundo ela, uma proposta de trabalho que se pretendesse diferente era sempre mal vista numa instituição onde a maior parte dos profissionais parecia comungar de uma perspectiva de aprendizagem vinculada à simples transmissão de conteúdos. Quando conversávamos sobre isso, eu sempre tinha a impressão de que ela se desculpava com medo de não corresponder ao que imaginava serem minhas expectativas de pesquisa.

Observando-a durante as aulas, nos intervalos e em horários de aulas extracurriculares, constatava cotidianamente que sua prática era realmente diferente das demais professoras dali. Rejeitava os projetos de gabinete¹⁸, as respostas prontas

¹⁸ Como eram chamados por ela os projetos que eram apresentados ao e/ou pelo corpo docente como pedagogicamente interessantes e que chegavam prontos em suas mãos, com atividades pré-determinadas.

dos alunos , o que pode ser visto no exemplo da tabela 2.2, abaixo, os castigos a que eram submetidos – ficar sem recreio, não participar da aula de Educação Física – quando faziam algo que a direção considerava errado.

Tabela 2.2: Trecho de discurso ocorrido durante a aula (dia 21/02/02)

hora	marcador	Organização da aula	Temas privilegiados	Discurso sobre texto
7:12	1h 06'09	Conversas sobre os textos já escritos	Narrativa em 1ª pessoa.	Explicação do trabalho com as produções de textos já feitas
	1h 07'05	Proposição de nova produção textual (a partir do texto do Zimu).		Proposta de produção individual

L: ... está compreendido? Sim ou não?
A(s): Sim.
L: Então está bom. Esse sim não me convenceu muito, não::
A(s): SIM::
L: O que que é sim?
A1: Que pode ser sim.
L: O que que pode ser sim?
A1: A produção de textos.
L: A produção de textos? Ah... que mais? (risos)
A2: O que a senhora falou.
L: É, mas o que que eu falei?
A(s): Que a produção de textos::
L: Que a produção de textos... Vai ser o quê?
A(s): Individual.
L: Individual...individual.

QUADRO 1: Mapa de Evento

QUADRO 2: Transcrição pormenorizada de trechos discursivos

Legenda: Letras maiúsculas = ênfase na fala; L = professora; A = aluno; ... = pausa na fala; (...) = inaudível; ::: = prolongamento da vogal; grifos = falas em que a professora rompe o automatismo do discurso dos alunos.

A professora dialogava com as crianças, discutia com elas os assuntos de interesse das mesmas, propunha atividades extra-escolares que se respaldavam na realidade dos discentes. Isso a colocava numa posição que eu chamaria de *pedagogicamente interessante do ponto de vista interacional*, pois levava para o centro da questão pedagógica aspectos do funcionamento das aulas que diziam respeito à interação e aos seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao mesmo tempo *brava e amiga*, como intitulava a si mesma, Lia era carinhosa com os alunos e defendia-os quando julgava que estavam sendo discriminados ou injustiçados. Isso não a impedia, porém, de estabelecer com firmeza limites claros quando necessário.

2.4 Os Alunos

A turma se constituía de 38 alunos de 4ª série, com faixa etária de 09 a 11 anos, dentre os quais nenhum era repetente. Todos eles, sem exceção, eram alunos da escola desde a 1ª série.

Apesar de não terem sido alunos de Lia no ano anterior, ela conhecia quase todos. Excetuando-se um aluno¹⁹, os demais tinham sido da mesma turma na 3ª série.

As crianças residiam perto da escola, num bairro da periferia da cidade. Encontravam-se com frequência em eventos não escolares. A horta comunitária, a padaria, a farmácia e outros pontos próximos à escola eram presentes em seu percurso diário, o que ficava evidente nas conversas em sala. Lia também morava perto da escola, motivo pelo qual conhecia detalhadamente a vida e os problemas de muitos dos alunos.

Vários alunos tinham a obrigação vespertina de tomar conta de irmãos mais novos, enquanto os pais e mães trabalhavam. A renda familiar da maior parte dos moradores do bairro não ultrapassava dois salários mínimos.

A realidade sócio-econômica da comunidade, entretanto, não impedia que informações atualizadas e discussões da realidade do país e do mundo fossem sempre levadas por eles para as aulas. Relacionavam textos e acontecimentos da sala com conhecimentos que adquiriam fora dela, repensando e contextualizando as aprendizagens e experiências no contexto escolar.

Os alunos gostavam muito de Lia e, sempre que ela tinha de se ausentar, reclamavam que não queriam ficar com outra professora. Ela valorizava o que faziam, resgatando sempre sua auto-estima. Levava-os a constantes questionamentos de atitudes que demonstravam autoritarismo e dominação. Sabendo da capacidade deles, ela incentivava a participação e o crescimento em sala de aula.

¹⁹ Esse aluno havia sido retirado da turma a que pertencera no ano anterior, pela direção, sob a alegação de indisciplina.

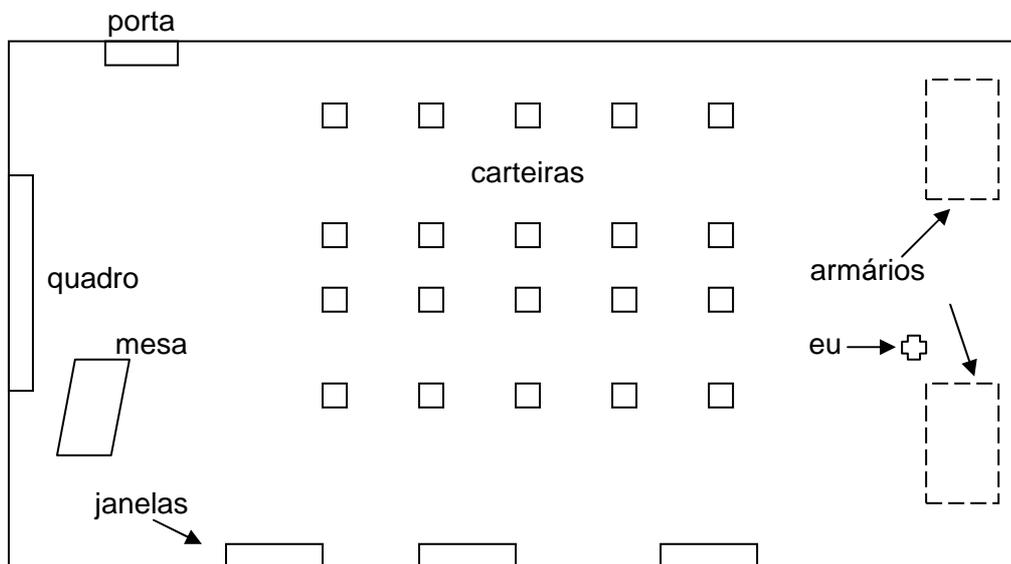
Participativos, envolviam-se quase sempre nas colocações que Lia fazia em sala de aula. A maioria mantinha suas *obrigações escolares* em dia e uns cobravam de outros mais responsabilidade em relação às mesmas.

Chamavam-me, algumas vezes, às discussões em sala, convite a que eu atendia como observadora participante que era.

2.5 – Meu Lugar na Turma

Ocupei, desde o início, um lugar no fundo da sala, na tentativa de focalizar em vídeo o espaço mais amplo possível, o que me daria uma visão geral do que ali acontecesse. Um outro motivo para essa escolha, foi manter uma distância necessária, para situar meu lugar de pesquisadora da e na turma. A Figura 2.1 detalha minha posição, bem como a dos demais integrantes da turma, nas aulas iniciais. Entretanto, ela apenas ilustra uma configuração espacial, não correspondendo exatamente ao total de 39 carteiras presentes na sala.

Figura 2.1: Mapa da sala



Às vezes mais à esquerda, às vezes mais à direita, procurava a posição que me permitisse visualizar o maior número possível de alunos e a professora, pois

identificar o funcionamento coletivo do grupo levaria à identificação das possibilidades de construção pelos sujeitos nele inseridos.

Filmá-los de frente talvez facilitasse o reconhecimento dos mesmos no momento da transcrição de suas falas, mas impediria a focalização da professora, que se constituíra como o eixo norteador da pesquisa, posto que sua postura pedagógica indicaria se e em que aspectos a perspectiva sócio-histórica de construção do conhecimento ancorava sua concepção de aprendizagem e sua prática. Além disso, o posicionamento da câmera no fundo da sala reduziria o nível de inibição dos alunos à filmagem, já que, na maior parte do tempo, não estariam se deparando com a filmadora. Por causa disso, a opção foi a de centralizar as filmagens nesse local, que apesar de não ressaltar os discentes, também não impossibilitava o acompanhamento dos mesmos na construção da dinâmica da turma.

Os dois primeiros dias de aula não foram filmados, atendendo a um pedido de Lia, que temia que a turma se assustasse, já que a prática de filmar – e até mesmo a de pesquisar – uma sala de aula não era comum nem naquela escola nem em outras do município, em que esse tipo de trabalho não tem sido realizado com frequência.

Pelas notas de campo, então, procurei detalhar tudo o que observei nesses dias. Elas se tornaram o instrumento de registro da coleta de dados desse período.

Na aula inicial, a distância entre as carteiras dos alunos e a mesa da professora era enorme, fenômeno que não se repetiu durante o resto do semestre. Talvez isso possa ser interpretado como um indício de que a relação que Lia estabelecia com os alunos era diferente da adotada pelo restante da escola, uma vez que a arrumação inicial havia sido feita pelas auxiliares de serviços gerais, da forma costumeira.

Chamou minha atenção, também, a escassez de material escrito nas paredes. Esse fenômeno permaneceu por todo o semestre. O pouco material que havia era colocado pela professora do turno da tarde, da turma de 1ª série. Uma

única vez, Lia fez referência a ele: disse que não havia gostado dos ‘*enfeites*²⁰’, porque eram ‘*merchandising da Brahma*’.²¹ Fico pensando que essa ausência de escrita pode estar relacionada à fala de Lia quando dizia não saber alfabetizar. Formada numa faculdade local, em sua graduação houve uma carência com relação à alfabetização. Pesquisar as grades curriculares dos cursos de Letras me fez perceber que esse é um quadro que se repete nas faculdades e universidades da região, uma vez que a alfabetização não se configura como um dos temas que competem a esses cursos.

Desde os primeiros minutos da aula inicial, os alunos apresentaram-se muito atentos. Fui apresentada à turma pela professora e pude conversar com os alunos sobre minha função ali. Aproveitei para falar a respeito das filmagens que pretendia fazer, ao que as crianças reagiram com satisfação.

2.6 A Transcrição

Lemke (1990 apud FREITAS, 2002, p.43) afirma que “a linguagem só se torna dado de pesquisa quando é transposta da situação originária para a atividade de análise”. Um dos instrumentos utilizados para essa transposição é a transcrição, que consiste em passar para a forma escrita os dados coletados na forma oral. Parti, assim, para a transcrição das fitas – com a intenção de conhecer, pela análise dos dados coletados, o contexto interacional daquela turma. A princípio, a transcrição foi detalhada, posto que buscava, na evidenciação dos discursos produzidos na turma, especialmente nos primeiros dias de gravação, perceber a dinâmica dos processos interativos dos sujeitos, naquela situação de aprendizagem.

Essa escolha metodológica se respalda em Garcez (2002, p.86), que citando Billig (1999) diz que se deve “estudar os participantes nos próprios termos dos participantes, privilegiando as orientações, sentidos, interpretações, entendimento,

²⁰ Lia refere-se a leques distribuídos na época da Copa que haviam sido pendurados como bandeirinhas por toda a sala.

²¹ Palavras da professora que anotei no diário de campo. A filmadora nem sempre ‘alcançava’ os momentos em que ela me procurava isoladamente para dizer algo, até porque ela quase sempre o fazia em tom de voz abaixo do que usava diariamente.

etc, dos participantes em algum evento sociocultural”. Para isso, transcrevi detalhadamente o que acontecia na sala, as falas dos sujeitos ali presentes e demarquei a duração de cada bloco de ações, com o intuito de observar a que situações se destinava mais tempo. Por fim, reservei um espaço para anotar as observações que fui fazendo a respeito da dinâmica discursiva da turma.

Essa transcrição resultou num quadro, explicitado por um trecho exposto na Tabela 2.3.

Tabela 2.3: Exemplo da transcrição como foi feita no 1º momento

tempo	ocorrência	Falas	observações
0' 0	Crianças e professora entram na sala e procuram seus lugares, Dialogando e cantando. Lia vai até a janela e abre a cortina.	L:(...) A1: Ah, tia!!! A(s): (riem)	
0'	Algumas crianças entregam material escolar para Lia, que recebe em sua mesa.		Todos falam ao mesmo tempo
0' 1	Conversa sobre o carnaval	L: Será que está cinzento por causa do tempo:::é porque choveu e não tem carnaval ou é porque tem carnaval? A1: É porque choveu. L: É porque choveu? Bom, vamos aproveitar o tempo,não é? Por que mais pessoas devem chegar... eu acho que é por causa do carnaval:: A2:É isso aí, professora! L: (...) Vamos rezar primeiro?Agradecer a Deus porque o fim de semana chegou::: não é? E esse fim de semana vai ser um fim de semana esticado...	

Legenda: L = professora; A = aluno; A seguido de numeral = aluno que não pôde ser identificado na gravação; ::: prolongamento de vogal; ... = pausa na fala; (...) = inaudível; palavras entre colchetes = observações feitas pelo pesquisador.

Num segundo momento, a necessidade de reconhecimento do cotidiano da turma e de identificação de momentos em que aconteciam discursos sobre textos e sobre autores entre alunos e professora se fez presente. Em função disso, realizei uma transcrição que chamei de temporal – assisti a todas as fitas, num total de 33, e construí mapas de eventos, descrevendo, por períodos, as regularidades e exceções da organização das ações dos participantes nas aulas e identificando os discursos sobre textos e as referências à autoria nas falas dos participantes da turma.

Os mapas foram compostos por colunas. A primeira à esquerda era destinada à colocação da data e à numeração da fita em que fora filmada. Em seguida vinha uma coluna na qual se mostrava a numeração do marcador do vídeo, para identificação de trechos a serem transcritos com mais detalhamento, e o tempo gasto em cada evento. Logo após, vinha uma coluna em que descrevi os eventos da aula. Em seguida, os sub-eventos que compunham cada evento e, na coluna seguinte, as ações realizadas pelos participantes durante cada sub-evento. Na última coluna eu destaquei os espaços interacionais ocorridos em cada ação realizada na turma.

Os múltiplos tipos de conversação, as ações realizadas pelos integrantes da turma e os modos de realização dessas ações são algumas das características do que estou chamando de Espaço Interacional, de acordo com Castanheira (2000). A análise desses espaços é explicitada no capítulo 3, em que identifico a rotina da turma. Os espaços interacionais evidenciados durante as aulas dessa turma são do tipo L/T, que significa que a professora se relaciona com a turma como um todo; A/T, em que um aluno se relaciona com os demais; A/A, no qual dois alunos se relacionam entre si; I, em que cada aluno realiza atividades individualmente; e L/A, em que Lia se dirige diretamente a um aluno. Observemos o recorte de um dos mapas, como ilustração.

Figura 2.2 : Recorte de Mapa de Eventos

Data/ fita	Marcador/ duração	evento	Sub-evento	ações	Espaço interacional
21/02 07	0h 57' 28 1h 06'08 9'	A- Abertura da aula	1- Entrada	1- Crianças entram na sala 2- Lia chega	L/T L/T L/A A/A
			2 – Oração	1- Conversam sobre intenções da oração 2- Rezam juntos	
			3- Início da aula de Português	1- Lia solicita que peguem os cadernos de Português 2- Crianças pegam os cadernos	
			4- Recolhimento de cadernos	1- Lia pede a Raiane para recolher os cadernos de Matemática. 2- Raiane recolhe.	

A análise dos mapas de eventos possibilitou a identificação da rotina desenvolvida na turma, o que se explicita no capítulo 3. Posteriormente, foram

localizados os momentos em que referências a textos e autores foram feitas na sala e alguns desses momentos foram selecionados para a realização de transcrições mais minuciosas dos discursos dos participantes da turma. A análise desses momentos resultou na caracterização da autoria, evidenciada no capítulo 4. Assim, a análise dos dados coletados em vídeo levou à identificação das condições de produção dos discursos orais da turma, acerca da autoria. O passo seguinte, explicitado no capítulo 5, foi a análise de textos escritos pelos alunos. O objetivo dessa análise foi evidenciar quando e de que forma os alunos-autores se posicionavam nos textos produzidos na sala de aula. A ilustração desse processo de coleta e análise de dados se encontra na Tabela 2.4.

Tabela 2.4: Quadro delineador da pesquisa

Questão geral que orientou a pesquisa: Em que condições se dá a construção da autoria no processo de produção textual numa sala de aula cuja prática pedagógica se pauta na perspectiva sociocultural de aprendizagem?				
1ª etapa				
Questões que orientaram essa etapa da pesquisa: Que rotina se estabelece em sala? Quais os significados das ações dos participantes na interação em sala de aula? Qual a postura pedagógica da professora?				
Momentos	Objetivos	Material analisado	Procedimento adotado	Produtos da análise
A	Organização dos dados referentes aos primeiros dias de aula	Notas de campo e dados coletados em vídeo	Transcrição detalhada das fitas, correlacionada às notas de campo.	Mapa detalhado de ocorrências dos primeiros dias de aula, com detalhamento de falas.
B	Identificação da rotina da turma e dos significados das ações dos sujeitos	Dados coletados em vídeo.	Confecção e análise do Quadro Sintético de descrição das ações e dos Mapas de Eventos.	Capítulo 3, em que se realiza a análise da rotina da turma.
2ª etapa				
Questões que orientaram essa etapa da pesquisa: Quando e como os sujeitos se apropriam do lugar do autor, criado nos discursos da sala, utilizando-se dos textos que produz?				
A	Identificação dos momentos em que referências à autoria foram feitas pelos integrantes da turma e das características atribuídas ao autor pelos integrantes da turma.	Dados coletados em vídeo e notas de campo durante os meses de imersão na turma.	Confecção e análise da 2ª versão do Quadro Sintético de Descrição das aulas Observadas; Análise dos discursos dos integrantes da turma, nos momentos em que referências à autoria foram feitas.	Caracterização da autoria, explicitada no capítulo 4.
3ª etapa				
Questões que orientaram essa etapa da pesquisa: Como a autoria aparece no produto (o texto)? Como se entrelaçam autoria e interação na produção de textos nessa turma?				
A	Identificar as formas de assunção da autoria realizadas pelos alunos nos textos escritos.	Textos escritos pelos alunos. Análise da rotina.	Análise comparativa dos textos relacionada à visualização das condições de produção propiciada pelos capítulos 3 e 4 .	Análise dos textos, explorada no capítulo 5.

Parte III - A análise: interpretando os dados coletados

3. O CONTEXTO PESQUISADO: A ORGANIZAÇÃO COTIDIANA DA SALA DE AULA

A linguagem é um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.

Goulart

3.1- Visualizando a rotina das aulas do semestre

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar a rotina que se estabeleceu diariamente durante as aulas observadas na turma e, por meio dessa análise, identificar os sentidos atribuídos às ações desenvolvidas na sala, pelos participantes da interação. Analisar o cotidiano da turma tornou-se necessário, uma vez que, somente no contexto, situação de encontro entre participantes de um grupo cujas circunstâncias não acontecem novamente da mesma forma, essas ações executadas adquirem significado.

Uma representação do que resultou da interação entre os participantes nas vinte aulas observadas é apresentada no Quadro Sintético de Descrição das Aulas Observadas (Tabela 3.1). Por meio da análise das ações desenvolvidas pelos membros da turma, pôde-se identificar regularidades na organização das aulas, padrões de atividades e discursos sobre textos e autoria presentes, explícita ou implicitamente, nas falas dos integrantes do grupo, o que justifica esse nível de análise.

O quadro exposto a seguir, que apresenta uma descrição sintética das aulas observadas, foi construído com a intenção de possibilitar uma visualização geral da organização das aulas como um todo. O objetivo não é esmiuçar os detalhes que caracterizam cada aula, mas evidenciar o panorama geral do funcionamento de todas, demonstrando repetições, imprevistos, ações rotineiras, enfim, a maneira pela qual se organiza a prática pedagógica exercida no espaço escolar dessa sala.

A seguir, encontram-se a descrição e a análise do cotidiano da turma feita a partir do quadro. A exposição da rotina da turma é permeada pelo registro de alguns momentos do cotidiano – como recortes feitos na descrição das ações e observados por meio de lentes de aumento. O resultado da análise é o reconhecimento da rotina das aulas nessa turma, bem como dos significados das ações exercidas no contexto da sala de aula.

Na primeira coluna do quadro, da esquerda para a direita, encontra-se a numeração dada às aulas. Essa numeração representa a seqüência de aulas que assisti e não a seqüência de aulas da turma nesse período²². A segunda coluna traz a data de cada aula. Na 3ª, apresento uma descrição sucinta das ações realizadas pelos integrantes da turma (professora e alunos) naqueles dias. A quarta e última coluna traz algumas notas referentes às regularidades – e diferenças – na organização das ações da turma e observações a respeito do trabalho com textos. É também nessa coluna que aponto as aulas a que assisti – mas não filmei – e a razão disso.

Tabela 3.1: Quadro Sintético de Descrição das Aulas Observadas

Aula	Data	Ações	notas
01	06/02	<p>Dialogando sobre integração da turma, a partir de reportagem do MGTV sobre volta às aulas.</p> <p>Apresentando-me aos alunos. Expondo meu objetivo ali.</p> <p>Informando regras para o funcionamento da turma.</p> <p>Dialogando sobre produção de textos.</p> <p>Fazendo chamada.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Português.</u> Expondo regras de uso do caderno. <i>Anotando o pensamento.</i> Propondo produção textual – ‘Como se fosse um Retrato’. Buscando significados de palavras no dicionário. Registrando, no caderno, as atividades do dia. Anotando o dever de casa.</p> <p>Dialogando sobre portadores de textos.</p> <p>Merendando. Saindo para o recreio.</p>	<p>(Sem filmagem, a pedido de Lia)</p> <p>A aula gira em torno de conversas sobre textos.</p> <p>Lia me pergunta se era esse o tipo de aula que eu esperava.</p>

²² Apenas nas duas primeiras semanas assisti às aulas ininterruptamente. Após o carnaval isso se tornou impossível, em função do meu trabalho em outra instituição de ensino. Passei, então, a assisti-las duas ou três vezes por semana, intervalo que foi se espaçando ainda mais com o decorrer do período letivo.

Aula	Data	Ações	notas
02	07/02	<p><i>Fazendo pedidos e rezando.</i></p> <p>Informa horário de saída nos primeiros dias.</p> <p>Fazendo atividade da caixa-surpresa. Dialogando sobre os sentimentos dos alunos em relação à atividade.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Matemática.</u> Expondo regras de uso do caderno. Anotando o pensamento. Registrando, no caderno, a atividade da caixa-surpresa. Fazendo exercício – completar sentenças sobre a atividade da caixa-surpresa.</p> <p>Fazendo chamada.</p> <p>Corrigindo o exercício de completar sentenças. Fazendo exercício sobre medidas – peso. Copiando o dever de casa.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Português.</u> Propondo trabalho em grupos – Comparação de notícias sobre o carnaval. Explicando o trabalho e os motivos de ser em grupos. Discutindo ordem alfabética dos nomes dos componentes do grupo.</p> <p>Merendando.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Expondo regras de funcionamento da festa de carnaval da escola. A diretora vem conversar, mas desiste ao ver a filmadora.</p>	<p>(Sem filmagem, a pedido de Lia)</p> <p>Quando os alunos respondem imediatamente a alguma pergunta, Lia faz outros questionamentos para que pensem sobre a resposta.</p> <p>Lia escolhe o 'redator' de cada grupo. Os alunos questionam a escolha e resolvem votar.</p>
03	08/02	<p>Dialogando sobre o carnaval.</p> <p><i>Fazendo pedidos e rezando.</i></p> <p><u>Solicitando o caderno de Matemática.</u> Corrigindo o dever de casa (medidas – peso). Dialogando sobre o dever de casa. <i>Anotando o pensamento.</i> Comentando o pensamento coletivamente. Fazendo exercício de Matemática. Corrigindo no quadro, com ajuda das crianças. Dialogando sobre a correção.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Português.</u> Recebendo, de Kléber, material sobre o carnaval. <i>Utilizando, como o 'recadinho'</i> (pensamento) da aula, o material levado por Kléber, como afirma Lia. <i>Comentando o recadinho.</i> Dialogando sobre o carnaval. Lendo bilhete da direção sobre o recesso. Dialogando sobre recesso e carnaval.</p> <p>Fazendo chamada. Fazendo contas com relação ao número de faltosos.</p> <p>Distribuindo texto (Modos e Maneiras). Dando instruções para leitura. Lendo silenciosamente o texto.</p> <p>Dialogando com os alunos sobre o 'Esporte Solidário' (Programa do SESI).</p> <p>Pedindo que os alunos leiam o texto em voz alta. Interpretando oral e coletivamente. Fazendo exercício sobre o texto. Ensinando o uso dos porquês.</p> <p>Merendando.</p> <p>Dialogando sobre o exercício.</p>	<p>O pensamento é utilizado por duas vezes nesse dia. Na 2ª, ele é denominado recado e é levado por um aluno.</p>

Aula	Data	Ações	notas
04	18/02	<p><i>Fazendo pedidos e rezando.</i></p> <p>Trocando as crianças de lugar.</p> <p>Dialogando sobre assuntos que as crianças trazem.</p> <p><u><i>Solicitando o caderno de Português.</i></u> Cantando Parabéns para Thaís. <i>Anotando o pensamento.</i> Apresentando vários portadores de textos. Questionando sobre os destinatários. Propondo um trabalho em grupo sobre o carnaval (resumo). Dialogando sobre os portadores de textos. Fazendo o trabalho. Dialogando sobre o funcionamento dos grupos. Apresentando os resumos feitos.</p> <p>Merendendo.</p> <p><u><i>Solicitando o caderno de Matemática.</i></u> Anotando exercício. Fazendo exercício. Corrigindo exercício. Anotando o dever de casa.</p> <p>Devolvendo livros e revistas lidos em casa.</p>	<p>Atividades de Matemática se restringem a exercícios e correção.</p>
05	19/02	<p><i>Dialogando sobre reunião de pais.</i></p> <p><i>Rezando.</i></p> <p><u><i>Solicitando caderno de Matemática.</i></u> <i>Anotando pensamento.</i> <i>Comentando pensamento.</i> Dando visto no para-casa.</p> <p>Dialogando sobre Daividson, que se sente excluído da turma.</p> <p>Fazendo maratona de fatos.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Fazendo exercícios de Matemática (peso). Corrigindo exercícios.</p> <p><u><i>Solicitando caderno de Português.</i></u> Ensinando normas de uso do dicionário. Anotando dever de casa de Português.</p>	<p>O dever de casa é um texto para ser lido e interpretado.</p>

Aula	Data	Ações	notas
06	21/02	<p><i>Rezando.</i></p> <p><u>Solicitando o caderno de Português.</u> Propondo uma produção de textos. Dialogando sobre textos escritos. <i>Anotando pensamento.</i> <i>Comentando pensamento.</i> Orientando a produção de texto. Lendo o texto Zimu. Interpretando oral e coletivamente. Registrando no caderno os passos da produção de textos. Dando instruções para a escrita. Produzindo texto sobre bichos. Dialogando sobre autoria. Apresentando os textos produzidos. Anotando dever de casa (uso do dicionário).</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Dialogando sobre o processo de escrever.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Matemática.</u> Planejando a atividade a ser feita. Registrando a atividade no caderno. Dialogando sobre Algarismos Romanos. Lendo texto sobre Algarismos Romanos. Fazendo exercício. Corrigindo exercício.</p>	<p>A produção textual é precedida pela leitura e interpretação de um texto.</p> <p>Aula de Matemática = leitura e interpretação de texto.</p>
07	26/02	<p>Dialogando sobre a vida dos alunos.</p> <p><i>Rezando.</i></p> <p><i>Anotando o pensamento.</i> <i>Comentando o pensamento.</i> Informando o horário semanal. Dialogando sobre o texto dos Bichos. Reestruturando coletivamente um dos textos sobre bichos. Dialogando sobre reestruturação de textos. Reestruturando individualmente os textos sobre bichos.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Matemática.</u> <i>Anotando o pensamento.</i> Fazendo maratona de fatos.</p>	<p>Lia quebra, através de questionamentos, respostas automatizadas pelos alunos.</p>
08	05/03	<p><i>Fazendo pedidos e rezando.</i></p> <p>Assistindo filme: Vida de Inseto.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Ciências.</u> <i>Anotando pensamento</i> extraído do filme. <i>Comentando o pensamento.</i> Fazendo exercício de exploração do livro. Corrigindo exercício. Lendo o prefácio. Dialogando sobre o livro. Fazendo exercício em grupos. Discutindo as respostas do exercício.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Dialogando sobre o exercício em grupos. Anotando o dever de casa.</p>	<p>Exercícios de Ciências = explorar informações do livro (capa, prefácio, etc.)</p>

Aula	Data	Ações	notas
09	07/03	<p><i>Fazendo pedidos e rezando.</i></p> <p>Dialogando sobre os textos dos bichos. Reescrevendo os textos dos bichos. Dialogando sobre reescrita de textos. Lendo o prefácio que escrevi para o livro dos bichos atendendo a pedido de Lia. Ilustrando os textos dos bichos. Dialogando sobre a organização e montagem do livro (negociação de critérios). <u>Solicitando o caderno de Português.</u> <i>Anotando o pensamento.</i> Lendo texto do livro de Português. Explicando as palavras que as crianças acharam difíceis.</p> <p>Saindo para o recreio.</p>	<p>Retomada dos textos sobre bichos produzidos em aula anterior.</p>
10	14/03	<p><i>Rezando.</i></p> <p>Dando visto no caderno de Matemática. Corrigindo exercício feito no dia 06 (soma e subtração). Fazendo exercício. Corrigindo exercício.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Português.</u> Dialogando sobre poemas. Lendo o poema A Porta, já trabalhado em aula anterior. Dialogando sobre o poema Pacífico-o Gato. Lendo o poema Pacífico-O Gato. Fazendo exercício. Corrigindo.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Continuando a correção de exercícios. Fazendo exercícios.</p>	<p>Atividades de Matemática se restringem a exercícios e correção.</p> <p>Lia aproveita o erro que cometeu no exercício de matemática para evidenciar a possibilidade de as crianças a questionarem.</p>
11	21/03	<p><i>Rezando.</i></p> <p><u>Solicitando o caderno de Português.</u> <i>Anotando o pensamento.</i> <i>Comentando o pensamento.</i> Lendo o texto Camelo Gaspar. Fazendo exercícios. Corrigindo exercícios. Interpretando oral e coletivamente o texto. Produzindo texto (Poema para o Camelo Gaspar). Apresentando os textos escritos.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Matemática.</u> Fazendo maratona de fatos. Fazendo exercício.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Negociando a ordem para levar o livro dos bichos para casa.</p> <p>Anotando o dever de casa.</p>	<p>Produção textual precedida de leitura e interpretação coletiva de texto. Atividades de Matemática se restringem a exercícios e correção.</p>

Aula	Data	Ações	notas
12	26/03	<p>Dialogando sobre a aula anterior.</p> <p><i>Rezando.</i></p> <p><u>Solicitando o caderno de Ciências.</u> <i>Anotando o pensamento.</i> <i>Comentando o pensamento.</i> Lendo texto do livro. Fazendo exercício do livro. Fazendo atividade física proposta no livro. Lendo outro texto do livro. Dialogando sobre o texto.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Português.</u> Buscando significados no dicionário. Dialogando sobre os significados encontrados. Lendo o texto Gato Comunitário. Fazendo exercício sobre o texto. Dialogando sobre ações da direção da escola. Corrigindo exercícios. Anotando o dever de casa.</p>	<p>O trabalho com textos acontece por duas vezes: na aula de Ciências e na de Português.</p>
13	04/04	<p><i>Rezando.</i></p> <p><u>Solicitando o caderno de Geo-história.</u> Corrigindo o dever de casa. Dialogando sobre divisão de tarefas domésticas.</p> <p>Saindo da sala para assistir apresentação cívica.</p> <p>Fazendo exercício sobre carteira de trabalho. Corrigindo o exercício.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Acertando tickets do festival de sorvete.</p> <p>Anotando o dever de casa.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Matemática.</u> Fazendo maratona de fatos em folha.</p>	<p>(Sem filmagem, por problemas com a filmadora)</p> <p>Lia dirige-se a mim dizendo que os alunos correspondem ao que a professora gosta: na 3ª série, Matemática; na 4ª, Português.</p> <p>Atividades de Matemática se restringem a exercícios e correção.</p>
14	09/04	<p><i>Rezando.</i></p> <p>Corrigindo o dever de casa.</p> <p>Propondo produção textual (Saneamento Básico). Formando grupos. Produzindo texto em grupos. Dialogando sobre o funcionamento dos grupos. Apresentando os textos.</p> <p>Merendando. Saindo para o recreio.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Português.</u> <i>Anotando o pensamento.</i> <i>Comentando o pensamento.</i></p> <p><u>Solicitando o caderno e o livro de Ciências.</u> Dialogando sobre texto do livro. Lendo silenciosamente o texto. Dialogando sobre o texto. Anotando o dever de casa.</p>	<p>Produção textual antecedendo a solicitação de caderno.</p>

Aula	Data	Ações	notas
15	11/04	<p>Dialogando sobre motivos pelos quais Lia faltou à aula anterior.</p> <p><i>Rezando.</i></p> <p>Reescrevendo coletivamente um dos textos de objetos (O Carro). Dialogando sobre a reescrita. Dialogando sobre o uso do 'mas' que prece no texto. Reescrevendo individualmente os textos sobre objetos.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Matemática.</u> Fazendo maratona de fatos em folha. Dialogando sobre múltiplos e divisores. Fazendo exercícios.</p>	<p>Retomada de texto sobre objetos, escrito em aula anterior. Lia usa o 'mas' que aparece no texto para ensinar sua função de modalizador do discurso.</p>
16	07/05	<p><i>Agradecendo a Deus e rezando.</i></p> <p>Dialogando sobre o presente das mães. Confeccionando o presente.</p> <p><i>Merendendo.</i> Saíndo para o recreio.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Português.</u> <i>Anotando o pensamento.</i> Anotando o dever de casa (escrever um texto de instrução). Dialogando sobre o dever de casa. Contando uma lenda indígena.</p>	<p>A proposta de produção textual surge como dever de casa.</p>
17	14/05	<p><i>Rezando.</i></p> <p>Dialogando sobre a reescrita do texto Carta ao Ministro da Educação. Reescrevendo o texto em grupos.</p> <p>Saíndo para o recreio.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Ciências.</u> <i>Anotando o pensamento.</i> Lendo um texto do livro de Ciências. Dialogando sobre o texto.</p> <p>Entregando um exercício corrigido em casa.</p>	<p>Retomada de texto (carta) produzido em 13/05.</p> <p>Aula de Ciências = trabalho com texto.</p>
18	21/05	<p>Dialogando sobre o dever de casa.</p> <p><i>Fazendo pedidos e rezando.</i></p> <p><u>Solicitando o caderno de Matemática.</u> Corrigindo o dever de casa. Fazendo exercício em folha. Fazendo exercício no livro de Matemática. Corrigindo exercícios.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Português.</u> Fazendo exercício de comparação de textos (Caça aos Dinos Brasileiros e O Menino que Respirava Borboleta).</p> <p><i>Merendendo.</i> Saíndo para o recreio.</p> <p>Dialogando sobre os textos. Propondo produção textual para ser feita em casa (Conto).</p>	<p>Atividades de Matemática se restringem a exercícios e correção.</p> <p>A produção textual será feita em casa. Lia diz que não vai interferir na produção.</p>

Aula	Data	Ações	notas
19	28/05	<p>Dialogando sobre a liberação de lugares – crianças podem sentar onde quiserem.</p> <p><i>Rezando.</i></p> <p><u>Solicitando o caderno de Português.</u> Fazendo bolão (jogos da copa) no quadro. Dialogando sobre a história do futebol brasileiro. Lendo textos do Gurilândia sobre a Copa (Fé em Deus e Pé na Bola e Origem do Futebol se Perde no Tempo). Interpretando os textos oral e coletivamente.</p>	<p>O bolão é construído coletivamente a partir dos conhecimentos que a turma tem sobre as seleções de futebol.</p>
20	18/06	<p><i>Fazendo pedidos e rezando.</i></p> <p>Dialogando sobre calendário escolar e férias.</p> <p>Comentando os livros da coleção Literatura em Minha Casa. Trocando os livros entre si.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Português.</u> Fazendo exercícios (adjetivos). Copiando parágrafos que a professora elaborou e anotou no quadro, para ensinar a função de adjetivos e pronomes. Lendo os parágrafos. Dialogando sobre os parágrafos. Fazendo exercício (texto lacunado). Conceituando adjetivos, substantivos e pronomes. Corrigindo exercícios.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p><u>Solicitando o caderno de Ciências.</u> Dialogando sobre sistema Respiratório. Lendo texto do livro (Sistema Circulatório).</p>	<p>A comparação dos dois parágrafos cria a necessidade do uso de adjetivos.</p> <p>Aula de Ciências = trabalho com textos.</p>

Legenda: *palavras em **negrito**: diálogos da turma

*palavras com **grifos**: Marcam o início da aula de cada disciplina

*palavras em *itálico*: ações que se repetem na maioria das aulas

A análise dos dados apresentados na Tabela 3.1 permitiu identificar a rotina que se estabeleceu na turma. Os *itálicos* foram utilizados de forma a evidenciar o registro de atividades que tiveram alguma relação entre si e implicaram uma organização seqüencial. As vinte aulas observadas foram iniciadas alternadamente ou com uma conversa (aulas 1, 3, 5, 7, 12, 15, 18 e 19) ou com uma oração (aulas 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17 e 20).

A conversa inicial – que chamarei de *rapport* – se estabeleceu logo no início de algumas aulas e girou em torno dos mais variados temas: desde a vida pessoal dos membros da turma – como na 7ª aula – até comentários com relação a aulas anteriores – como na 12ª aula. A diversidade de temas abordados nesses inícios de aula e a informalidade dos mesmos transformaram o *rapport* em momentos de

estabelecimento de um diálogo inicial, cujo objetivo era mais amplo do que aquilo para que cada tema apontava.

O fato de o *rapport* ser um recurso freqüentemente utilizado nessa sala, marcado pela diversidade de temas, focaliza a finalidade interlocutiva dessa prática dialógica. É por meio desse *rapport* que o diálogo entre os integrantes da turma começa. Conversar, logo no início, com os alunos manifesta-se como um recurso através do qual a professora realiza o acolhimento dos alunos e estabelece, com eles, uma prática de interlocução, a partir da qual a aula se desenvolverá.

Após o *rapport* – ou começando a aula quando ele não acontecia – uma oração era feita pela turma. Essa oração era precedida de intenções que o próprio grupo estabelecia. Mesmo em se tratando de uma escola laica, rezar é uma ação presente em praticamente todas as aulas – a única exceção é a 1ª, caracterizada por algumas especificidades. Para entendê-las, faremos posteriormente uma observação minuciosa dos detalhes característicos dessa aula.

A freqüência com que a oração era realizada aponta a possibilidade de que a mesma se constitua como o princípio de um ritual de seqüenciação das atividades da turma. Em todos os dias, algumas ações desenvolvidas na sala se repetiam de forma ordenada, estabelecendo uma seqüência. A oração era o marco inicial da mesma. Ela iniciava a aula e, a partir daí, tornava-se possível vislumbrar algumas das ações que se efetivariam depois.

Além de caracterizar um ritual de iniciação – ou mesmo por causa disso – a oração estabelecia um espaço de transição pelo qual os integrantes da turma saíam do meio externo e ingressavam na realidade da sala de aula. Dessa forma, ela possibilitava a afirmação da turma como um grupo e representava um marco no estabelecimento da comunidade da sala. Era por meio dela – não é esse o objetivo de uma oração? – que os sujeitos se uniam e comungavam do mesmo espaço escolar e grupal, onde partilhavam ações, objetivos e a construção de significados pela interação.

Após a oração, quando o espaço comum estava criado e os sujeitos imersos nele, novamente a conversa se presentificava nas relações da sala. Antecedendo, permeando e sucedendo a maioria das atividades desenvolvidas durante as aulas, seu objetivo, entretanto, era bastante diferente do *rapport*.

A interação em sala de aula envolve muitos tipos de conversação. Segundo Bernstein (1996, p.259), “o discurso pedagógico é um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos”. Assim, no início das aulas, quaisquer que fossem os temas abordados e o significado situacional desses temas, o objetivo do *rapport*, ao que parece, era a gênese de um processo interlocutivo diário, que sustentaria as ações e relações estabelecidas naquela aula.

A conversa que acontecia posteriormente, no decorrer das atividades, também evidenciava um reordenamento de discursos, como expõe Bernstein. Mas o objetivo dessa conversa era outro. Se o discurso pedagógico se apropria de outros discursos, recontextualizando-os, um de seus efeitos é o estabelecimento das relações de poder em sala – quem transmite o que, a quem, de que forma, em que condições, a partir de que relações, com que valores e objetivos. Podemos enxergar, nos momentos em que as conversas dessa turma perpassam a realização das atividades, o estabelecimento de relações pedagógicas em que a professora, organizadora da prática pedagógica, propõe atividades, controla a participação dos alunos, direciona a prática discursiva e os alunos, por sua vez, aderem ao processo interlocutivo, ocupando a posição de enunciadores e construindo, interativamente, o conhecimento.

Não se trata, nesse caso, de acolher os alunos, mas da organização do discurso que viabiliza a participação deles na realização das atividades da aula. Observemos, em negrito na Tabela 3.1, a frequência com que as conversas aparecem nas diversas aulas, antes, durante e depois das atividades realizadas. Nota-se que isso acontece mais intensamente nas aulas de Português e nos momentos em que o trabalho com textos é desenvolvido. O número de vezes em que a conversa é utilizada na turma e os temas abordados através dela –

planejamento e discussão das atividades, expressão de sentimentos desencadeados pelas aulas, significação do processo de escrever, por exemplo – indicam o quanto a prática pedagógica e interacional é constituída por meio do uso da linguagem em condições particulares.

Na seqüência que se torna habitual, conforme demonstrado pelas ações descritas em itálico no quadro, a próxima ação que se apresenta é a solicitação que a professora faz para que seus alunos peguem o caderno de alguma das disciplinas. É interessante observar que essa solicitação – observemos os grifos – sempre acontece no início da aula de alguma das matérias. Além disso, nem sempre o caderno solicitado é utilizado – veja a 13ª e a 19ª aulas, por exemplo. Solicitar o caderno, assim, se constitui uma ação da professora cuja finalidade parece ser a sinalização do começo da aula de uma disciplina, seja ela qual for, demarcando o início do ensino de um novo conteúdo.

A ação seguinte, característica da rotina das aulas, é a anotação do 'pensamento'. O pensamento é uma mensagem que a professora escreve no quadro após a colocação da data e os alunos copiam. Esse pensamento, assim denominado pela turma e ora trazido pelos alunos, ora por Lia, ora extraído de alguma situação da própria sala, é, em seguida, comentado por todos. Pela análise do quadro, pode-se perceber que o pensamento é um recurso pedagógico utilizado no início das disciplinas, ou entre uma disciplina e outra, fazendo a ligação entre ambas.

Ao pensamento, presente em quatorze das vinte aulas investigadas, segue-se quase sempre o procedimento de 'comentário', como é denominado por Foucault (1978). Esse procedimento consiste em estabelecer a coerência entre o discurso produzido anteriormente e o atual, dizendo algo além do texto enunciado, sem, no entanto, deixar de dizer o texto mesmo. Comentar o pensamento consiste em estabelecer ganchos entre o que ele traz – marca das intenções de Lia, posto que é ela quem o escolhe ou autoriza quando sugerido por um aluno – e a realidade que se apresenta naquele momento do grupo.

Para compreender o sentido dessa atividade para os participantes da turma – e seu significado para a professora – procedemos à análise do 3º dia de aula, quando dois pensamentos foram apresentados ao grupo, um pela professora, outro por um aluno autorizado por ela. Nesse caso, apresentaremos a análise referente ao momento em que um aluno apresenta um pensamento à turma.

Após Lia solicitar o caderno de Português, Kléber diz que trouxe um material sobre o carnaval, tema que estão estudando em função da proximidade da festa. A professora, então, pega o material de Kléber, olha e copia a manchete de jornal no quadro, após colocar a data, circulando-a exatamente como faz com os pensamentos. Em seguida, comentam a reportagem que Kléber trouxe. Vejamos abaixo o comentário.

Tabela 3.2: Transcrição de um segmento discursivo da terceira aula (O ‘recado’)

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para conceituação da autoria
1	Ótimo:: A primeira coisa então... que o Kléber fez:: ontem:: eu tenho CERTEZA... foi chegar em casa e procurar alguma coisa sobre o carnaval... não foi isso?		Reforçando a ação de Kléber
2		Kléber: Foi... eu peguei o caderno do ano passado.	
3	Aí depois que você pegou o caderno::		
4		Kléber: Eu olhei.	
5	Você olhou:: porque você não joga seus cadernos fora, né? e aí <u>you achou que no ano passado:: na 3ª série:: vocês trabalharam com esse texto. Então TODO MUNDO recebeu esse texto.</u>		Valorizando a preservação do caderno e chamando a atenção para o fato de que todos tinham acesso ao material.
6		Tássia: A gente viu na aula de História.	
7	Ahn:: E:: aí... você começou a responder sozinho as dúvidas que você tinha, não foi?		
8		Kléber: Foi.	
9	<u>E trouxe esse recadinho pra nós.</u> Então, tá. De qual país que o carnaval saiu e veio pro Brasil?		
10		A(s): Da França.	
11	Da França. Quem trouxe o carnaval do jeito que a gente conhece:: mais ou menos do jeito que a gente conhece hoje, não é bem igualzinho, né? ele saiu lá da França e veio pra cá. Provavelmente nem foram os franceses que trouxeram.		
12		<i>Prince: Pode falar?</i>	
13	Pode.		
14		<i>Prince: No Rio de Janeiro:: o carnaval chamava Entrudo.</i>	
15	Antigamente o carnaval chamava::		Resgatando a história do carnaval.
16		<i>Prince: entrudo.</i>	
17	Isso:: e como que era? Aí no texto está falando.		
18		<i>Kléber: As pessoas faziam::</i>	
19	Faziam o quê?		
20		<i>Kléber: Brincadeiras.</i>	

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para conceituação da autoria
21	Faziam brincadeiras::: No começo... as brincadeiras não eram violentas, não. O que que as pessoas jogavam?		
22		<i>Raiane: Água de cheiro.</i>	
23	O que que é água de cheiro?		
24		<i>A(s): Perfume.</i>	
25	Isso mesmo::: perfume umas nas outras. Então elas saíam pras ruas::: pra brincar, pra dançar::: não eram as músicas que a gente tem hoje... eram outros tipos de música::: e jogavam perfume umas nas outras. Só que depois::: no lugar de perfume... as pessoas começaram a jogar outras coisas... farinha::: xixi::: ou então groselha... sabem o que que é groselha?		
26		<i>A(s): Não.</i>	
27	Aquele suco vermelhinho. Aí jogavam na pessoa... o que que acontecia?		
28		<i>Thaís: Ficava suja.</i>	
29	Isso::: ficava toda::: que cor que ela ficava?		
30		<i>A(s): Vermelha. Kléber: Parecendo sangue.</i>	
31	Isso mesmo... elas ficavam sujas... e aí::: SEMPRE ACONTECE de alguém apelar, não acontece.		
32		<i>A1: Claro.</i>	
33	Pois é... às vezes estão brincando no pátio::: um empurra o outro::: alguns estão até brincando::: mas tem alguns que apelam, não tem?		Aproximando da escola a discussão sobre regras: – pátio e carnaval.
34		<i>A2: Tem.</i>	
35	E quando alguém apela o que que dá?		
36		<i>A(s): Briga.</i>	
37	Pois é... antes também dava. E o carnaval começou a ficar ruim::: e a precisar de regras para as pessoas poderem participar. Teve uma época no Brasil que o carnaval era tão violento::: que foi proibido. Depois foram surgindo outras formas de brincar o carnaval.		

Legenda: A(s) = alunos em coro; A seguido de numeral: aluno não identificado na fita; ...= pausa; :::=prolongamento da vogal; Letras maiúsculas = ênfase na fala pela entonação.

Ao utilizar a notícia para realizar o mesmo ritual que caracteriza a utilização do pensamento – solicitação do caderno, cópia no quadro após a colocação da data, emolduração – a professora a transforma no segundo pensamento do dia. Uma segunda transformação se efetua, ainda, quando ela dá à notícia o nome de recado. O processo interlocutivo que se estabelece na turma fica caracterizado, nesse momento, pela escolha discursiva²³ que Lia faz ao denominá-lo recado.

Observemos com atenção o turno 9, transcrito em negrito. Logo após afirmar que todos tinham acesso ao material, como Kléber, Lia se refere a esse material

²³ Utilizo a expressão ‘escolha discursiva’ para definir o uso, pelo sujeito que enuncia, de algumas palavras do universo lingüístico do qual faz parte. Essa escolha que demonstra que o sujeito recorta o código lingüístico a seu modo, evidenciando o que *deseja* dizer em determinadas condições. Segundo Ivanic (1994 apud CASTANHEIRA, 2003), “a identidade do(a) autor(a) de um texto é inscrita nas escolhas discursivas que ele(a) faz no processo de produção de texto”.

como o ‘recadinho’ mandado, pelo aluno, para a turma. A que recadinho ela se refere? À história do carnaval? Várias interpretações se tornam possíveis a partir dessa escolha discursiva pela qual Lia coloca Kléber no lugar de enunciador do recado.

A primeira constitui-se na percepção de uma cobrança, por parte da professora, de que os alunos tivessem o mesmo comportamento de Kléber, seja ele preservar o caderno antigo, consultá-lo, pesquisar ou fazer relações entre o conteúdo estudado no ano anterior e a matéria atual. Qualquer que seja a ação exigida, nas entrelinhas do discurso a professora parece se utilizar da enunciação de Kléber para dar, ela mesma, seu recado: os alunos deveriam se comprometer mais com as tarefas de casa. Ela se apropria da voz dele – é ela quem lhe dá voz, uma vez que ele levara a notícia, não o recado! – e realiza sua enunciação através de Kléber.

A segunda possibilidade de interpretação enfatiza a autorização e legitimação – ritualística – do discurso dos alunos. Colocar o aluno no lugar de enunciador do recado marca a possibilidade de ocupação desse lugar também pelos demais. Uma vez que Kléber é reconhecido – e apontado – como autor de uma fala aos demais, os outros podem se motivar a enunciar. É a própria professora quem chama os alunos à enunciação. Para perceber isso, basta observar o turno 5, sublinhado, em que Lia diz que todos haviam recebido o mesmo material que Kléber recebera.

Uma terceira interpretação possível para esse fato seria a percepção de que a professora cria, através dessa atitude de reconhecimento e valorização da fala de um aluno, uma maior proximidade entre os alunos e o tema da aula. Atribuir ao aluno o lugar de autor do recado sobre o carnaval, pode motivá-los ao envolvimento com o tema de forma mais intensa. A participação deles se evidencia nas falas da terceira coluna, em itálico, onde se percebe que, por duas vezes após o recado, o tema da conversa é o carnaval. O recado, assim denominado pela professora e levado pelo colega Kléber, encontra-se em sintonia com o tema proposto para o trabalho – o carnaval. A sobreposição da intervenção horizontal (entre alunos) sobre a vertical (de professora para alunos) nesse momento tem um efeito positivo sobre a participação dos alunos, que conversam sobre o tema por algum tempo. Isso

demonstra que a escolha de Lia não enfatiza um tema qualquer. Anunciar, como recado, o tema carnaval demonstra o procedimento de Doutrina, explicitado por Foucault (1978). Nessa escolha discursiva, Lia autoriza a discussão do tema carnaval, indicando subliminarmente a rejeição de outros, com o objetivo de envolver a turma pelo conteúdo programado para a aula.

A última fala de Lia exposta nesse segmento chama a atenção dos alunos para a necessidade de regras de participação nos grupos. É interessante observar que a professora transporta essa necessidade para o ambiente escolar, indicando claramente que essas regras se aplicam à convivência nesse espaço. Surge, aqui, uma outra possibilidade de interpretação quando, retornando ao quadro descritivo (tabela 3.1), percebemos que a atividade que se segue a essa discussão, logo após a realização da chamada, é a leitura e interpretação de um texto distribuído por Lia.

Esse texto, intitulado Modos e Maneiras, indica regras para uma boa convivência na sala, como por exemplo 'preste atenção às explicações do professor' e 'não tenha vergonha de participar'. A intenção da professora, vista sob esse ângulo, parece ser a de aproveitar a disponibilidade dos alunos em discutir o recado para que eles se envolvam com a aula, aceitando as 'dicas' do texto, ou as regras interacionais do grupo, também explicitadas nas aulas anteriores, conforme a Tabela 3.1 mostra. Assim, esse trecho parece indicar que a escolha discursiva de Lia – o recado – acaba por orientar o trabalho na sala, direcionando uma ação futura – o estabelecimento de regras interacionais. A análise das ações que se seguiram à distribuição do recado de Kléber, pela professora, dá indícios de que sua intenção, ou uma delas, seria a exposição e reforço de regras que orientariam as ações da turma durante o ano letivo.

Tendo investigado mais detalhadamente esse momento, retomemos agora a análise da rotina, de um ponto de vista mais geral. A ação seguinte, identificada pela análise como sendo componente da rotina da sala, destina-se à execução de uma atividade mais ligada ao ensino do que ao ritual das aulas. Refere-se a uma atividade pedagógica do tipo leitura e produção de textos ou exercício, por exemplo. Pelos dados expostos no quadro, observa-se que, normalmente, o período letivo se preenche por uma ou duas atividades de cada disciplina, por dia.

A observação da regularidade dessas atividades evidencia uma maior diversidade das mesmas nas aulas de Português, em comparação às demais disciplinas. No quadro, encontramos, por exemplo, atividades como trabalho com textos, uso do dicionário, comparação de parágrafos para demonstração da função dos adjetivos, dentre outras, ocorrendo nas aulas de Português. Percebe-se, com isso, que o volume e a diversificação das atividades concentradas nas aulas de Português demonstra um predomínio dessa disciplina na prática desenvolvida em sala de aula, em detrimento das outras. Comparando-se as aulas de Português às de Matemática, essa diferença se exacerba visivelmente, o que pode estar relacionado à graduação da professora – licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa – e à sua conseqüente preferência por essa área de conhecimento. Observemos a existência de uma nota, referente a 13ª aula, em que Lia afirma ter maior proximidade com o ensino de Português.

As aulas de Matemática, em sua maioria, se restringem a atividades do tipo exercícios, correção e maratona de fatos. Vejamos pela observação do quadro, entretanto, que uma aula de Matemática se diferencia das demais com relação às ações desenvolvidas. Nela, o ensino de Matemática é realizado por meio do trabalho com textos, e não de exercícios e correção. Trata-se da 6ª aula, em que as atividades desenvolvidas se referem à leitura e interpretação de um texto sobre Algarismos Romanos.

Observando os demais dias letivos em que foram desenvolvidos trabalhos com textos, podemos perceber que, como essa aula de Matemática, as de Ciências também foram ministradas através de textos. A maior parte das atividades de Ciências, aliás, se refere à leitura e interpretação de textos. Por exemplo, no dia 09/04/02, a atividade realizada nessa disciplina foi a produção de um texto sobre Saneamento Básico. Isso demonstra que a utilização dos textos no trabalho pedagógico efetivado em sala de aula se expande, nessa turma, para além das aulas de Português. Essa constatação sinaliza que a concepção que a professora da turma tem do texto coloca-o no lugar de um instrumento pedagógico, mais do que um conteúdo cuja construção – a escrita – deve ser ensinada na disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, de que o texto não é um conteúdo de uma disciplina.

Ele é um instrumento interlocutivo pelo qual os sujeitos se relacionam, se comunicam, e, dessa forma, ultrapassa os limites disciplinares, servindo interlocutivamente em todos os momentos da aula, qualquer que seja o conteúdo trabalhado.

Fazer a leitura e a análise dos dados descritos através do quadro (tabela 3.1) possibilitou, assim, uma visão geral da organização através da qual a prática pedagógica habitualmente se desenvolvia na sala. Recortar alguns momentos, focalizando-os de forma mais detalhada, permitiu, por sua vez, um aprofundamento da análise dessa rotina e a interpretação dos significados nela construídos para as ações efetuadas no contexto das aulas, pelos membros do grupo.

Realizado o reconhecimento dessa rotina e de seus significados, resolvi exemplificar, por meio da análise das ações desenvolvidas em uma aula, a dinâmica interacional da turma, a partir da descrição das ações dos sujeitos em um determinado período. Para isso, selecionei uma das aulas investigadas e, pela construção do mapa de eventos da mesma fui verificando, no espaço interacional da sala, no dia escolhido, a dinâmica ali estabelecida, as relações entre as atividades desenvolvidas, os significados construídos a partir das ações executadas e das interações ocorridas. Em resumo, o resultado foi uma análise mais aprofundada de uma aula permeada pela comparação com a rotina já examinada.

Antes de apresentá-la, entretanto, evidenciarei uma possível interpretação para a especificidade da primeira aula, já citada anteriormente, posto que essa aula se diferencia das demais quanto à organização da rotina de ações. Acredito que o motivo que justifica essa especificidade seja o fato de tratar-se da aula que inicia o ano letivo, na qual as regras de funcionamento do grupo são expostas e vivenciadas. Vejamos que essa aula se caracteriza não só pela informação de regras para o funcionamento da turma, como também pela vivência de momentos nos quais as regras não se explicitam pela palavra, mas se evidenciam pelas ações. A solicitação do caderno e a anotação do pensamento, por exemplo, sinalizam que ações são esperadas dos sujeitos para a organização dos hábitos da turma. Além disso, é nessa aula que sou apresentada para o grupo. Expor meu objetivo ali e conversar, logo na aula inicial, sobre produção de textos – a professora sabia de

meu interesse por essa área – poderia criar, por exemplo, uma certa expectativa com relação ao que seria objeto das aulas do semestre, ainda mais pelo fato de a presença de um pesquisador em sala ser absolutamente novo na escola.

Tendo realizado um mergulho na primeira aula, para entender suas diferenças em relação às demais, conheçamos, agora, os detalhes de uma outra em que a rotina estabelecida ilustra o funcionamento da maioria das aulas da turma, durante o semestre.

3.2 – Ilustrando a rotina investigada – a análise de uma aula

Como se pode ver na Tabela 3.1, das vinte aulas assistidas, dezessete foram filmadas. A necessidade de evidenciar detalhes da organização do contexto da sala a partir da análise de uma das aulas ali ocorridas levou à utilização de outro recurso metodológico – a construção e análise de mapas de eventos. Essa escolha se deve à possibilidade que esse recurso cria de identificação dos modos pelos quais o tempo foi gasto, por quem, com quem e em que situações, o que permite não só a análise da interação a partir do contexto, mas também a localização de momentos do contexto que devem ser mais detalhadamente investigados, em função de sua relação com o objeto de pesquisa.

Eventos, conforme Bloome e Bailey (1992) e Castanheira (2000 apud FREITAS, 2002), são construídos pelas ações dos sujeitos uns sobre os outros, no ambiente social. Na sala de aula, assim, um evento refere-se a um conjunto de atividades interacionalmente delimitado, em relação a um tema, num dado espaço de tempo, resultante da interação entre os participantes. A análise dos eventos permite a identificação do objeto de pesquisa em relação ao contexto no qual se insere e a partir do qual deve ser interpretado. No presente estudo, a construção do mapa de eventos permitiu examinar a interação entre os membros do grupo e identificar as fronteiras entre as várias atividades desenvolvidas pela turma durante cada aula.

Foram construídos dezessete mapas de eventos – um para cada aula filmada. Cada um desses mapas foi composto por seis colunas, conforme explicitado no capítulo 2. A primeira à esquerda destina-se à colocação das datas das aulas e dos números das fitas em que elas foram gravadas²⁴. A coluna seguinte mostra uma numeração correspondente ao marcador do vídeo, para facilitar a posterior identificação de trechos, e a duração do evento, cuja análise poderia indicar privilégios e preferências por algumas atividades e áreas temáticas, em detrimento de outras²⁵. Na terceira coluna são identificados os eventos ocorridos na sala. A quarta coluna traz os sub-eventos que constituíram cada um dos eventos. A quinta apresenta as ações realizadas em cada sub-evento, em ordem numérica crescente. A última coluna se destina à identificação dos espaços interacionais predominantes durante a realização dessas ações.

Escolhi dentre os dezessete mapas confeccionados apresentar, nesse momento, o mapa de eventos da sexta aula²⁶. Essa escolha não foi aleatória. Ela se deve não só à multiplicidade de atividades desenvolvidas nesse dia, mas também à possibilidade de comparação entre o ensino de disciplinas diferenciadas, sendo uma delas a Matemática – apontada como um problema para a professora – já que, nesse dia, tanto essa disciplina quanto o Português faziam parte do horário.

A diferença metodológica presente nessa aula de Matemática também contribuiu para a escolha da mesma. A observação do Quadro Sintético de Descrição das Aulas Observadas (Tabela 3.1) permite a visualização dessa aula como aquela em que o ensino de Matemática não se restringiu a exercícios e correção. Abaixo, encontra-se o mapa de eventos da 6ª aula, ocorrida em 21/02/02.

²⁴ Em alguns casos aparecem dois ou mais números consecutivos nessa coluna, o que indica a utilização de mais de uma fita para a gravação da aula. Isso porque as fitas tinham capacidade para uma hora e trinta minutos de duração em EP e as aulas duravam, em média, três horas e meia.

²⁵ Como, em alguns casos, o evento durou mais que o tempo de gravação disponível na fita, foram colocadas numerações de início e fim de cada uma. A duração do evento, entretanto, refere-se ao tempo total dele.

²⁶ Apenas um mapa será aqui analisado uma vez que o objetivo dessa seção é a ilustração da organização das aulas na turma, exposta na seção anterior.

Tabela 3.3: Mapa de Eventos da 6ª aula – dia 21/02

Data/fita	Marcador/duração	evento	Sub-evento	ações	Espaço interacional
21/02 07	0h 57' 28 1h 06'08 9'	A- Abertura da aula	1- Entrada	1- Crianças entram na sala 2- Lia chega	L/T L/T L/A A/A
			2 – Oração	1- Conversam sobre intenções da oração 2- Rezam juntos	
			3- Início da aula de Português	1- Lia solicita que peguem os cadernos de Português 2- Crianças pegam os cadernos	
			4- Recolhimento de cadernos	1- Lia pede a Raiane para recolher os cadernos de Matemática. 2- Raiane recolhe.	

Data/ fita	Marcador/ duração	evento	Sub-evento	atividades	Espaço interacional
	1h 06' 09 1h 33' 21 0h 00' 00 0h 45' 00 72'	B- Preparação para a produção de texto	1- Ligação entre atividades atuais e anteriores	1- Conversam sobre o trabalho a ser feito a partir de produções já realizadas 2- Lia propõe produção de texto	L/T L/T
	1h 11' 00 1h 12' 01 1'		Acerto do relógio	1- Lia chama o auxiliar de serviços gerais para acertar o relógio (horário de verão) 2- Lia e alunos observam, enquanto ele conserta.	
		Continuação do evento B	2- Anotação do pensamento	1- Lia anota o pensamento no quadro 2- Crianças copiam 3- Comentam o pensamento	L/T L/T
			3- Orientações para a produção	1- Lia vai ao quadro e escreve os 4 momentos do trabalho com o texto 2- Crianças copiam 3- Conversam sobre isso	L/T L/T
			4- Leitura	1- Lia distribui o texto 2- alunos lêem silenciosamente 3- Lia escreve no quadro o nome da autora 4- Lia se desculpa por não ter colocado o nome antes.	L/A L/T L/T
			5- Interpretação	1- Turma conversa sobre o texto 2- Divisão do texto em parágrafos 3- Alunos lêem juntos 4- Conversam sobre narrativa em 1ª pessoa 5- Lia marca a importância da leitura para descobrir a resposta. 6- alunos lêem silenciosamente 7- Conversam sobre o tema.	L/T L/T L/T L/T
			6- Registro	1- Lia escreve, no quadro, as atividades feitas 2- Alunos copiam	L/T
			7- Instruções	1- Conversam sobre a escrita – Lia dá instruções 2- Distribuição de folhas 3- Lia aponta critérios para a escrita.	L/T L/T L/T
	0h 45' 01 1h 15' 47 30'	C- Produção de texto	1- Escrita	1- Crianças escrevem 2- Turma conversa sobre autoria	 L/T
	1h 15' 48 1h 33' 25 0h 00' 00 0h 19' 45 37'	D- Encerramento da aula de Português	1- Apresentação	1- Lia escolhe alunos para lerem os textos 2- Crianças lêem	L/A A/T
			2- Registro	1- Recolhimento dos textos 2- Lia escreve no quadro	L/T L/T
			3- Finalização	1- Lia me entrega os textos 2- Anota no quadro o dever de casa 3- Crianças copiam	L/S L/T

Data/fita	Marcador/duração	evento	Sub-evento	atividades	Espaço interacional
		Recreio e educação física			
	0h 19' 49 0h 22' 50 3'	E- Início da aula de Matemática	1- Planejamento ----- 2- registro	1- Lia volta à sala 2- entrega dos cadernos 3- Turma conversa sobre atividades que fará 1- Lia escreve no quadro 2- Crianças copiam	I L/T L/T L/T I
	0h 22' 51 1h 04' 17 42'	F- Abordagem do conteúdo de Matemática	1- leitura e discussão ----- 2- Exercícios	1- Conversam sobre algarismos romanos 2- Leitura de texto 3- Conversam sobre o texto 4- Leitura do texto 5- Lia escolhe crianças, dentre as que querem, para ler em voz alta. 6- Conversam sobre algarismos romanos. 1- Lia anota exercícios no quadro 2- Crianças fazem 3- Alunos vão ao quadro corrigir	L/T I L/T A/T L/A L/T L/T I A/T
		G- Encerramento da aula		1- Toca o sinal 2- Turma sai da sala	

Legenda: Negrito = tempo total do evento; L/T = interação Lia/Turma; L/A = interação Lia/Aluno; A/A = interação Aluno/Aluno; A/T = interação Aluno/Turma; L/S = interação Lia/Simone; I = realização individual da atividade.

Uma das possibilidades criadas pelo mapa de eventos é a análise da interação a partir de cada coluna, separadamente. De início, a leitura do mapa permite ver que vários eventos resultaram da interação entre os participantes, nesse dia. A maior parte deles se refere ao trabalho com textos, que se compõe de preparação para a produção textual, escrita e apresentação de textos. Se observarmos o evento F – Abordagem do Conteúdo de Matemática – veremos que também aí o trabalho com textos acontece.

Podemos observar, ainda, pela análise da última coluna, que o espaço interacional do tipo L/T (Lia/Turma) predomina na maior parte dos sub-eventos desse dia letivo. Os espaços interacionais foram definidos a partir da observação das interações ocorridas. Segundo Bloome e Theodorou (1988 apud FREITAS, 2002), os diferentes tipos de espaços interacionais refletem os diversos tipos de conversação que acontecem numa mesma aula. A observação dos espaços interacionais dessa turma se concentrou no direcionamento executado pela professora, em função da forma como ela organiza as ações. Segundo essa ótica, o espaço interacional predominante foi L/T, porque a professora, na maior parte da aula, direciona suas falas e ações à turma como um todo.

Entretanto, podemos ver mudanças cíclicas com relação à organização interacional, que se altera, por algumas vezes, de L/T para I (Individual) e, novamente, para L/T. Isso parece indicar uma perspectiva interacional caracterizada pelo movimento, que reflete uma prática pedagógica na qual a relação entre sujeitos e entre sujeito e conhecimento é dinâmica.

Segundo Vygotsky (1978 apud SMOLKA, 2000) o desenvolvimento das funções especificamente humanas implica a dimensão simbólica e a elaboração dessas funções é fundamentalmente sócio-histórica e cultural, caracterizando-se como transformação de um processo interpessoal em intrapessoal, resultante de uma série de eventos em desenvolvimento. O predomínio, na 6ª aula, de espaços interacionais do tipo L/T, indica um processo interativo através do qual a professora, relacionando-se com o coletivo, estabelece com o grupo total de alunos um vínculo interlocutivo pelo qual se direciona a prática pedagógica.

Relacionando a coluna de eventos com a de duração, percebe-se um expressivo predomínio do evento B, denominado Preparação para a Produção Textual. Esse evento dura 72 minutos. É ele que obtém maior investimento de tempo²⁷ e maior diversidade de sub-eventos e ações. Sua predominância em relação ao evento C demonstra que se gasta muito mais tempo preparando a escrita de um texto, nessa turma, do que escrevendo o texto.

Além disso, a análise comparativa entre as colunas do mapa de eventos exposto na Tabela 3.3, permite ver que o tempo empregado nos eventos ocorridos na aula de Língua Portuguesa, que, nesse dia, se referem a leitura, interpretação e produção de texto, é muito maior que o destinado às outras disciplinas²⁸, reafirmando um predomínio dessa abordagem, já apontado na análise do Quadro Sintético de Descrição das Aulas Observadas.

²⁷ No cálculo da duração desse evento, foi descontado o tempo destinado ao acerto do relógio. Como essa atividade, divergente das demais desenvolvidas, não se estendeu por mais do que 1 minuto, não foi considerada significativa, uma vez que não desviou as ações da turma da preparação para a produção textual, apesar de acertar o relógio utilizado como referência para uso do tempo.

²⁸ Isso pode ser constatado pela observação do momento em que os cadernos foram solicitados. Vimos na seção anterior que essa solicitação marca o início das aulas de cada disciplina.

As demais disciplinas, Matemática e Educação Física, têm suas aulas ministradas num tempo mais curto, confirmando a observação feita na seção anterior. Com relação à Educação Física isso não é surpreendente, uma vez que a própria estruturação dos currículos, tal como é feita pela maioria das escolas hoje, já determina essa diferenciação por questões políticas e sociológicas que não cabe discutir aqui. A Matemática, entretanto, deveria ocupar nessa turma, pelo horário estipulado pela professora, a mesma carga horária semanal que o Português, mas isso não se percebe no cotidiano das aulas, segundo é demonstrado pela comparação dos dias letivos entre si, feita a partir da Tabela 3.1: a duração das aulas de Matemática quase sempre é menor que as de Português.

Um outro dado que se apresenta no mapa dessa aula chama a atenção, por reafirmar a valorização da disciplina Língua Portuguesa. As atividades realizadas na aula de Matemática nesse dia consistem, também, na leitura e interpretação de um texto sobre a história e o processo de construção da lógica de representação utilizada nos Algarismos Romanos. É óbvio que o trabalho com textos abrange muito mais que o ensino de Português, transcendendo os limites dessa disciplina. O que considero significativo, aqui, é que o ensino de Matemática, na turma, não se atém à prática de repetição de exercícios, maratona de fatos e correção e se materializa por meio do trabalho com textos.

Poderíamos nos perguntar se esse fato não evidenciaria a dificuldade de Lia com essa área temática, registrada nas notas de campo. Por outro lado, sua graduação em Letras poderia ter influenciado o desenvolvimento de uma prática amplamente voltada para o trabalho textual, independente do conteúdo a ser ensinado. Essa parece ser uma leitura possível para esses dados. Dessa forma, poderíamos afirmar que o trabalho matemático realizado, por Lia, através de textos é uma prática bastante produtiva.

Outro aspecto vislumbrado na dinâmica da turma através da leitura do mapa de eventos é a discussão, pelos membros do grupo, dos conteúdos e metodologias utilizadas no processo de ensino. No início da aula, como observado na análise do quadro de descrição das mesmas (Tabela 3.1), apresentada na seção anterior, a turma sempre conversa sobre temas variados. No caso específico da aula do dia

21/02, a conversa inicial se configura como um elo de ligação entre as aulas anteriores e a proposta de produção de texto da aula atual, evidenciando a existência de um planejamento acerca da atividade a ser realizada.

Após a escrita do texto, a conversa novamente acontece e seu tema, nesse momento, se relaciona à discussão do processo de escrita que acabara de ser vivenciado pelas crianças, as quais apontam dificuldades e facilidades com relação ao processo de escrever. No início da aula de Matemática, quando a conversa se repete, o objeto, novamente, é o planejamento das atividades seguintes. Essa presença maciça da conversa, desenvolvida durante diversos eventos, assinala uma característica marcante das aulas – elas são intensamente dialogadas. A conversa tem a função, aí, não só de dar início ao ‘ritual pedagógico’, mas principalmente de manter o processo interlocutivo presente na totalidade das aulas, conforme evidenciado pela análise feita na seção anterior.

3.3 – Algumas considerações com relação à análise do contexto

Conforme Castanheira (2000 apud FREITAS, 2002), nos momentos iniciais de interação, os membros de um grupo começam a definir normas e expectativas, papéis e relações, direitos e obrigações para a participação no grupo. A análise dos dados coletados nesses momentos, assim, pode levar à identificação da rotina estabelecida na turma e dos significados das ações dos sujeitos, construídos na interação com o grupo, além de possibilitar a percepção dos lugares ocupados pelos participantes nessa interação, das relações estabelecidas e das regras a partir das quais eles se orientam com relação à dinâmica das aulas.

A análise das primeiras aulas, associada à possibilidade de visão geral da organização das aulas que a observação do Quadro de Descrição permitia, auxiliou, indiscutivelmente, a identificação de momentos em que algumas regras foram estabelecidas e vivenciadas pelos sujeitos, evidenciando, ainda, os papéis que estes ocuparam na organização do cotidiano da sala.

Desde os primeiros momentos, delineia-se uma perspectiva interacional na turma, em que os alunos participam, chamados pela professora, e assumem papel ativo no processo de interlocução. É, sem dúvida, a professora quem ocupa o lugar de autoridade, tornando-se referência na organização das ações realizadas na sala. Ela atua como um marco de orientação pelo qual os alunos vão norteando suas ações. Estabelecendo uma seqüência de ações que se torna habitual, ela indica, tanto do ponto de vista interacional quanto pedagógico, o planejamento que ancora a realização das aulas, o que se percebe, por exemplo, na freqüente retomada de temas e atividades que efetua em aulas subseqüentes, estabelecendo eixos de ligação entre elas pela continuidade que caracteriza sua prática.

Tabela 3.4: Quadro Sintético de Repetição das Ações em Sala

Aulas / Ações	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Trabalho com textos – leitura, interpretação, produção, revisão, apresentação.	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Rapport	X		X	X	X		X					X			X	X		X	X	X
Oração		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Anotação e comentário do pensamento	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X			
Solicitação do caderno	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Chamada	X	X	X																	
Uso do dicionário	X											X								
Exercícios em sala		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		X				X	X
Correção de exercícios		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X						X	X
Maratona de fatos					X		X				X		X		X					
Uso do livro didático								X	X			X						X	X	X
Conversa	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X

Aulas	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Ações																				
Anotação do dever de casa	X	X		X	X	X						X	X	X		X				
Correção do dever de casa			X										X	X				X		

O quadro foi elaborado com a intenção de evidenciar a freqüência com que determinadas atividades foram desenvolvidas em sala. A Tabela 3.4 permite a visualização da repetição de ações na turma. Por ele podemos ver que algumas atividades foram realizadas quase todos os dias. Dentre elas destaca-se o trabalho com textos, quer seja a leitura, a interpretação, a escrita, a revisão ou a apresentação do texto aos colegas. Algumas outras, como o *rapport*, a oração e a anotação e comentário do pensamento, além da solicitação do caderno também chamam a atenção pelo número de vezes que foram realizadas. Outras, como a chamada, por exemplo, chamam a atenção por terem sido pouco utilizadas em sala.

Pela análise feita, podemos concluir que a organização das aulas acontece em função do estabelecimento de uma rotina, um ritual, no sentido foucaultiano do termo. Conforme explicitado no capítulo 1, o ritual consiste, para Foucault (1978), num procedimento de controle dos sujeitos através do qual se determina sua competência para o discurso. Dessa forma, o diálogo inicial cria um vínculo entre os participantes da turma, autorizando-os a falar. A oração, dando continuidade a esse ritual, é previamente destinada às intenções estabelecidas e enunciadas pelos membros do grupo, que têm legitimidade para fazê-lo. O mesmo acontece com o pensamento e com as atividades específicas de cada disciplina. Sempre dialogadas, tornam explícita a legitimação dos discursos dos integrantes, autorizados a dizer a partir da identificação, por parte da professora, de sua competência para tal.

Os alunos, em função disso, participam, respaldados em uma dinâmica interacional discursiva. Ocupam, nos diálogos da turma, a posição de interlocutores, sujeitos participantes que são na relação que ali se estabelece. Sua participação na dinâmica interacional se deve, ainda, à diversidade de atividades vivenciadas nas aulas, especialmente nas de Português. Quanto mais as atividades e ações se

diversificavam, mais os alunos se deixavam envolver pelas aulas. Nessa dinâmica, o trabalho textual se dá ancorado na concepção de textos, não como conteúdos a serem ensinados, mas como instrumentos do processo de aprendizagem e do processo interlocutivo que se cria pelos diálogos.

Analisar o contexto da sala, extraíndo a rotina estabelecida pelo cotidiano da turma e as especificidades de alguns momentos, possibilitou a percepção dos significados das ações desenvolvidas pelos sujeitos, nas dinâmicas das aulas. Em virtude do objetivo da investigação, fez-se necessário, a partir disso, observar os momentos em que referências à autoria foram feitas nesse contexto e os significados das mesmas. É isso o que se pretende no capítulo seguinte.

4. CONCEPÇÕES DE AUTORIA CONSTRUÍDAS NO ESPAÇO DISCURSIVO DA SALA DE AULA

O que leva as pessoas a escrever é a angústia de riscar um destino, interferir na história, se colocar no campo do jogo.

Gustavo Bernardo

4.1 Identificando as referências à autoria feitas pelos integrantes da turma

Neste capítulo, apresento os momentos em que se discutiram aspectos ligados à temática da autoria, buscando contextualizá-los e, com isso, estabelecer as possíveis relações entre a dinâmica de organização das ações e relações da turma e os significados que a autoria adquire nos diálogos ocorridos durante as aulas dessa turma de 4ª série. A primeira seção pretende situar as referências à autoria, relacionando-as ao contexto em que aparecem. A segunda objetiva o aprofundamento da análise dos discursos produzidos nas aulas, em que se trata da questão da autoria, o que permite a identificação das características de autor constituídas no cotidiano da turma, a partir de sua prática discursiva.

Abaixo encontra-se o quadro de descrição das aulas (tabela 4.1), já exposto no capítulo anterior. Entretanto, ele apresenta, agora, algumas diferenças em relação à sua primeira versão. Nele, localizei os momentos em que referências à autoria foram feitas, explícita ou implicitamente, por algum dos membros da turma durante as aulas. Em função do objetivo do presente capítulo, a coluna referente às notas desapareceu para dar lugar a outra, em que são situados os momentos em que referências à autoria foram feitas na turma, durante as vinte aulas investigadas.

Tabela 4.1: Quadro de descrição das aulas observadas – 2ª versão

Aula/ data	Ações	Referências à autoria
01 06/02	<p>Dialogando sobre integração da turma, a partir de reportagem do MGTV sobre volta às aulas.</p> <p>Apresentando-me aos alunos. Expondo meu objetivo ali.</p> <p>Informando regras para o funcionamento da turma.</p> <p>Dialogando sobre produção de textos.</p> <p>Fazendo chamada.</p> <p>Solicitando o caderno de Português. Expondo regras de uso do caderno. Anotando o pensamento. Propondo produção textual – ‘Como se fosse um Retrato’. Buscando significados de palavras no dicionário. Registrando, no caderno, as atividades do dia. Anotando o dever de casa. Dialogando sobre portadores de textos.</p> <p>Merendando. Saindo para o recreio.</p>	
02 07/02	<p>Fazendo pedidos e rezando.</p> <p>Informando horário de saída nos primeiros dias.</p> <p>Fazendo atividade da caixa-surpresa. Dialogando sobre os sentimentos dos alunos em relação à atividade.</p> <p>Solicitando o caderno de Matemática. Expondo regras de uso do caderno. Anotando o pensamento. Registrando, no caderno, a atividade da caixa-surpresa. Fazendo exercício – completar sentenças sobre a atividade da caixa-surpresa.</p> <p>Fazendo chamada.</p> <p>Corrigindo o exercício. Fazendo exercício sobre medidas – peso. Copiando o dever de casa.</p> <p>Solicitando o caderno de Português. Propondo trabalho em grupos – Comparação de notícias sobre o carnaval. Explicando o trabalho e os motivos de ser em grupos. Discutindo ordem alfabética dos nomes dos componentes do grupo. Merendando.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Expondo regras de funcionamento da festa de carnaval da escola. A diretora vem conversar, mas desiste ao ver a filmadora.</p>	<p>Sempre que os alunos respondem imediatamente a alguma pergunta, Lia faz outros questionamentos para que pensem sobre a resposta.</p>

Aula/ data	Ações	Referências à autoria
03 08/02	<p>Dialogando sobre o carnaval.</p> <p>Fazendo pedidos e rezando.</p> <p>Solicitando o caderno de Matemática.</p> <p>Corrigindo o dever de casa (medidas – peso).</p> <p>Dialogando sobre o dever de casa.</p> <p>Anotando o pensamento.</p> <p>Comentando o pensamento coletivamente.</p> <p>Fazendo exercício de Matemática.</p> <p>Corrigindo no quadro, com ajuda das crianças.</p> <p>Dialogando sobre a correção.</p> <p>Solicitando o caderno de Português.</p> <p>Recebendo, de Kléber, material sobre o carnaval.</p> <p>Utilizando, como o 'recadinho' (pensamento) da aula, o material levado por Kléber.</p> <p>Comentando o recadinho.</p> <p>Dialogando sobre o carnaval.</p> <p>Lendo bilhete da direção sobre o recesso.</p> <p>Dialogando sobre recesso e carnaval.</p> <p>Fazendo chamada.</p> <p>Fazendo contas com relação ao número de faltosos.</p> <p>Distribuindo texto (Modos e Maneiras).</p> <p>Dando instruções para leitura.</p> <p>Lendo silenciosamente o texto.</p> <p>Dialogando com os alunos sobre o 'Esporte Solidário'(Programa do SESI).</p> <p>Pedindo que os alunos leiam o texto em voz alta.</p> <p>Interpretando oral e coletivamente.</p> <p>Fazendo exercício sobre o texto.</p> <p>Ensinando o uso dos porquês.</p> <p>Merendando.</p> <p>Dialogando sobre o exercício.</p>	<p>Lia afirma que cada leitura²⁹ feita é diferente da anterior (autoria vinculada à produção de leitura).</p> <p>O pensamento é utilizado por duas vezes nesse dia. Na 2ª, ele é denominado recado e é levado por um aluno.</p>

²⁹ Nesta e nas demais notas em que a autoria é vinculada a questões de leitura, essa vinculação acontece respaldada pela afirmação de Soares (1995) de que a leitura é uma construção ativa. Esta autora diz que o leitor, na medida em que lê, se constitui, se identifica. Nesse sentido, ao ler, o leitor constrói novos textos, que serão tantos quantas forem as possibilidades de leitura produzidas em condições sócio-historicamente determinadas. O leitor, portanto, torna-se autor e, por isso, esses momentos foram destacados em notas sobre referências à autoria.

Aula/ data	Ações	Referências à autoria
04 18/02	<p>Fazendo pedidos e rezando.</p> <p>Trocando as crianças de lugar.</p> <p>Dialogando sobre assuntos que as crianças trazem.</p> <p>Solicitando o caderno de Português.</p> <p>Cantando Parabéns para Thais.</p> <p>Anotando o pensamento.</p> <p>Apresentando vários portadores de textos.</p> <p>Questionando sobre os destinatários.</p> <p>Propondo um trabalho em grupo sobre o carnaval (resumo).</p> <p>Dialogando sobre os portadores de textos.</p> <p>Fazendo o trabalho.</p> <p>Dialogando sobre o funcionamento dos grupos.</p> <p>Apresentando os resumos feitos.</p> <p>Merendando.</p> <p>Solicitando o caderno de Matemática.</p> <p>Anotando exercício.</p> <p>Fazendo exercício.</p> <p>Corrigindo exercício.</p> <p>Anotando o dever de casa.</p> <p>Devolvendo livros e revistas lidos em casa.</p>	<p>A turma conclui que os portadores de textos indicam para quem os autores escrevem os textos.</p>
05 19/02	<p>Dialogando sobre reunião de pais.</p> <p>Rezando.</p> <p>Solicitando caderno de Matemática.</p> <p>Anotando pensamento.</p> <p>Comentando pensamento.</p> <p>Dando visto no para-casa.</p> <p>Dialogando sobre Daividson, que se sente excluído da turma.</p> <p>Fazendo maratona de fatos.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Fazendo exercícios de Matemática (peso).</p> <p>Corrigindo exercícios.</p> <p>Solicitando caderno de Português.</p> <p>Ensinando normas de uso do dicionário.</p> <p>Anotando dever de casa de Português.</p>	<p>Lia fala da necessidade verbalizar os sentimentos</p> <p>A necessidade de interpretação dos significados das palavras é marcada (autoria vinculada à produção de leitura). Lia afirma que as respostas devem conter as palavras do próprio aluno que responde e não de quem escreveu o texto que ele leu.</p>

Aula/ data	Ações	Referências à autoria
06 21/02	<p>Rezando.</p> <p>Solicitando o caderno de Português. Propondo uma produção de textos. Dialogando sobre textos escritos. Anotando pensamento. Comentando pensamento. Orientando a produção de texto. Lendo o texto Zimu. Interpretando oral e coletivamente. Registrando no caderno os passos da produção de textos. Dando instruções para a escrita. Produzindo texto sobre bichos. Dialogando sobre autoria. Apresentando os textos produzidos. Anotando dever de casa (uso do dicionário).</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Dialogando sobre o processo de escrever.</p> <p>Solicitando o caderno de Matemática. Planejando a atividade a ser feita. Registrando a atividade no caderno. Dialogando sobre Algarismos Romanos. Lendo texto sobre Algarismos Romanos. Fazendo exercício. Corrigindo exercício.</p>	<p>Cada um é capaz de produzir. Discute-se sobre diferenças individuais.</p> <p>O nome do autor do texto Zimu é registrado depois. Marcam-se as intenções do autor diante do leitor e a diferença entre autor e narrador. O autor deve guardar surpresas para o leitor. O aluno é colocado no papel de autor.</p> <p>Lia questiona respostas automatizadas.</p>
07 26/02	<p>Dialogando sobre a vida dos alunos.</p> <p>Rezando.</p> <p>Anotando o pensamento. Comentando o pensamento. Informando o horário semanal. Dialogando sobre o texto dos Bichos. Reestruturando coletivamente um dos textos sobre bichos. Dialogando sobre reestruturação de textos. Reestruturando individualmente os textos sobre bichos.</p> <p>Solicitando o caderno de Matemática. Anotando o pensamento. Fazendo maratona de fatos.</p>	<p>Lia quebra, através de questionamentos, respostas automatizadas pelos alunos. Respeito ao aluno/autor é marcado, ao indagar o que o aluno prefere que seja mantido no texto reestruturado.</p>
08 05/03	<p>Fazendo pedidos e rezando.</p> <p>Assistindo filme: Vida de Inseto.</p> <p>Solicitando o caderno de Ciências. Anotando pensamento extraído do filme. Comentando o pensamento. Fazendo exercício de exploração do livro. Corrigindo exercício. Lendo o prefácio. Dialogando sobre o livro. Fazendo exercício em grupos. Discutindo as respostas do exercício.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Dialogando sobre o exercício em grupos. Anotando o dever de casa.</p>	<p>Lia diz que não há a resposta certa, cada aluno deve ter suas próprias idéias. Cada aluno/leitor deve interpretar o texto lido (autoria vinculada à produção de leitura)</p>

Aula/ data	Ações	Referências à autoria
09 07/03	<p>Fazendo pedidos e rezando.</p> <p>Dialogando sobre os textos dos bichos. Reescrevendo os textos dos bichos. Dialogando sobre reescrita de textos. Lendo o prefácio que escrevi para o livro dos bichos atendendo a pedido de Lia. Ilustrando os textos dos bichos. Dialogando sobre a organização e montagem do livro (negociação de critérios). Solicitando o caderno de Português. Anotando o pensamento. Lendo texto do livro de Português. Explicando as palavras que as crianças acharam difíceis.</p> <p>Saindo para o recreio.</p>	<p>Lia diz que a revisão é feita por todo escritor.</p> <p>Alunos decidem que os textos serão organizados em ordem alfabética pelos nomes dos autores.</p>
10 14/03	<p>Rezando.</p> <p>Dando visto no caderno de Matemática. Corrigindo exercício feito no dia 06 (soma e subtração). Fazendo exercício. Corrigindo exercício.</p> <p>Solicitando o caderno de Português. Dialogando sobre poemas. Lendo o poema A Porta, já trabalhado em aula anterior. Dialogando sobre o poema Pacífico-o Gato. Lendo o poema Pacífico-O Gato. Fazendo exercício. Corrigindo.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Continuando a correção de exercícios. Fazendo exercícios.</p>	<p>Lia comete um erro no exercício de Matemática. Atribui o erro ao autor do exercício. Quando percebe que o erro é seu, brinca com as crianças que 'deviam' tê-la questionado.</p> <p>Lia elogia textos dos alunos e diz que no final do ano teremos uma turma de escritores.</p>
11 21/03	<p>Rezando.</p> <p>Solicitando o caderno de Português. Anotando o pensamento. Comentando o pensamento. Lendo o texto Camelo Gaspar. Fazendo exercícios. Corrigindo exercícios. Interpretando oral e coletivamente o texto. Produzindo texto (Poema para o Camelo Gaspar). Apresentando os textos escritos.</p> <p>Solicitando o caderno de Matemática. Fazendo maratona de fatos. Fazendo exercício.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Negociando a ordem para levar o livro dos bichos para casa.</p> <p>Anotando o dever de casa.</p>	<p>O exercício é de busca do nome do autor.</p> <p>Lia marca a impossibilidade de escrever exatamente o que o autor escreveu.</p>

Aula/ data	Ações	Referências à autoria
12 26/03	<p>Dialogando sobre a aula anterior.</p> <p>Rezando.</p> <p>Solicitando o caderno de Ciências. Anotando o pensamento. Comentando o pensamento. Lendo texto do livro. Fazendo exercício do livro. Fazendo atividade física proposta no livro. Lendo outro texto do livro. Dialogando sobre o texto.</p> <p>Solicitando o caderno de Português. Buscando significados no dicionário. Dialogando sobre os significados encontrados. Lendo o texto Gato Comunitário. Fazendo exercício sobre o texto. Dialogando sobre ações da direção da escola. Corrigindo exercícios. Anotando o dever de casa.</p>	<p>Diferenciando autor e narrador. Significados construídos a partir do texto. Marcação da intencionalidade do autor.</p>
13 04/04	<p>Rezando.</p> <p>Solicitando o caderno de Geo-história. Corrigindo o dever de casa. Dialogando sobre divisão de tarefas domésticas.</p> <p>Saindo da sala para assistir apresentação cívica.</p> <p>Fazendo exercício sobre carteira de trabalho. Corrigindo o exercício.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Acertando tickets do festival de sorvete.</p> <p>Anotando o dever de casa.</p> <p>Solicitando o caderno de Matemática. Fazendo maratona de fatos em folha.</p>	<p>Lia diz que responder com outras palavras não é responder diferente. Para duas respostas serem diferenciadas, elas têm que ter conteúdos diferentes.</p>
14 09/04	<p>Rezando.</p> <p>Corrigindo o dever de casa.</p> <p>Propondo produção textual (Saneamento Básico). Formando grupos. Produzindo texto em grupos. Dialogando sobre o funcionamento dos grupos. Apresentando os textos.</p> <p>Merendando. Saindo para o recreio.</p> <p>Solicitando o caderno de Português. Anotando o pensamento. Comentando o pensamento.</p> <p>Solicitando o caderno e o livro de Ciências. Dialogando sobre texto do livro. Lendo silenciosamente o texto. Dialogando sobre o texto. Anotando o dever de casa.</p>	<p>A profª deduz a realidade a partir dos textos.</p> <p>O pensamento é contribuição de Alan.</p>

Aula/ data	Ações	Referências à autoria
15 11/04	<p>Dialogando sobre motivos pelos quais Lia faltou à aula anterior.</p> <p>Rezando.</p> <p>Reescrevendo coletivamente um dos textos de objetos (O Carro). Dialogando sobre a reescrita. Dialogando sobre o uso do 'mas' que prece no texto. Reescrevendo individualmente os textos sobre objetos.</p> <p>Solicitando o caderno de Matemática. Fazendo maratona de fatos em folha. Dialogando sobre múltiplos e divisores. Fazendo exercícios.</p>	<p>Marcação do respeito ao aluno/autor.</p>
16 07/05	<p>Agradecendo a Deus e rezando.</p> <p>Dialogando sobre o presente das mães. Confeccionando o presente.</p> <p>Merendando. Saindo para o recreio.</p> <p>Solicitando o caderno de Português. Anotando o pensamento. Anotando o dever de casa (escrever um texto de instrução). Dialogando sobre o dever de casa. Contando uma lenda indígena.</p>	<p>Escrita direcionada ao leitor – necessidade de recriar o contexto.</p>
17 14/05	<p>Rezando.</p> <p>Dialogando sobre a reescrita do texto Carta ao Ministro da Educação. Reescrevendo o texto em grupos.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Solicitando o caderno de Ciências. Anotando o pensamento. Lendo um texto do livro de Ciências. Dialogando sobre o texto.</p> <p>Entregando um exercício corrigido em casa.</p>	<p>O formato é padronizado, mas o autor desenvolve o assunto de um jeito próprio. Necessidade de se apresentar para o leitor como autor da carta.</p>
18 21/05	<p>Dialogando sobre o dever de casa.</p> <p>Fazendo pedidos e rezando.</p> <p>Solicitando o caderno de Matemática. Corrigindo o dever de casa. Fazendo exercício em folha. Fazendo exercício no livro de Matemática. Corrigindo exercícios.</p> <p>Solicitando o caderno de Português. Fazendo exercício de comparação de textos (Caça aos Dinos Brasileiros e O Menino que Respirava Borboleta).</p> <p>Merendando. Saindo para o recreio.</p> <p>Dialogando sobre os textos. Propondo produção textual para ser feita em casa (Conto).</p>	<p>Diferenciação autor/narrador.</p> <p>Lia diz que não vai interferir na produção.</p>

Aula/ data	Ações	Referências à autoria
19 28/05	<p>Dialogando sobre a liberação de lugares – crianças podem sentar onde quiserem.</p> <p>Rezando.</p> <p>Solicitando o caderno de Português.</p> <p>Fazendo bolão (jogos da copa) no quadro.</p> <p>Dialogando sobre a história do futebol brasileiro.</p> <p>Lendo textos do Gurilândia sobre a Copa (Fé em Deus e Pé na Bola e Origem do Futebol se Perde no Tempo).</p> <p>Interpretando os textos oral e coletivamente.</p>	<p>Os textos não trazem nomes de autores.</p>
20 18/06	<p>Fazendo pedidos e rezando.</p> <p>Dialogando sobre calendário escolar e férias.</p> <p>Comentando os livros da coleção Literatura em Minha Casa.</p> <p>Trocando os livros entre si.</p> <p>Solicitando o caderno de Português.</p> <p>Fazendo exercícios (adjetivos).</p> <p>Anotando parágrafos.</p> <p>Lendo os parágrafos.</p> <p>Dialogando sobre os parágrafos.</p> <p>Fazendo exercício (texto lacunado).</p> <p>Conceituando adjetivos, substantivos e pronomes.</p> <p>Corrigindo exercícios.</p> <p>Saindo para o recreio.</p> <p>Solicitando o caderno de Ciências.</p> <p>Dialogando sobre sistema Respiratório.</p> <p>Lendo texto do livro (Sistema Circulatório).</p>	<p>As escolhas adequadas ao texto são consideradas as melhores.</p>

Começo a análise da relação entre a organização cotidiana das ações da turma e as referências à autoria que seus integrantes fazem, a partir da observação da última coluna da Tabela 4.1. Faço essa opção, uma vez que, por ela, podemos perceber o quanto a autoria parece se constituir como um papel importante para a turma. O número de vezes em que referências a esse papel foram feitas e a multiplicidade de aspectos abordados nas mesmas parecem demonstrar que ser autor é algo extremamente valorizado nesse contexto.

Por outro lado, parecem indicar, também, que trata-se de um assunto rotineiro, uma vez que esse tema, direta ou indiretamente, é muito freqüente no cotidiano da sala. Evidência disso é o fato de que, em quase totalidade das aulas, as referências à autoria se fazem presentes no discurso dos integrantes da turma. A observação dos dados dispostos no quadro leva à constatação de que, da segunda

à vigésima aula observadas, a autoria – ou algum de seus aspectos – foi objeto da conversa, pelo menos uma vez em cada uma delas.

A primeira aula, contudo, diverge das demais. Nela, apesar dos diálogos terem se concentrado em torno do tema ‘produção de textos’, em nenhum momento a menção ao tema da autoria foi verificada. Essa constatação nos reporta à análise do contexto explicitada no capítulo anterior. Por meio daquela análise, verificamos a especificidade dessa aula em que se dá a abertura do ano letivo e, conseqüentemente, se estabelece o marco inicial das relações no qual se evidencia o estabelecimento de regras interacionais da turma.

Deixando de lado a especificidade da primeira aula e retomando um foco mais geral de análise, voltemos ao contexto das aulas em que a referência à autoria é marca significativa. Já observamos que, em dezenove das vinte aulas investigadas, menções à autoria são feitas. A análise comparativa entre duas colunas do quadro (a coluna de ações e a de referências à autoria) revela que, na maioria das vezes em que a autoria é abordada, isso acontece durante as aulas de Português – especialmente nos momentos em que discursos sobre textos e produções textuais estão sendo realizados.

As produções de texto na sala são sempre precedidas de um ‘diálogo preparatório’. Já vimos que se gasta mais tempo preparando a produção que produzindo o texto, nessa turma. É durante essas conversas que muitas das referências à autoria se tornam presentes na prática discursiva das aulas. A autoria, assim, parece se configurar, no grupo, como uma função diretamente relacionada à produção textual e o diálogo que a antecede, diferentemente das conversas iniciais, tem um caráter pedagógico de ensinar, ou orientar, a escrita de textos e dos elementos que são essenciais a ela.

Observemos, então, que por diversas vezes o aluno é chamado a ocupar o lugar de autor. Nem sempre isso se restringe, no entanto, à produção de textos escritos. Quando se escreve textos, na turma, se constrói a autoria. É o que se percebe, por exemplo, na análise da sexta aula. O aluno, nessa aula, é colocado no lugar de autor, durante as conversas sobre o texto a ser produzido. Na

reestruturação desse texto, que ocorre na aula seguinte, o respeito ao autor – que nesse caso é o aluno – é enfatizado. Na nona aula, onde nova reestruturação do texto acontece, a professora afirma que revisar textos, como estão fazendo, é uma ação realizada por todos os escritores, novamente posicionando os alunos como autores dos textos produzidos, pela aproximação entre a realidade da sala de aula e a profissão de escritor. Esses e outros momentos da prática pedagógica desenvolvida na turma nos revelam a explícita colocação do aluno na posição de autor dos textos escritos ali. Vamos nos deter num desses momentos com a intenção de observar mais de perto isso acontecendo.

Focalizemos a sétima aula, em que acontece a primeira reestruturação do texto sobre bichos. Abaixo encontra-se um recorte do mapa de eventos da aula, ocorrida em 26/02. Nesse dia, após o comentário do pensamento, Lia propõe às crianças a reestruturação dos textos sobre bichos. Vejamos a descrição do Evento B, intitulado Reestruturação Coletiva de Texto.

Tabela 4.2: Recorte do Mapa de Eventos da 7ª aula – dia 26/02/02

Data/fita	Marcador/duração	evento	Sub-evento	atividades	Referências textos e autoria	Espaço interacional
26/02	0h 10' 43 1h 09' 08 59'	B- Reestruturação Coletiva de Texto	1- Proposta de reestruturação	1- Lia propõe a reestruturação 2- Turma conversa sobre o conceito de reestruturação 3- Planejam a reestruturação	O respeito ao autor é marcado durante a reestruturação. O autor é chamado à palavra diante das propostas de modificação do texto.	L/T L/T L/T
			2- Reescrevendo coletivamente	1- Conversam sobre a necessidade de revisão e tipos de textos 2- Lia escreve no quadro o texto escolhido – Totó – e expõe os motivos da escolha. 3- Juntos, professora e alunos reestruturam o texto. 4- Crianças copiam, no caderno, o texto reestruturado.		L/T L/T L/T I

O trecho abaixo foi retirado desse evento. Enquanto a atividade de reestruturação acontece, Lia vai trazendo os alunos à participação e marcando a importância do autor ir se posicionando para manter suas escolhas iniciais. Observemos um segmento desse discurso na Tabela 4.3. A primeira coluna traz a

numeração das falas. Em seguida, dividido em duas colunas, vem o diálogo estabelecido entre a professora e os alunos. A última coluna apresenta notas reflexivas a respeito dessas falas e de suas implicações para a caracterização de autor. A turma, no segmento discursivo exposto na tabela 4.3, está reestruturando o texto coletivamente. A professora ora escreve no quadro, ora se volta para os alunos e discute com eles as possibilidades de reescrita. Foi ela quem escolheu o texto para ser reestruturado, pois julga tratar-se de um bom texto, embora necessite de alguns ajustes. Vejamos o texto na Figura 4.1.

Figura 4.1: Texto de Jeffersom

toto

*Oi eu sou o toto sou o bichinho de estimação
de Jeffersom e sou muito bem tratado e estou
muito mais feliz que ele ganhou outra
cachorinha que virou o meu novo
amo(r) que teve um filho a cara do pai
que ser (se) sama (chama) totozinho meu filhinho
querido*

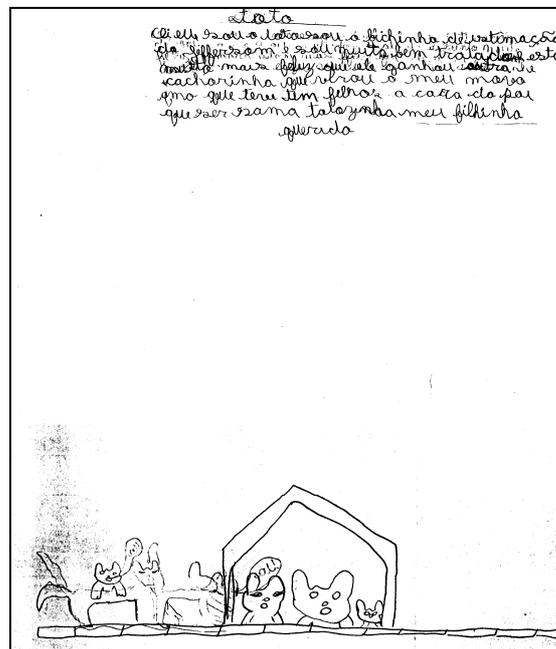


Tabela 4.3: Transcrição de segmentos do discurso desenvolvido na 7ª aula (reestruturação de texto)

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autor
1	[Lia vai chamando um a um para participar. Alunos levantam as mãos, indicando que querem falar. Ela diz que quem apontar os problemas deve indicar soluções.] Como é que você acha que está o texto, Diego?		Organizando a participação de forma que todos possam participar.
2		Diego: Tem que mexer no 1º parágrafo, que o 1º parágrafo não está bom, não.	
3	Por que que você acha que o 1º parágrafo não está bom?		
4		Diego: Porque está grande.	
5	Por que está grande? Então... o critério para mudança de parágrafo é que está grande?		Questionando critérios de organização do texto.
6		A(s): Não:::	
7	Não, não é esse, não. Jeffersom, que que você está achando do texto?		
8		Jeffersom: Tá muito legal.	
9	Está ficando legal, não está? É isso mesmo que você queria falar ou a gente mudou o assunto?		Resgatando a intencionalidade do autor.
10		Jeffersom: era.	
11	Era isso mesmo? Não podemos mudar o assunto, tá Jeffersom? Então fica de olho... olha pra mim. Fica atento... pra você::: não deixar mudar o assunto... viu?		
12		Jeffersom:Pode deixar que eu olho.	
13	É::: Daiane, por que que você acha que vai mudar de parágrafo?		
14		Daiane: Porque acabou o assunto.	
15	Qual que era o assunto ali? [Lia aponta para o quadro, onde está escrito o 1º parágrafo.]		
16		Daiane: Tava apresentando o personagem.	
17	E agora? Que que nós vamos falar do personagem?		
18		Daiane: Que o Jefferson arrumou outro amigo.	
19	Que o Jefferson::: ganhou uma cachorrinha. Ô, Jeffersom, você tem mesmo um cachorro e queria uma cadelinha em casa?		Explorando a relação entre o que está escrito e a vida do autor.
20		Jeffersom: É.	Confirmação do autor.
21	(...) Vamos lá então. Agora nós vamos falar da companheira do Totó. Ele ganhou outra cachorrinha::: Ele é quem?		
22		A(s): O Jefferson:::	
23	O Jeffersom... o ele é o Jeffersom. No lugar do ele, poderíamos escrever Jeffersom. Ô, jeffersom, eu escrevo ele ou Jeffersom?		
24		Jeffersom: Jeffersom.	
25		A(s): (...)	
26	Eapera aí... todos vão falar. Mas levantem as mãos. [Edimar levanta a mão.] Pode falar, Edimar.		
27		Edimar: Ali [aponta para o quadro] eu não posso colocar OUTRA porque fica parecendo que o Totó é mulher.	
28	É::: se é outra::: Então o Jeffersom::: ganhou UMA::: cachorrinha. A maioria de vocês já ajudou muito, mas tem gente que ainda não. Está em tempo ainda::: Jeffersom ganhou uma cachorrinha::: que:::		
29		Diego: Virou:::	
30	Seu novo::: amor. Ô::: Jeffersom. É novo amor ou só amor?		Resgatando as escolhas do autor e demarcando o conhecimento que ele tem sobre o que escreve.

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autor
31		Jeffersom: Novo amor... já	
32		tinha outro antes...	
33	Vocês não conhecem o Totó, como é que vocês	A(s): AHN:::	
34	estão falando isso? Meu novo::: amor.		
35	Diego, na hora de fazer revisão... Jonatan não	Diego: (...)	Estabelecendo limites para a revisão a partir do respeito às escolhas do autor.
	ajudou até agora e ainda está Dialogando... ô::: Diego... Isso que você está falando é muito sério. Na hora que a gente estiver fazendo uma REVISÃO de texto::: a gente tem que tomar muito cuidado... porque senão a gente vai mudando o texto dos outros e o revisor não pode fazer isto. O revisor... só mexe::: no que... no que não está legal. No que está correto, no que está bom, no que dá pra ir;;; vai, tá? Então a gente tem que tomar muito cuidado, porque a gente às vezes fica tão empolgado, tão envolvido com o texto... que a gente fica querendo mudar outras coisas. Estão vendo que vocês falaram aí de novo amor? Aí eu perguntei pro Jeffersom... ele já tinha outra namorada antes ou é a 1ª? Ele falou já tinha. Foi o novo amor dele. Se ele é o autor, ele é quem sabe. Eu não posso modificar o texto dele, tenho que respeitar. [Continuam a reestruturação e depois as crianças copiam o texto reestruturado no caderno.]		

Legenda: A(s) = alunos em coro; ...= pausa; :::prolongamento da vogal; Letras maiúsculas = ênfase na falapela entonação; Palavras entre colchetes = observações feitas pelo pesquisador.

Como se pode ver na Tabela 4.3, a professora vai, por meio do discurso, explorando a relação entre o que foi escrito no texto e a realidade do autor. Além de questionar critérios de organização do texto (turnos 3, 5, 13 e 15), resgata a intencionalidade do autor (turnos 7, 9 e 11) e explora a relação entre o que está escrito e a vida do autor (turno 19). Parece verificar se as marcas que identifica na produção textual encontram respaldo na história de quem escreveu o texto. Pode-se ver, também, que durante toda a reestruturação, Lia traz o autor à palavra, resgatando as escolhas que ele fez e demarcando que o respeito a elas é necessário a uma boa revisão.

Esse posicionamento com relação ao lugar de autor, no entanto, se amplia também para os textos orais produzidos na turma. Quando se fala, na sala, também se constrói a autoria. É o que se evidencia, por exemplo, na segunda aula, em que os alunos têm suas respostas questionadas, quando automatizadas. Essa postura da professora exige deles a ocupação do lugar de autores do discurso, uma vez que precisam se situar com relação ao que dizem. Isso se repete na 6ª e na 7ª aulas. Na seção seguinte, veremos a análise de um desses exemplos, razão pela qual não será exposta agora.

Vemos, assim, que na dinâmica discursiva da sala de aula, o lugar do aluno/autor com relação à produção de textos – orais ou escritos – vai sendo construído e ocupado dialogicamente no cotidiano da turma. Analisar mais detalhadamente os discursos produzidos nesse cotidiano possibilitaria, então, a identificação dos significados de autoria delineados discursivamente, no processo interlocutivo ali caracterizado. Para realizar essa análise, alguns dos momentos em que referências à autoria aconteceram na turma foram escolhidos. Com relação a esses momentos, foi realizado um detalhamento da observação, que permitiu o aprofundamento da análise, exposta a seguir.

4.2 – Contextualizando as referências à autoria pela análise dos discursos da turma

A análise feita na seção anterior demonstrou que, em quase todas as aulas investigadas, referências à autoria, implícitas ou explícitas no discurso, foram feitas por algum dos membros da turma, em algum momento. Observar e analisar as falas produzidas na dinâmica das aulas conduziria, assim, à percepção das concepções de autor que foram se constituindo no cotidiano da sala, onde os sujeitos (professora e alunos) se situavam numa relação de interlocução.

A identificação dos significados de autoria e dos modos de produção desses significados que se constituíam na prática discursiva, se tornou possível, a princípio, pela busca dos momentos em que os integrantes se referiram à autoria ou a questões ligadas à mesma, no decorrer das aulas. Entretanto, a constatação de que essas referências se concretizaram em dezenove das aulas investigadas demandou o estabelecimento de critérios para a seleção dos momentos que seriam mais detidamente analisados, aqui, com o objetivo de desvelar as concepções de autoria que embasavam os discursos dos membros do grupo.

Como as referências à autoria, nessa turma, aconteceram, em sua maioria, nos momentos em que o trabalho textual se realizava, o primeiro critério a embasar a escolha foi a existência de atividades de escrita de textos pelos alunos, durante as aulas investigadas. A observação da tabela 4.1 revelou que, das vinte aulas

pesquisadas, em quatro foram realizadas atividades de produção textual. Um novo critério seletivo, assim, precisava se fazer presente para definir a escolha daquela que seria analisada, ou pelo menos da primeira a o ser.

Uma nova observação da Tabela 4.1 revelou que uma das quatro aulas em que os alunos produziram textos em sala se destacava por conter várias atividades com textos – a leitura, a interpretação, a produção e a apresentação. Dessa forma, uma grande parte do processo de produção textual poderia ser vislumbrada pela observação pormenorizada desse momento letivo.

Além disso, outras características da mesma aula foram consideradas determinantes para sua escolha. São elas a multiplicidade de momentos em que algum dos integrantes se referiu à autoria, nessa aula, e a diversidade de aspectos relativos à caracterização de um autor, que apareceram nos discursos aí produzidos.

A aula escolhida foi, novamente, a sexta, já analisada no capítulo anterior. Essa aula representa de forma significativa os dados coletados, demonstrando marcas características da dinâmica interacional desenvolvida na sala, da prática pedagógica ali efetuada e das concepções de autoria construídas pelo grupo durante as atividades. A retomada de aspectos dessa aula torna-se importante para a identificação das características de autor que se constituem nos discursos da sala. Portanto, alguns aspectos da mesma serão resgatados, no intuito de contextualizar a análise que se realizará neste capítulo.

As atividades relativas ao trabalho com textos consumiram a maior parte do tempo de aula, nesse dia. Desde a preparação até a apresentação dos textos escritos pelos alunos, as mais diversas referências à autoria apareceram. Todo esse processo discursivo se caracteriza por um espaço interacional predominantemente coletivo, em que as falas da professora, em sua maioria, se dirigem ao grupo total de alunos e as ações realizadas em sala delineiam uma perspectiva interacional de participação coletiva nas atividades.

Esse espaço interacional propicia a negociação de sentidos, ao oportunizar a participação de todos os integrantes da turma na discussão desenvolvida acerca dos

conhecimentos construídos ali. Não se trata de atribuir o mesmo poder de decisão a todos – já vimos que a professora é responsável pelo direcionamento e organização das aulas – mas de garantir a todos os alunos a chance de se colocar no processo de construção de conhecimentos, refletindo sobre o mesmo e negociando, dentro dele, sentidos e estratégias para gerar esse conhecimento.

A seguir, encontram-se reproduzidos os eventos B, C e D já apresentados no mapa de eventos dessa aula (ver Tabela 3.3, cap. 3), de onde foram extraídos os segmentos de fala seguintes. Nesse recorte do mapa, se insere a marcação de referências à autoria, que aparecem, em correlação com as ações desenvolvidas durante esses eventos.

Tabela 4.4: Recorte do Mapa de Eventos da 6ª aula – dia 21/02/02

Data/ fita	Marcador/ duração	evento	Sub-evento	ações	Referências a textos e autoria	Espaço interacional	
21/02	1h 06' 09 1h 33' 21	B- Preparação para a produção de texto	1- Ligação entre atividades atuais e anteriores	1- Conversam sobre o trabalho a ser feito a partir de produções já realizadas 2- Lia propõe produção de texto	Lia faz referência aos textos escritos anteriormente pelos alunos. Lia pontua a capacidade de cada um em produzir. O pensamento e os comentários trazem temas como individualidade, história de vida, diferenças individuais com relação ao físico e à forma de pensar.	L/T	
	0h 00' 00 0h 45' 00		2- O 'pensamento'	1- Lia anota o pensamento no quadro 2- Crianças copiam 3- Comentam o pensamento		L/T	
	72'		3- Orientações para a produção	1- Lia vai ao quadro e escreve os 4 momentos do trabalho com o texto 2- Crianças copiam 3- Conversam sobre isso		L/T	
			4- Leitura	1- Lia distribui o texto 2- alunos lêem silenciosamente 3- Lia escreve no quadro o nome da autora 4- Lia se desculpa por não ter colocado o nome antes.		O texto não tem o nome da autora, que é registrado depois.	L/T
			5- Interpretação	1- Conversam sobre o texto 2- Divisão do texto em parágrafos 3- Alunos lêem juntos 4- Conversam sobre narrativa em 1ª pessoa 5- Lia marca a importância da leitura para descobrir a resposta. 6- alunos lêem silenciosamente 7- Conversam sobre o tema.		Lia direciona a conversa e as crianças participam. É citada a intencionalidade do autor diante do leitor, com relação à construção do texto. Turma diferencia autor e narrador.	L/T
			6- Registro	1- Lia escreve as atividades feitas 2- Alunos copiam			L/T
			7- Instruções	1- Conversam sobre a escrita -Lia dá instruções 2- Distribuição de folhas 3- Lia aponta critérios para a escrita.		Lia recomenda que não falem sobre o texto que estão escrevendo, pois tiraria a surpresa para o leitor.	L/T L/T L/T

Data/fita	Marcador/duração	evento	Sub-evento	ações	Referências a textos e autoria	Espaço interacional
	0h 45' 01 1h 15' 47 30'	C- Produção de texto	1- Escrita	1-Crianças escrevem 2- Conversam sobre autoria	Lia chama atenção para a necessidade de colocar o nome do autor (aluno) nos textos.	L/T
	1h 15' 48 1h 33' 25 0h 00' 00 0h 19' 45 37'	D- Encerramento da aula de português	1- Apresentação ----- 2- Registro ----- 3- Finalização	1-Lia escolhe alunos para lerem os textos 2-Crianças lêem ----- 1- Recolhimento dos textos 2- Lia escreve no quadro ----- 1- Lia me entrega os textos 2- Anota no quadro o dever de casa 3- Crianças copiam		L/A T/T L/T L/T L/S L/T

Durante essa aula, a professora propõe uma produção de textos individual, a qual é realizada pelas crianças após a leitura e discussão do texto Zimu, de Maria Mazetti. No primeiro desses três eventos, a turma conversa sobre a atividade a ser realizada. A Tabela 4.5 apresenta um segmento dessa conversa. A professora está de pé, ao lado da mesa. Os alunos estão sentados de frente para ela e olhando em sua direção. A maioria se encontra em silêncio.

Tabela 4.5: Transcrição de segmentos do discurso desenvolvido na 6ª aula – Evento B - Preparação para a Produção Textual - (planejamento de atividade)

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autoria
1	Ontem à noite, eu comecei a juntar aqueles textos todos que vocês fizeram, passar tudo pra uma folha só, pra vocês fazerem a próxima etapa. <u>Qual foi a idéia de vocês?</u> Transformar os cinco textos::		Estabelecendo relações entre as ações desenvolvidas nas aulas anteriores e as que serão desenvolvidas a partir desse momento. Reverendo processos, comparando atividades e estabelecendo uma forma de produção diferenciada das já realizadas.
2		A1: Em um só.	
3	Em um texto só. Então, <u>eu não estou fazendo a transformação, não.</u> Vou colocar os cinco textos em uma folha, pra ficar mais fácil de vocês trabalharem, tá? Vou tirar cópias, ou seja, vou xerocar e cada um vai ter::: uma cópia pra poder trabalhar em cima dela, certo? Hoje... nós vamos fazer uma outra produção de texto... mas num estilo diferente. Aquela::: <u>nós fizemos em grupo, não foi?</u>		
4		A(s): Foi.	
5	<u>Já fizemos uma coletiva também.</u> Como que foi a coletiva?		
6		A1: A sala toda.	
7	A sala toda::: se ajudando. Vocês começaram individualmente... depois fizeram duplas... <u>não foi?</u>		
8		Jeffersom: Depois grupos:::	

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autoria
9	<i>Depois vocês fizeram grupos... depois os grupos foram juntando... e o texto de cada grupo foi completando o dos outros grupos e nós os transformamos em um texto ::: em um só. Hoje nós vamos fazer uma produção individual.. tá? Porque::: eu preciso saber::: também... o que que cada um é capaz de produzir quando está sozinho. Nós já vimos... que quando vocês estão em grupos::: vocês produzem super bem, <u>não é, Alan?</u></i>		Apresentando os motivos pelos quais a atividade será feita individualmente.
10		Alan: É.	
11	Não tem muita dificuldade... Às vezes tem dificuldades de relacionamento... de um com o outro dentro dos grupos, mas todos os grupos produziram. Agora eu quero avaliar a produção individual, mas não é avaliar pra dar nota, não. É saber como que anda o individual. Eu vou... eu vou dar a orientação toda pra vocês... <u>tá certo?</u> Só que eu estou adiantando que a produção final vai ser individual, <u>tá?</u> Hoje não vai ter aquele momento de dupla... de grupo... <u>está compreendido? Sim ou não?</u>		Relacionando a avaliação da aprendizagem ao diagnóstico do potencial individual do aluno.
12		A(s): Sim.	
13	Então está bom. Esse sim não me convenceu muito, não...		
14		A(s): SIM...	
15	O que que é sim?		
16		A1: Que pode ser sim.	
17	O que que pode ser sim?		Assegurando a compreensão do grupo a respeito da proposta e dos motivos expostos e impulsionando-os ao compromisso com a atividade individual tal como foi proposta.
18		A1: A produção de textos.	
19	A produção de textos? Ah... que mais que pode ser sim?		
20		[risos] A2: O que a senhora falou...	
21	É, mas o que que eu falei?		
22		A(s): Que a produção de textos...	
23	Que a produção de textos... Vai ser o quê?		
24		A(s): Individual...	
25	Individual...individual.		

Legenda: A(s) = alunos em coro; A seguido de numeral = aluno não identificado na fita; ...= pausa; :::=prolongamento da vogal; Letras maiúsculas = ênfase na fala pela entonação; Palavras entre colchetes = observações feitas pelo pesquisador; Grifos e ponto de interrogação = marcação da entonação interrogativa; negrito = repetição, pela professora, das falas dos alunos.

Num primeiro momento do segmento, observa-se que a professora estabelece relações entre as ações realizadas em aulas anteriores e o que se pretende para a aula atual, estabelecendo uma continuidade que, já sabemos, é característica da prática pedagógica desenvolvida nas aulas. Recuperando, pelo discurso, os processos pedagógicos ocorridos e chamando os alunos a participar

interlocutivamente dessa recuperação, propõe uma produção textual, feita em moldes diferentes das já realizadas.

Pela disposição dos turnos de falas expostos na Tabela 4.5, podemos perceber que a professora direciona o diálogo. Também o conteúdo dos mesmos indica que ela evita que o discurso enverede por caminhos distantes do pretendido, o que pode ser percebido no turno 1, em que ela inicia a resposta que a turma deve dar à sua pergunta. A entonação interrogativa, ao final de cada enunciado seu, provoca uma resposta dos alunos. TA forma como encaminha a pergunta evidencia a existência de uma resposta esperada, imediatamente produzida por eles. As falas sublinhadas, neste segmento, chamam a atenção, especialmente, para a postura discursiva de convite que Lia assume, tecendo sua fala com propostas de participação aos alunos. A marca essencialmente interrogativa que caracteriza seu discurso – *não é?, não foi?, certo?* – denota que espera que os alunos respondam, participando do diálogo.

Vejamos as falas de Lia. A repetição que elas apresentam em relação a cada resposta enunciada pelos alunos funciona como um elo através do qual o diálogo se mantém. Com essa ação lingüística – de repetir e, às vezes completar, o que eles disseram, conforme se observa pelos negritos, ela autoriza a resposta dos alunos. Em seguida, faz novo questionamento, dando continuidade ao processo interlocutivo. Encaminhando o discurso, ela, ao mesmo tempo, busca os alunos como interlocutores.

Esse padrão interacional formado pela seqüência Iniciação (pelo professor), Resposta (do aluno) e Avaliação (pelo professor) – e conhecido como IRA por alguns teóricos, dentre os quais se encontram Sinclair e Coulthard (1975 apud Magalhães, 2003) – é típico da sala de aula. Também Wertsch e Smolka (1993 apud MAGALHÃES, 2003, p.6) dizem que "sua função principal estaria na transmissão precisa de informações do professor ao aluno e do aluno ao professor". O professor, assim, toma as decisões e os alunos as seguem.

Entretanto, na sala de aula investigada, a adoção desse padrão parece ter um objetivo, ou efeito, diferenciado. Observemos, por exemplo, as marcas em itálico

feitas na parte inicial desse segmento. A turma, lembrando as formas pelas quais se produziram textos na sala, vai evidenciando os espaços interacionais nos quais as atividades lembradas pela professora se realizaram e indicando um processo de construção de conhecimentos em constante movimentação, do coletivo ao intrapessoal e, novamente, ao coletivo. A transformação de um processo interpessoal em intrapessoal e o retorno do conhecimento a uma nova interação, tal como o processo de ensino e aprendizagem se organiza pela professora, parece demonstrar uma interdependência entre as dimensões individual e coletiva do aprender, que propicia uma aproximação entre o já conhecido pelo aluno e o que ele pode vir a conhecer. Essa perspectiva de ensino vai ao encontro do conceito Vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se relaciona aos conhecimentos próximos ao que já se sabe, mas que ainda não foram aprendidos pelo aluno.

As falas apontam para uma concepção sócio-histórica de aprendizagem, em que o processo interpessoal de conhecimento precede e dá origem ao intrapessoal. A avaliação grupal que antecede a individual, diagnosticando a produção da turma antes do reconhecimento do potencial individual dos alunos, poderia ser vista como uma marca de sua preocupação com um processo de aprendizagem que acontece de fora para dentro, começando do social para, posteriormente, se tornar intrapsíquico.

Por meio desse percurso, a professora chama sempre o sujeito à fala. Traz o aluno à palavra, quebrando falas prontas, respostas automatizadas, como nos turnos 13, 15, 17, 19 e 21, nos quais questiona as enunciações das crianças. Chama os alunos a assumir o lugar de interlocutores e de autores do discurso. Faz-se presente, assim, na prática pedagógica e discursiva do grupo, o resgate do sujeito que produz o texto – seja oral ou escrito. Considera-se que ele tem algo a enunciar e, em função disso, é autorizado a fazê-lo. Nesse processo, o aluno/autor do discurso vai trazendo para o mesmo suas expectativas, conhecimentos, opiniões. É o que evidenciam os turnos 8, 16, 18, 20, 22 e 24, onde eles se posicionam, respondendo à Lia.

É interessante observar que, no ritual normalmente característico do discurso pedagógico estabelecido na maioria das salas de aula, o professor, controlador das relações entre poder e saber, é o sujeito autorizado à transmissão de conhecimentos e ao estabelecimento de regras interacionais. No exemplo acima, entretanto, esse ritual é quebrado pela própria professora que, questionando o automatismo que marca as respostas dos alunos, tenta se assegurar que eles compreenderam sua proposta para a avaliação do potencial individual, trazendo-os à posição de interlocutores de seu discurso. Eles, por sua vez, parecem precisar de um tempo para a compreensão das novas bases de estruturação do discurso pedagógico e ingressam num cadenciamento de falas – chegam a achar engraçado! – enquanto constroem, aos poucos, um compromisso mais participativo com a atividade tal como foi proposta.

As falas dos alunos, dessa forma, demonstram que sua participação nas decisões e no planejamento de atividades tonifica a dinâmica interacional da turma. Nessa organização discursiva poderíamos, quem sabe, reconhecer traços de uma concepção interacionista de aprendizagem, na qual os sujeitos, envolvidos com o processo de aprender e com o discurso ocorrido na sala, vão construindo dialogicamente o conhecimento e se comprometendo, pela participação discursiva, com a dinâmica proposta pela professora.

Assim, observamos que, nessa turma, o aluno é autorizado a dizer e, em função disso, ocupa seu lugar de autor no discurso. Isso se evidencia não só no segmento transcrito acima, como também no seguinte, que se refere à conversa entre Lia e os alunos a respeito do *pensamento* do dia. No início da aula de Português, Lia anota no quadro a mensagem ‘sou especial porque sou único’. Conforme apontado no mapa de eventos dessa aula, apresentado no capítulo anterior, a essa anotação se segue um comentário feito pela turma. É o que se encontra detalhado no trecho discursivo transcrito a seguir, num momento em que Lia se situa na frente da sala, olhando para os alunos, que estão sentados e em silêncio, ouvindo-a.

Tabela 4.6: Transcrição de segmentos do discurso desenvolvido na 6ª aula (pensamento)

Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autoria
1 <u>Débora...</u> lê o pensamento pra nós...		Organizando a participação dos alunos e incitando-os a participar.
2	Jeffersom: Sou...	
3 <u>DÉBORA.</u>		
4	Débora: Sou especial porque sou único.	
5 Tá. E agora, quem me explica? Lê primeiro... pensa... quem me explica? Já pensou? Os rapazes estão meio preguiçosos pra explicar... Sheila, o que que você entendeu quando leu aquele pensamento?	[Alunos levantam as mãos indicando que querem falar. A maioria dos que fazem isso é de meninas.]	
6	Sheila: (...) A1: ...	
7 Em que sentido que nós somos especiais? Mas o que que significa ser um ser especial e único? Júlio...		
8	Júlio: Que a gente é muito especial (...)	Discutindo singularidade a partir das observações e perguntas dos alunos.
9 Isso mesmo que a gente é uma pessoa... única. E qual que é... a grandeza de ser único? Nunca vai ter outro igual a gente... Pensa bem... Nem seu clone. Seu clone vai crescer num outro tempo... Ele vai ser igual a nós? Uns falam que sim e outros falam que não. Então pra nós ainda é um mistério, não é, Raiane? Mas suponhamos que... seja possível. E que alguém venha e faça um clone nosso.	[Raiane conversa com Thaís e Lia e chama para a participação no debate da sala. Os outros alunos estão sentados e respondendo às perguntas que Lia faz.]	
10	A(s): (...)	
11 Pensa bem... esse clone vai nascer daqui uns meses, né? E... vai crescer. Ele não vai nascer grande feito eu, ele não vai nascer da minha idade.		
12	A(s): (...)	
13 Então, eu tenho 36 anos. Quando o clone tiver 36 anos, eu vou ter 72... não é?		
14	A2: NU! Raline: E os gêmeos?::	
15 Então... mesmo que a gente seja IDÊntico na aparência... o jeito que essa pessoa vai ser criada, vai ser bem diferente do jeito que eu fui criada. Então, mesmo... que a gente tenha muita coisa em comum... nós não vamos ser idênticos, vamos?		Explorando diferenças individuais.
16	A(s): Não.	
17 Não. Agora eu vou falar dos gêmeos, que a Raline perguntou. Os gêmeos... nem todo gêmeo é idêntico na aparência. Muitos são... outros não. (Crianças conversam) Por exemplo Suellen e Sueli são gêmeas, não são? Elas são MUITO parecidas na aparência... mas existem algumas diferenças.		
18	Jeffersom: Tem o gênio::	
19 [apontando para Jeffersom, Lia balança a cabeça para cima e para baixo. Depois, olha para os outros alunos.] Tem uma diferença que a gente consegue identificar aí... Agora, além da diferença física... fala Naiane...		

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autoria
20		Naiane: Cada uma pensa de um jeito...	
21	<u>Cada uma pensa de um jeito.</u> Então o que faz a gente ser a gente mesmo... não é só a aparência da gente. O que faz a gente ser a gente mesmo... é a aparência , é o que mais?		
22		Naiane: O pensamento.	
23	O pensamento... o jeito de fazer as coisas... que mais?		
24		Daividson: O que sente.	
25	O que que cada um sente...		
26		Diego: O jeito de falar.	
27	O jeito de falar... Então... as pessoas podem até ser muito::: parecidas, mas idêntica não tem jeito de ser, não. Por isso que cada um... é o que mesmo, Karielle, que você falou?		Retomando o pensamento para concluir a discussão.
28		Karielle: é único.	
29	É único. Não tem outro igual a mim. Pode ter alguém parecidíssimo demais comigo, mas idêntico não tem.		
30		Thaís: Ô, tia... ontem, na casa da minha tia... tinha um moço com o mesmo nome do outro.	
31	Mesmo tendo o mesmo nome era outra pessoa, não é?		
32		Thaís: É. (...) cada um tem uma vida. (...) [Segue-se uma discussão sobre um primo de Thaís, de quem ela diz ser gêmea.]	

Legenda: A(s) = alunos em coro; A seguido de numeral = aluno não identificado na fita; ...= pausa; :::=prolongamento da vogal; Letras maiúsculas = ênfase na fala pela entonação; (...) = trechos inaudíveis; Palavras entre colchetes = observações feitas pelo pesquisador.

Na transcrição apresentada acima, podemos ver, pela dinâmica interlocutiva coordenada por Lia, que os alunos são chamados à participação. Observe, nos grifos das linhas iniciais, que a professora vai demarcando o momento de participação de cada sujeito na construção do discurso em sala. Dessa forma, ela organiza o processo discursivo, concedendo ao aluno o reconhecimento de sua fala e, com isso, levando-o à participação.

Observemos o turno 19. Ele indica um momento em que a participação de um aluno é reconhecida pela professora, sinalizando os modos pelos quais ela organiza a dinâmica do grupo. Quando Lia aponta para Jeffersom, autorizando sua fala já ocorrida, demonstra a legitimação dos alunos como co-autores do discurso ali produzido. A valorização e legitimação coletiva das marcas discursivas aparentes nas falas de cada sujeito fazem com que todos se envolvam ativamente no diálogo, assumindo o lugar de enunciadores.

A partir do fragmento 21, a turma aponta as características que fazem ‘a gente ser a gente mesmo’: a criação, o pensamento, o sentimento, o ‘gênio’. As particularidades, as diferenças individuais, as experiências e histórias de vida que tornam os sujeitos únicos, o modo de dizer de cada um, enfim, as características constituintes de cada sujeito tornam-se aspectos inegavelmente valorizados e legitimados. Isso provoca a participação dos alunos na dinâmica interlocutiva.

Dessa forma, se constroem coletivamente sentidos para a singularidade do sujeito. Essa singularidade se caracteriza, pelo que se observa nos discursos da turma, a partir das relações sócio-culturais vivenciadas pelos sujeitos em sua história.

Assim, os integrantes da turma parecem entender que as características constituídas como diferenças individuais são criadas nas relações sociais. Elas evidenciam que o sujeito, socialmente construído, vai situando-se do lugar de onde fala e construindo sua história. Os comentários feitos pela professora, e que se encontram em negrito (linhas 9, 15 e 21), sugerem o reconhecimento de singularidades concretizadas pela história de cada sujeito em suas relações sócio-culturais e constroem, no grupo, a concepção de seus membros como produtores de um discurso que traz, em seu bojo, as marcas pessoais de quem o produz.

Observemos uma dessas marcas no turno 14. Enfocando a sala de aula em sua dinâmica discursiva, vemos, nesse momento em que se discutem questões referentes à singularidade, a manifestação de um aluno que, participando do processo interlocutivo, demonstra que os dados adquirem significação para ele. A expressão que utiliza – NU!³⁰ – bem como a entonação que dá a ela – denotando espanto, surpresa, admiração – são exemplos de seu envolvimento no processo interacional, deixando transparecer, por meio de sua escolha discursiva, a posição de enunciador participativo que ocupa, na construção dos significados do discurso. A forma pela qual ele se apropria de uma expressão lingüística regional para enunciar sua opinião diante de um fato ocorrido, denota uma posição assumida por

³⁰ A expressão ‘NU!’, utilizada regionalmente, quer dizer ‘NOSSA SENHORA!’ e manifesta o espanto e admiração do enunciador diante de algo.

ele na prática discursiva da sala. Ao dizer *Nu!* Ele demonstra o valor que atribui ao fato, posicionando-se diante do mesmo.

A partir da linha 20, as falas em negrito evidenciam o mecanismo discursivo através do qual a professora vai organizando e incentivando a participação dos alunos. Cada enunciação deles é repetida por ela, numa forma de valorização diante da turma. Em seguida, ela acrescenta algo, propondo, como retorno, nova participação. Desse modo, os alunos vão se envolvendo na discussão e se constituem interlocutores de um processo discursivo, no qual são discutidos aspectos que caracterizam as particularidades dos sujeitos. Adotando o padrão interacional IRA, a professora propicia a adoção de uma postura participativa por parte dos alunos, através da qual eles assumem o lugar de autores do que enunciam.

É interessante observar, nesse excerto, que a caracterização do sujeito como único se concretiza nas enunciações a respeito dos atributos específicos de cada um. Esses atributos que diferenciam os sujeitos entre si, pelas falas dos integrantes da turma, se iniciam numa esfera biológica – pré-determinada e imutável – mas não se restringem a ela. Como aponta Lia, *além das diferenças físicas*, outros aspectos contribuem decisivamente para a construção do sujeito único. Esses aspectos estão ligados a uma esfera mais subjetiva do homem, composta por sua forma de pensar, de sentir e de falar. Nesse sentido, a turma parece conceber que o sujeito é único, não por uma determinação natural, mas por uma história que se fez – e se faz – nas relações sociais.

Prestemos atenção, agora, à fala de Thaís (linha 30). No momento em que se discute a caracterização do sujeito único, ela afirma conhecer duas pessoas que têm o mesmo nome. A essa fala, Lia responde que, mesmo tendo o mesmo nome, são duas pessoas distintas. Esse trecho do diálogo sinaliza que a diferenciação dos sujeitos também não se determina pelos fatores ambientais. O homem não é produto do meio, uma vez que não são características que este atribui àquele, que o tornam único. Não é o fato de ter o mesmo nome, por exemplo, que determina o sujeito. É a interação entre ele e o meio, numa história demarcada pelo contexto social em que

se deu e pelas significações que o sujeito constrói para as experiências nessa história, a partir das contingências sociais em que elas acontecem.

Como se constituem, então, as diferenças individuais? Segundo Vygotsky (1984), os aspectos tipicamente humanos do comportamento são construídos ao longo de sua história, não sendo inatos, nem resultantes das pressões do meio externo. Elas se constituem como resultado da interação dialética do homem com seu meio sociocultural. Nesse sentido, o modo pelo qual cada sujeito pensa, sente e fala é resultado do processo interacional vivenciado nas relações sociais e culturais que estabelece em sua história.

Essa definição vygotskyana de sujeito parece embasar a concepção construída pela turma. Observando a fala de Thaís (linha 32), em resposta à professora, podemos perceber essa relação entre a perspectiva sociocultural e o significado que os integrantes do grupo atribuem à singularidade característica dos sujeitos. Apesar de trechos dessa fala não estarem completamente audíveis, a resposta que se percebe pela transcrição da mesma indica que o que diferencia os sujeitos entre si, para Thaís, é a história de vida de cada um.

Desvendar o processo de constituição do significado de sujeito, com suas especificidades, constituiu-se um passo importante da pesquisa. Um dos motivos é a relação entre esse conceito e a autoria. O autor é um sujeito. Portanto, entender o que se chama de sujeito, na turma, torna-se fundamental para a compreensão do que significa ser autor, para a mesma.

Outro motivo pelo qual entender o processo de constituição desse significado se tornou importante diz respeito ao próprio desvelamento dos modos pelos quais os significados são produzidos nessa sala de aula. Perceber as estratégias pelas quais a turma produz os significados possibilitaria, também, a compreensão das formas pelas quais as concepções de autoria que foram se constituindo no dia-a-dia da turma se realizaram. Sabendo, agora, que a dinâmica discursiva se constrói de forma a priorizar a participação dos alunos, considerando-os como sujeitos únicos, caracterizados por histórias de relações socioculturais específicas, partamos para a

análise de um segmento da sexta aula, onde o conceito de autoria é explicitado no diálogo estabelecido na turma.

O segmento abaixo, extraído do mapa de eventos da 6ª aula, refere-se ao diálogo estabelecido durante o sub-evento Interpretação, do evento Preparação para a Produção de Textos. A interpretação do texto lido, abaixo transcrita, vai sendo construída numa prática em que os alunos participam ativamente do processo de construção de significados do texto e da caracterização da autoria. A professora, em pé e com os textos na mão, conversa com os alunos que se encontram sentados, aguardando que distribua os textos.

Tabela 4.7: Transcrição de segmentos do discurso desenvolvido na 6ª aula (interpretação oral coletiva)

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceitualização de autoria
1	Vão pensando aí... no final a gente vai concluir... Que que é uma narrativa em 1ª pessoa (Lê isso no quadro) Bom. Vão pensando, <u>tá?</u> Não precisa olhar no dicionário por enquanto, <u>tá?</u> E... e essa produção nós vamos dividi-la em alguns momentos. O momento de ler... o momento de conversar... o momento de organizar, o momento de escrever. São quatro momentos. <u>Tá bom?</u>		Planejando e orientando a produção textual.
2		A(s): Tá.	
3	Nesse momento:: leiam. [Distribui o texto. Todos lêem silenciosamente. Coloca o nome da autora no quadro]. Eu cometi um:: errinho aí... eu não coloquei o nome da autora. Então depois do título lá em cima, entre parênteses, vocês escrevam pra mim, por favor, Maria:: Mazetti... que foi quem escreveu o texto, tá? Pode ser depois do título ou então embaixo, se tiver espaço, tá? Maria Mazetti. Obrigada e desculpa a falha. Bom... o título do texto... <u>ele está bem esquisito, né?</u>		Interpretando o texto coletivamente e organizando a participação dos alunos. Chamando a atenção para a autoria do texto.
4		A(s): Zimu	
5	Zimu. <u>É o nome de quem?</u>		
6		A1: (...) Do passarinho.	
7	<u>Quem acha que é de outro bicho?</u>	[Outros alunos levantam a mão]	
8		Kléber: Pode falar?	
9	Pode.		
10		Kléber: É o jabuti.	
11	<u>Como que você descobriu que era o jabuti?</u>		Buscando, no texto, evidências que fundamentem a interpretação. (Pistas de intencionalidade do autor)
12		Kléber: Pelo que fala no texto.	
13	<u>O que que fala no texto, Bárbara?</u> Lê o pedacinho que a gente consegue identificar que é um jabuti.		
14		Bárbara: Um dia Madalena ganhou outro jabuti.	
15	UM:: OUTRO jabuti. <u>Então qual palavra que dá pra gente perceber que esse bicho Zimu também é um jabuti?</u>		
16		A(s): Outro.	
17	Outro:: a palavrinha outro. <u>E o que que o Zimu é... em relação a Madalena?</u>		

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autoria
18		Jonatan: Marido dela.	
19	Zimu e Madalena::: <u>que que Zimu era de Madalena?</u>		
20		A1: O bicho dela.	
21	Zimu é o bichinho de estimação da Madalena. Zimu fala pra gente um pouco da Madalena, <u>não fala?</u>		
22		A(s): Fala.	
23	Fala. <u>O que que o Zimu nos fala de Madalena?</u>		
24		A2: Fala que ela cuida dele:::	
25	Fala que ela cuida:::		
26		A1: Limpa o viveiro:::	
27	Cuida do viveiro::: ((que ela é carinhosa:::))		
28		A2: ((que ela é carinhosa:::)) A1: Que brinca:::	
29	Brinca:::		
30		A3: É tranqüila:::	
31	Agora eu quero saber uma coisa... vai levantar a mão quem quiser falar. [Lia fala isso ao perceber que as crianças começam a responder ao mesmo tempo, provocando um pequeno tumulto.]		Organizando a participação.
32		A4: Ahn.	
33	<u>Zimu é macho ou fêmea?</u> [Aponta para Prince] Fala.	[A(s) levantam a mão]	
34		Fêmea.	
35	<u>Como é que você sabe que é fêmea?</u> Lê o pedacinho que fala.		
36		Kléber: É por causa ((do))	
37	((Espera)) [aponta para Prince] <u>Como é que você descobriu que Zimu é fêmea?</u>		
38	[Kariele levanta a mão]	Prince: Porque ela falou assim::: Já viram meu ninho? É um ninho-buraco.	
39	Ahn::: É por aí... fala Kariele. <u>Você descobriu em qual parte?</u>		
40		Kariele: Que amor. Virou meu marido.	
41	<u>Quem virou meu marido?</u>		
42		A(s): O jabuti.	
43	O OUTRO jabuti. Isso::: Então está jóia. Até no final do primeiro parágrafo dava pra gente saber que bicho que era esse? <u>Dava ou não dava?</u>		
44		A(s): Não::: Raiane: DAVA.	
45	Tampa do terceiro parágrafo pra baixo. Deixa destampado só o 1º e o 2º. Agora lê. Lê aí o primeiro, Raiane.		
46		(Raiane lê)	
47	Vamos deixar outra pessoa. Alguém que não leu ainda. Lê o 2º, Natiele.		
48		(Natiele lê)	
49	Ótimo::: Então::: nós tampamos do 3º para baixo, <u>não foi?</u>		
50		A(s): Foi.	
51	<u>Só no 1º e 2º parágrafos, como que vocês se sentiriam no final da leitura?</u>		Propondo procedimentos que auxiliam os alunos a se ater às evidências do texto.
52		Diego: Faltam as outras partes.	
53	As outras partes::: <u>e que que ia dar aqui na cabeça?</u>		
54		A2: Uma curiosidade.	

Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autoria
55 Uma curiosidade, não ia? Então... será::: que quando::: o narrador. O autor::: contou pra gente a história, deixou pra contar que bicho que era só do meio pro fim::: <u>será que ele teve algum propósito? Teve ou não teve?</u>		Fazendo perguntas que provocam o deslocamento dos alunos da posição de leitor para a de autor. Trabalho prévio para que a diferença entre autor e narrador se torne possível.
56	A(s): Teve.	
57 Qual propósito que você acha que ele teve, <u>Diego?</u>	[Chama Diego, que estava Dialogando com o colega ao lado.]	
58	Diego: Podia ter contado antes.	
59 Mas por que que ele <u>não contou antes?</u> Ele deixou pra contar do meio pro fim. Que que você acha, <u>Tássia?</u>		Intencionalidade do autor.
60	Tássia: Ele queria que a gente lesse pra descobrir o que que era.	
61 Então o propósito era deixar vocês curiosos pra não parar de ler, não é?::: Pra vocês descobrirem que bicho que era::: Até no 2º parágrafo dava pra gente apostar em outros bichos, <u>não dava?</u>		
62	A1: Eu pensei que era um passarinho.	
63 Você achou que era um passarinho. Quando você começou a ler::: pensou que fosse um passarinho. <u>Quem pensou que fosse outro bicho?</u>		
64	Diego: Pensei que fosse uma galinha.	
65 Galinha:::		
66	Kléber: Um coelho.	
67 Pensou que era um coelho. Então::: até no 2º parágrafo o aut, a autora nos faz ficar curioso... do 3º parágrafo pra frente é que ela começa::: a clarear, não é isso? Agora vamos pegar uma outra conversa. Nós já sabemos que quem escreveu a história... foi a ((Maria)).		
68	A(s): ((Maria)) Mazetti.	
69 Quem ESCREVE a história a gente chama de AUTOR, não é isso?		
70	A2: Ou autora.	
71 Isso::: nesse caso a AUTORA é Maria Mazetti. (...) É que a Zimu::: está nos contando... a história dela. Não tinha jeito de um jabuti escrever a história... então::: o <u>que que a Maria Mazetti fez?</u>		Distinção autor/narrador – argumentando sobre a possibilidade do autor assumir papel de narrador como personagem do texto.
72	A(s): Escreveu.	
73 Então ela fez de conta:::	Tháís: Escreveu fazendo de conta que era o jabuti.	
74	Tháís: que ela era o bichinho.	
75 Que ela era o jabuti:::		
76	A(s): E escreveu o texto.	
77 E escreveu o texto como se fosse o jabuti que estivesse:::		
78	Jéssica: Escrevendo.	
79 ISSO! Ótimo! Então ela usou um recurso::: que nós usamos toda hora. Ela usou o faz de conta, <u>não usou?</u>		
80	A(s): Usou.	
81 Então... ela FEZ DE CONTA::: que ERA::: um jabuti... e contou a história PRA GENTE::: como se fosse o jabuti. Então... a AUTORA::: é a Maria Mazetti. Mas a NARRADORA:::		Comparando ações do autor com rotina dos alunos.
82	Diego: Zimu. [Segue-se a proposta de produção do texto sobre bichos.]	

Legenda: A(s) = alunos em coro; A seguido de numeral = aluno não identificado na fita; ...= pausa; :::=prolongamento da vogal; Letras maiúsculas = ênfase na fala pela entonação; (...) = trechos inaudíveis; Palavras entre colchetes = observações feitas pelo pesquisador; (()) falas concomitantes.

Figura 4.2: Texto Zimu

ZIMU (*maria mayati*)

Olá! Meu nome é Zimu. Almoço alface e adoro sobremesa de flor!

Sou o bicho de estimação de Madalena e é no quintal da casa dela que eu moro. Minha dona gosta muito de mim. Todos os dias, ela me alimenta, limpa o meu viveiro e brinca comigo. Ela é uma menina carinhosa e tranqüila, por isso sempre me sinto segura.

Um dia Madalena ganhou outro jabuti. Era o Firinfinfim. Que amor! Virou meu marido.

Já viram meu ninho? É um ninho-buraco. Lá dentro ficou meu ovinho. Aí nasceu outro jabuti. É o retrato do pai! Olhem só! É o Firinfinfinzinho. Meu outro amor.

Encontra-se, neste trecho, a mesma postura de Lia que caracteriza as falas do segmento apresentado na Tabela 4.6. Observe que toda a discussão que acontece a respeito do texto é mantida por seus questionamentos e escolhas discursivas de entonação interrogativa, a que os alunos respondem, construindo o discurso da turma. As falas grifadas, mais uma vez, sinalizam essa dinâmica.

Acontecendo dessa forma, o trabalho pedagógico não só permite como propicia a participação dos alunos, sujeitos que se encontram envolvidos na e pela edificação do diálogo da turma. O discurso ali desenvolvido demonstra que os espaços de cada sujeito vão se delineando pela autorização de sua participação na interpretação do texto. Vejamos alguns exemplos disso.

O turno 7, exposto na Tabela 4.7, apresenta um momento em que as crianças levantam as mãos como sinal de seu desejo de responder à pergunta de Lia, sobre o bicho de que o texto fala. A essa sinalização se segue a pergunta, ou melhor, o pedido de Kléber para falar e a resposta afirmativa da professora. Um pouco depois (turno 33), o gesto se repete com relação à pergunta sobre o sexo de Zimu, personagem e narrador do texto. Novamente as crianças levantam as mãos para pedir a palavra e Lia, gestualmente, indica uma – a que escolheu – para responder. Ela vai, assim, organizando as falas e fazendo com que os sujeitos se expressem.

É interessante observar que a professora interrompe a fala de Kléber (turnos 36 e 37), por exemplo, quando ele responde, desconsiderando – ou ignorando – sua

autorização a Prince para falar. Garante, assim, o direito à fala, determinando a competência de sujeitos para que possam responder às suas perguntas. Por essa postura, ela possibilita uma maior variedade de alunos a participar dos diálogos. Observemos que no turno 47 Lia organiza a leitura, dizendo que devem deixar ler quem ainda não teve oportunidade. Essa organização também possibilita que o discurso mantenha seu foco sem que a professora interrompa a atividade para chamar a atenção dos alunos. Em nenhum momento dessa aula – e da maioria delas – Lia precisa pedir silêncio, pois sua forma de trazê-los à participação – chamando-os como faz com Diego no turno 57 – garante o funcionamento das atividades.

Ainda com relação a esse segmento de discurso, vemos que o turno representado na linha 79 apresenta a forma pela qual a professora motiva os alunos, mantendo-os participativos. Elogiando a resposta de Jéssica por meio de palavras e da entonação que dá às mesmas, Lia vai demonstrando que há um espaço discursivo criado no grupo, onde as respostas dadas pelos alunos são valorizadas, assim que emitidas por eles.

Vamos nos deter nesse ponto para investigar mais detalhadamente um momento em que isso acontece. Observemos os turnos de falas (71 a 80) em **negrito** e *itálico*. Nesse pequeno excerto, a turma conversa sobre a diferenciação autor/narrador. A conversa sobre esse tópico foi iniciada pelo trabalho da professora a partir de comentários a respeito do texto Zimu. Para conceituar cada um dos papéis, o de autor e o de narrador, Lia vai se apropriando das falas das crianças, o que caracteriza um processo coletivo de construção de significados, no qual cada aluno se posiciona como autor, conforme Soares (1995) afirma, ao caracterizar a leitura como uma construção ativa. A função da autoria vai, portanto, se constituindo enquanto o conceito de autor se define no diálogo da turma. Nesse diálogo, cada sujeito que compõe o grupo é parte ativa do processo de construção coletiva de sentidos.

É também nesse momento em que a autoria se constitui como um conceito coletivamente construído, que uma fala de Lia se torna fundamental para a compreensão da caracterização de autor presente no cotidiano da turma.

Observemos novamente o turno 79. Nele, a demarcação do lugar de autor, na narrativa em primeira pessoa, é aproximada, pela professora, da função de cada aluno na turma.

Esse fator, associado à discussão realizada anteriormente a respeito da importância das particularidades do sujeito, leva à conjectura de que, nessa turma, o discurso permite que as crenças, concepções e valores de cada aluno (autor do discurso) apareçam. É dessa forma que os alunos adquirem, nessa sala, o direito de construir formas diferenciadas de dizer e de escrever, posto que são sujeitos impregnados de atributos que os tornam únicos.

No processo de produção textual, eles alcançam o reconhecimento de seu lugar de autores. Alcançam a posição de enunciadores que têm especificidades características, que marcam sua enunciação autorizadas pelo fato de seu modo de falar ser reconhecido e incentivado, no grupo.

4.3 Caracterização de autoria – os significados construídos na interação cotidiana

É por meio da observação da sexta aula que uma primeira característica de autor, concebida na prática discursiva da turma, emerge da análise dos diálogos estabelecidos em sala. Se observarmos o turno 69 da Tabela 4.7, por exemplo, vamos encontrar uma clara definição de autor enunciada pela professora: ‘autor é aquele que escreve o texto’. O narrador CONTA a história. O autor ESCREVE a história. Essa definição indiretamente demonstra uma concepção mais ampla do que aquilo que expressa. Escrever, aí, não é só colocar no papel, mas interagir com o texto que está produzindo, imprimindo nele as marcas próprias de quem o produz.

Os alunos dessa turma são autores – ‘escrevem’ o texto de seu discurso, enunciam, posicionam-se no processo interlocutivo. E o fazem, tendo reconhecidas e autorizadas suas falas e produções textuais, com todas as características pessoais, construídas historicamente, que os tornam únicos. São, assim, autores,

porque além de escrevem o texto a seu modo, situam, por meio dele, o lugar de onde falam e de sua história.

De forma interlocutiva, o aluno-autor vai trazendo para o texto suas expectativas, seus conhecimentos, suas mudanças de opinião. Vai colocando no texto oral, construído pelos participantes do grupo, em sala de aula, o lugar de onde fala e de sua história, o que faz de forma única, pessoal. Essa concepção de escrita, explicitada pela análise dos discursos da turma, encontra respaldo em Goulart (2003, p.106), que afirma que

alfabetizar é menos impor modelos que permitir que o sujeito desenvolva sua capacidade de captar o simbólico social nos textos (e aí está incluído o sistema de escrita), a partir de sua subjetividade, com a sua marca, a sua assinatura. A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social.

O sujeito da escrita é, pois, um sujeito único, construído socialmente, que deixa as marcas dessa construção impressas no texto que escreve.

Retomando a concepção de autoria que suporta os diálogos da turma, pode-se dizer que, para esta, o autor escreve possibilitando a pluralidade de sentidos e interpretações para o texto, mas estabelece um eixo do qual essas variações não podem se desprender. Para melhor ilustrar essa caracterização de autor, busquemos, na Tabela 4.1, um momento em que ela se expressa. Trata-se da aula do dia 21/03, em que foi lida uma história em quadrinhos na qual Suriá, personagem principal, é autora de um poema de aniversário para seu amigo, o Camelo Gaspar. Como já vimos fazendo desde o início da análise, observemos um recorte do mapa de eventos dessa aula – a 11^a – no qual se apresenta o evento B, de onde será extraído o exemplo.

Tabela 4.8: Recorte do Mapa de eventos da 11ª aula – dia 21/03/02

Data/fita	Marcador/duração	evento	Sub-evento	ações	Referências a textos e autoria	Espaço interacional
21/03	0h 52' 22 1h 33' 27	B – Trabalho com texto	1- Início da aula de Português	1- Lia solicita o caderno de português. 2-Lia anota o pensamento no quadro 3- Comentam o pensamento		L/T
16 e 17	0h 00' 00 0h 28' 28		-----	-----		L/T
	69'		2- Leitura do texto	1- Lia distribui o texto 2- Conversam sobre a leitura 3- Crianças lêem		L/T L/T L/T
			3- Interpretação do texto	1- Fazem exercícios 2- Corrigem exercícios 3- Interpretam oral e coletivamente 4- Lia propõe produção textual.	Procuram o nome do autor. Conversam sobre estilos de texto. Construção de significados a partir do texto Lia sinaliza que cada autor escreve a seu modo.	L/T L/T L/T

O evento em evidência se intitula Trabalho com Texto e foi desenvolvido no espaço interacional do tipo L/T. Apresenta-se, a seguir, o texto lido pela turma e parte da transcrição do diálogo em que a professora dá instruções para que os alunos produzam um texto a partir do que leram.

Figura 4.3: Texto lido em sala – Suriá

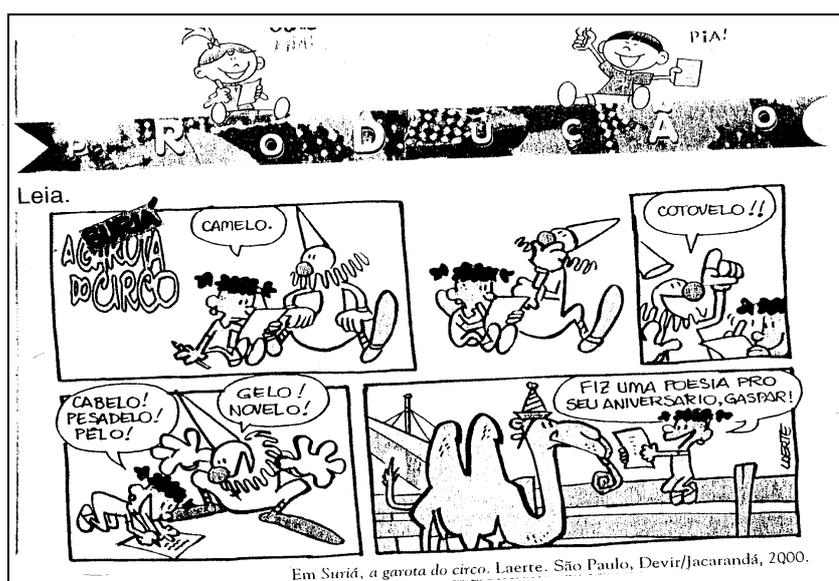


Tabela 4.9: Transcrição de segmentos do discurso desenvolvido na 11ª aula (Trabalhando com o texto de Suriá)

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autoria
1	[De pé, ao lado da mesa e com folhas na mão, Lia orienta a discussão sobre o texto lido]. Agora vem a última pergunta. Como será... eu quero que vocês me dêem a opinião de vocês... como será que:: ficou essa poesia:: né? com essas rimas aí... Pensa bem. Eu não quero que vocês falem a poesia pra mim. Eu quero que vocês digam:: <u>como que vocês acham</u> ... que tipo de poesia que será:: que saiu aí.. com essas rimas. Porque presta atenção nas rimas... camelo, cotovelo, cabelo, pesadelo, pêlo, gelo, novelo.		Finalizando exercício e preparando a produção.
2		<i>Daiane: Eu sei.</i>	
3	Daiane, o que que você acha?		
4		<i>Daiane: (...)</i>	
5	Ahn:: mas <u>como você acha que ficou essa poesia?</u>		
6		<i>Daiane: acho que ficou tipo uma música.</i>	
7	Você acha que ficou tipo uma música por causa::		
8		<i>Jeffersom: Da rima.</i>	
9	Da rima. Mas o estilo de texto:: pra aniversário... <u>como é que ficou esse texto aí?</u>		
10		<i>A1: esquisito.</i>	
11	((Fala, Naiane)).	Naiane: Eu acho ((que ficou))::	
12		Naiane: Eu acho que ficou embolado, porque só aparece rima::	
13	<u>Será que ela escreveu só assim?</u>		
14		A2: Não.	
15	Ela deve ter escrito mais coisa. O texto só mostra pra gente as rimas:: que ela usou. É lógico que deve ter mais palavras. Só com essas palavras aí, vocês acham que ia dar pra formar um texto de aniversário?		
16		<i>Jeffersom: ((Não.))</i>	
17	((Não.)) <u>Mas pensa bem... eu vou usar essas palavras num poema. Como esse poema vai ficar?</u>		
18		Jeffersom: Engraçado.	
19	<i>Engraçado. Provavelmente... ele tenha saído assim:: meio como uma crítica, não é? Provavelmente saiu uma coisa meio de gozação, talvez... que que será que esse camelo vai pensar:: depois de ele ler o texto, Júlio?</i>		
20		Júlio:Ele vai ficar com raiva da menina.	
21	E o que que você acha, Edimar?		
22		Edimar: Ele vai achar que é gozação.	
23	Gozação:: e você, Thaís?		
24		Thaís:Ela não ia escrever um poema assim, pra ele ficar com raiva.	
25	<i>Edimar.</i>		
26		Edimar: Homenagem:: vai achar bom.	

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autoria
27	Edimar pensa::: que ele vai achar bom... então agora::: vocês vão fazer uma coisa pra mim... Vocês vão, em dupla, eu vou dar uma folha pra cada dupla, em dupla::: vocês vão escrever o poema que vocês ACHAM que a Suriá escreveu usando essas rimas aí. Tem gente que já viu que esse poema deve ter um toque de gozação::: ele pode estar um pouco esquisito::: não é? Tem gente que já falou que é homenagem::: o poema... é pro camelo Gaspar, não é isso?		Propondo produção de texto.
28		A(s): ((É.))	
29	((É)). Quem está escrevendo o poema é a Suriá.		
30		Kléber: E o palhaço.	
31	O palhaço é o ajudante dela, não é isso?		
32		A(s): É.	
33	Eles soltaram aí pra nós::: as rimas, não foi?		
34		A(s): foi.	
35	Agora::: vocês vão escrever um poema... é lógico que vocês não vão conseguir escrever o que ela escreveu. Vocês vão escrever o que que ela PODERIA ter escrito, o que vocês acham que ela escreveu::: em homenagem ao Gaspar... usando essas rimas aí. Pode colocar outras?		
36		A(s): Não:::	
37	Vocês vão colocar preferencialmente essas aí. Se na construção do poema vocês conseguirem encaixar outras rimas::: tudo bem. Mas vocês têm que lembrar que essas aí apareceram, que foram usadas. Então pensa bem que poema que a Suriá::: escreveu::: valendo-se dessas rimas.e que a dupla vai trabalhar em uma folha. [Lia distribui as folhas entre os alunos, passando pelas carteiras].		

Legenda: A(s) = alunos em coro; A seguido de numeral = aluno não identificado na fita; ...= pausa; :::=prolongamento da vogal; Letras maiúsculas = ênfase na fala pela entonação; (()) = falas concomitantes; palavras entre colchetes = observações feitas pelo pesquisador.

As falas em negrito (turno 35) sinalizam que as particularidades do autor tornam seu texto único. Em função de suas particularidades, o autor imprime marcas singulares no texto, de forma que nenhum outro autor escreveria um texto igual ao seu. Os alunos, de acordo com as instruções da professora da turma, deveriam escrever o poema que imaginassem que a Suriá poderia ter escrito, pois não seria possível escrever exatamente igual ao que ela escrevera. O autor é único e isso torna seu texto inigualável.

Pelo que podemos ver nesse segmento, os alunos vão sendo chamados a interpretar a história, como leitores que são da mesma. Pretende-se que construam os significados do texto a partir da leitura que fazem, marcada pelas especificidades

de cada sujeito ali presente. Veja, pelos grifos, que, ao fazer perguntas sobre o texto, a professora pede que os alunos dêem sua opinião, expressando aquilo que pensam sobre a poesia de Suriá.

Ainda nessa conversa, os alunos são chamados a uma mudança de lugar. Devem ocupar a posição de autores, escrevendo um poema conforme o que imaginavam ter sido escrito por Suriá. Cabe a eles, assim, ocupar simultaneamente os lugares de leitor e autor, construindo os sentidos do texto a partir das duas posições interlocutivas. A proposta é que as crianças se distanciem do texto lido para criar outro. Esse distanciamento do primeiro texto provoca nelas uma outra leitura e, conseqüentemente, desafia para a escritura, fundamentada nas representações dos lugares sociais de autor e leitor e nas interpretações possibilitadas por suas experiências de vida. Tanto a leitura do primeiro texto quanto a escrita do segundo serão marcadas pela singularidade do sujeito – daquele que lê, num momento e que escreve, em outro.

Essa duplicidade de papéis levou os alunos a percorrerem um caminho discursivo, pelo qual saíram do lugar de leitores, em que compartilhavam com a turma a construção de significados para o texto lido, e chegaram ao lugar de autores, em que adquiriram o direito de dizer um novo texto. Esse direito, no entanto, se limita pelas contingências contextuais a que estão submetidos. Suas possibilidades de dizer não são infinitas. Não se pode dizer tudo. O texto deve se adequar à situação em que e para que se produz.

Observemos os turnos em itálico (17 a 26). Neles, as escolhas discursivas de Suriá vão sendo avaliadas, pela turma, em função de seus objetivos e conseqüências. Para que esse texto serve? Para parabenizar um amigo por seu aniversário. A situação em que é criado, portanto, estabelece um limite para as escolhas feitas por seu autor. O texto adquire seu sentido nas condições em que foi criado – nesse caso, o objetivo a que se destina é um aspecto fundamental desse processo.

As contingências situacionais de sua escrita possibilitam que a construção de sentidos pelo grupo aconteça, desde que não anule a o sujeito em sua intenção de

dizer. O autor faz escolhas discursivas para enunciar o que deseja. Retornando à sexta aula, vejamos o que acontece no turno 55 da Tabela 4.7. Na discussão sobre o texto Zimu, Lia questiona a turma sobre os propósitos da autora Mazetti. As crianças devem interpretá-los e deduzi-los a partir das opções lingüísticas que a autora faz, ao escrever o texto. Junto com os alunos, Lia atribui uma significação para essas escolhas que, consideram, indicam a marca de suas intenções. O questionamento da professora a respeito dos propósitos da autora leva a um debate no grupo, que tenta construir uma resposta, dando sentido à intenção desta última. Qual é o propósito da autora? Com que intenção ela produz o texto nos moldes em que ele se apresenta? Na resposta de Tássia (turno 60), o propósito é deixar o leitor curioso. Juntos, professora e alunos atribuem um sentido para o que consideram ser a intenção da autora: prender a atenção do leitor.

Se se trabalha coletivamente na construção de sentidos é porque a escrita pressupõe, para a turma, um leitor ativo que produz o significado do lido, no encontro com o autor. As escolhas discursivas deste, apontada pelas discussões da turma acerca do Zimu, são consideradas propostas de significados. O que o autor escreve é um convite para que o leitor interprete.

O leitor, assim, não é mudo. Os alunos – leitores – contribuem para a produção do sentido do texto, sendo indispensáveis ao processo de autoria. Dessa forma, os significados são, no contexto das aulas nessa turma, compartilhados entre o que o autor diz ou escreve – o que faz de uma forma própria, marcada por um determinado lugar social – e o leitor. O resultado dessa interlocução, ou o meio pelo qual ela acontece, é o texto, cujo sentido é criado nas interações em sala, a partir das imagens construídas, ali, para autor e leitor.

Para que o autor escreve? Para obter a atenção do leitor. Quem é esse leitor? Se pensarmos no texto Zimu e na forma com que foi interpretado pela turma, um sujeito curioso. O lugar do outro vai se delineando nas interações discursivas em que uma outra característica de autor se define na turma: o autor é aquele que escreve, intencionalmente, para alguém.

Assim, considera-se que quem escreve pressupõe um interlocutor. Essa concepção de autoria que permeia os discursos da turma vai ao encontro da visão de Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (2003, p.169), a respeito da produção textual. Para essas autoras, “ao lado de escolhas por vezes totalmente idiossincráticas e únicas (...)os sujeitos dão outras indicações de que estão (...) buscando já, a partir de certas escolhas, provocar algum efeito de sentido em seus interlocutores”.

A intencionalidade do autor se apresenta, sem dúvida, como um aspecto importante da construção de significados da autoria, para o grupo. O autor é aquele que escreve. Por quê? Porque deseja. Porque tem intenções. Que intenções? Ser lido. Alcançar o leitor. Estabelecer com ele um processo de interlocução. Esse sentido que a turma constrói para a autoria na prática interlocutiva desenvolvida em sala de aula reflete a concepção de Leal (2003) acerca do ensino de produção textual na escola. Essa autora afirma que ‘um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com seu interlocutor’.

Essa relação, via linguagem, se estabelece a partir da concepção do texto como veículo e fonte de um processo interlocutivo interacional. O autor do texto propõe um diálogo, ou penetra nele, através das escolhas discursivas que faz com a intenção de atingir o leitor, ser lido, dialogar, obter respostas dos interlocutores de seu discurso.

O texto produzido por ele, assim, deve ser capaz de suscitar a resposta do leitor. Para isso, a consideração da dimensão discursiva da produção de textos é fator fundamental. Escreve-se intencionalmente para alguém. Colocando-se no lugar desse ‘alguém’, o leitor lê, aderindo à proposta de diálogo feita pelo autor. Entretanto, a análise de um outro segmento discursivo da sexta aula, evidencia que um outro fator, na visão da professora, é importante para que o autor consiga que o leitor ingresse na leitura de seu texto.

Esse segmento se refere ao momento em que Lia orienta a produção dos textos sobre bichos. A produção desses textos sucedeu a leitura e interpretação do

texto Zimu e deu origem a um livro sobre bichos – primeiro livro produzido pela turma nesse ano letivo e único do primeiro semestre. Vejamos, abaixo, a transcrição de um trecho do diálogo pelo qual Lia direciona a escrita dos textos pelos alunos. Ela se encontra de pé, em frente aos alunos. Os alunos, por sua vez, estão sentados nas carteiras enfileiradas, em duplas.

Tabela 4.10: Transcrição de segmentos do discurso desenvolvido na 6ª aula (Orientando a produção textual)

	Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceitualização de autoria
1	Nas próximas perguntas::: vocês vão responder mentalmente. O que que é responder mentalmente, Jéssica?		Orientando a produção de textos
2		<i>Jéssica: É pensar.</i>	
3	Só pensar, não é pra falar. É pra pensar a resposta. Vocês não vão falar. Você vai dar a resposta pra você mesmo, sem falar. Então agora vocês vão escolher::: um bicho... pra vocês contarem::: a história dele. Pensando::: o seguinte: vocês vão fazer uma narrativa em 1ª pessoa. Ou seja: <u>você... vai fazer de conta...</u> ((que é o bichinho:::)).		Diferenciando autor/narrador
4		<i>A(s): ((que é o bichinho)).</i>	
5	<u>E que o bichinho está::: escrevendo a história.</u> Só aí na sua cabeça... qual bicho que você vai querer ser::: <u>procure::: escolher... um animal que você saiba alguma coisa dele... pra você poder contar.</u> Doméstico ou selvagem::: grande ou pequeno::: pode ser um peixe, uma ave, um inseto::: qual é o animal... pensaram? Escolheram?... Agora vão escrever qual animal que vocês escolheram. Só o animal. Depois que vocês escreverem o animal que é::: invente um nome bem legal pra ele... primeiro escreve qual animal que é, depois inventa um nome próprio pra ele. E::: <u>de preferência um nome bem criativo,</u> que não seja nome de gente... porque dar nome de gente pra animal::: pode escrever. Vamos só lembrar aqui... qual que é a proposta? Eu vou fazendo a proposta e você vai seguindo do jeito que você entender, tá? Eu vou fazendo a proposta::: e você vai seguindo do jeito que você dá conta. Um nome próprio. Começa pela letra:::		Apontando aspectos necessários à escrita de texto.
6		<i>A(s): Maiúscula.</i>	
7	Maiúscula. Então agora::: nós vamos combinar o seguinte: <u>ninguém mais vai comentar com ninguém. Depois do texto pronto, vai ter o momento de quem quiser contar para os colegas. Se você ficar falando antes, você não vai ter muita novidade pra contar.</u> Então::: escreveu o animal e já deu o nome dele. Então agora não vai escrever mais, só pensar.		
8		<i>Naiane: eu estou escrevendo e pensando.</i>	

Falas de Lia	Falas dos alunos	Implicações para a conceituação de autoria
<p>9 Primeira coisa que você vai pensar::: Ô, Naiane::: nós estamos preparando pra escrever depois... como que você é. Não é você criança, não. Estou perguntando do bicho. Esse bichinho que você escolheu aí. Como que você é. Pensa agora que você é o bichinho. Que que você come::: você agora está fazendo de conta que você é o bichinho. Agora pensa... com quem você vive... agora você está pensando que que esse bicho PENSARIA::: se ele fosse capaz. Não é isso? Pensa aí. Se for um bicho doméstico::: lá onde ele vive::: ele pode viver com outros bichos... podem ser bichos iguais a ele... da mesma espécie dele... mas podem também ser bichos diferentes. Pensa um pouquinho. Esse bicho que você resolveu fazer de conta que é::: com quem que ele vive... ou será que ele é um bicho solitário, o único da espécie dele, está em extinção. Pensa bem... que você agora, sendo esse bicho aí::: tem medo de alguma coisa... o que que deixa você contente... Pensa aí, no seu mundo animal, quem são seus amigos::: também no mundo animal, quem são seus inimigos...</p>		<p>Indicando passos da escrita. Diferenciando autor/narrador.</p>
<p>10</p> <p>11 O que que o animal pensa::: sobre::: os humanos... o que que você pensa sobre os humanos.</p>	<p>Jéssica: Ah, sei lá, tia?!?</p>	
<p>12</p>	<p>Alan: Eu?</p>	
<p>13 Esse bichinho aí que você escolheu. Na mesa de cada um eu coloquei a folha azul onde vai ser a primeira escrita do texto. Tem gente que prefere fazer margem... tem gente que prefere fazer moldura::: Pode fazer do jeito que vocês quiserem, tá? Cada um vai fazer do seu jeito. Na hora de escrever::: vocês vão fazer a mesma coisa que a Maria Mazetti fez. Ela fez de conta que era a Zimu... não foi o que ela fez?</p>		
<p>14</p>	<p>A(s): Foi.</p>	
<p>15 E contou a história como se a própria Zimu estivesse:::</p>		
<p>16</p>	<p>Jeffersom: Contando.</p>	
<p>17 Contando... vocês agora já escolheram o animal... já deram::: um nome... e agora vocês vão contar a história de voc... desse animal, não é de vocês. Desse animal... como se fosse o próprio animal que estivesse contando. Então agora quem é o AUTOR do texto?</p>		<p>Definindo autor e posicionando os alunos no lugar da autoria.</p>
<p>18</p>	<p>A(s): Nós.</p>	
<p>19 Ótimo! Vocês são os autores do texto. Cada um é o autor do seu texto. Cada um vai escrever o seu nome... e o narrador:::</p>		<p>Diferenciando autor e narrador</p>
<p>20</p>	<p>Jeffersom: É o bicho.</p>	
<p>21 É o bicho... é o animal.</p>		
<p>22</p>	<p>Naiara: Tem que escrever o narrador?</p>	
<p>23 Não, não precisa escrever o narrador, só o autor. Porque o narrador::: é só o que está contando a história, não é?</p>		

Legenda: A(s) = alunos em coro; ...= pausa; :::prolongamento da vogal; Letras maiúsculas = ênfase na fala pela entonação; (()) = falas concomitantes.

Observe que as orientações da professora vão estabelecendo as características que ela espera que o texto tenha, numa tentativa explícita de direcionar a escrita dos alunos. Entretanto, elas deixam espaços entreabertos para que o autor se coloque no texto, a partir de suas escolhas – *pode ser um bicho doméstico ou selvagem, em extinção, solitário*. Veja o turno 3, na Tabela 4.10. Nele,

Lia associa o lugar de autor ao lugar de aluno, quando diz que este último deve fazer de conta, assim como Mazetti fez ao escrever o texto Zimu.

Ainda no mesmo turno 3, podemos ver que Lia aproxima a função dos alunos da tarefa executada por Mazetti – a autoria do texto Zimu – reafirmando que os alunos são autores dos textos que escrevem, processo correspondente ao que vivenciam os autores, socialmente reconhecidos como tal por terem seus textos publicados e, conseqüentemente, seus leitores multiplicados. Isso parece justificar a escolha desses textos para compor um livro.

A orientação que Lia dá para a escrita do texto apresenta-se, repetidamente, carregada de ambigüidade. Afirmando por diversas vezes que o aluno deve fazer de conta que é o bichinho que está contando a história e dizendo aquilo de que gosta, o que come, o que pensa, ela, ao mesmo tempo, possibilita a colocação do autor no texto. Vejamos o turno 17, em que ela chega a tropeçar na fala, começando a dizer você (referindo-se ao aluno/autor), ao invés de fazer referência ao bichinho.

Essa ambigüidade em sua fala, questionada por Alan no turno 12, parece indicar que, mesmo que não perceba, ela requisita a presença do aluno no texto que escreve, atribuindo a ele a responsabilidade da autoria expressa pelo conteúdo do mesmo. Tentando dizer que o bichinho – narrador – está contando a história, ela acaba por acentuar que cabe ao aluno – autor – escrevê-la, colocar-se nela, fazê-la do seu próprio jeito.

Esse jeito, entretanto, não pode se desvincular da forma caracterizadora do lugar de autor. Por isso, os alunos devem '*fazer a mesma coisa que Maria Mazetti fez*', escrever para alguém, alcançar o leitor através do modo como escreve. O autor tem seu próprio jeito e, também suas limitações. Deve escrever '*como dá conta*', mas isso não pode impedi-lo de alcançar o leitor. Dessa forma, o ensino das normas de caracterização da língua escrita adquire seu sentido e se justificam afirmações como a que Lia faz ao orientar os alunos a respeito do uso de letra maiúscula como inicial de nomes próprios.

Para se tornarem autores, uma outra característica se mostra necessária à escrita de textos. Essa característica é evidenciada pelo turno cinco, em que Lia aconselha os alunos a escolherem um bicho que eles conheçam, para que possam contar alguma coisa sobre ele. Surge, aí, uma nova característica de autor, que consiste na necessidade de que ele conheça o assunto sobre o qual escreve para que organize sua escrita, de forma que ela se torne coerente para o leitor. Para isso, mais do que se direcionar ao leitor quando escreve, ele deve se colocar no lugar do leitor.

Assumir esse lugar de autor, porém, demanda algo além da percepção da proposta de produção textual como uma proposta de interlocução e do conhecimento acerca do assunto sobre o qual se escreve. O aluno se colocará no texto produzido, dando sua resposta a Lia. Mas para obter a atenção dela, e dos demais leitores, ele precisa de algo mais.

Duas falas de Lia chamam a atenção, nesse ponto. Estou me referindo aos turnos 5 e 7, transcritos em negrito e com grifos. Neles, ela expõe claramente seu desejo de que o texto seja uma resposta a sua proposta. Mas não qualquer resposta. O que ela espera é uma resposta criativa, para que os leitores – professora, colegas, família – se surpreendam.

A busca do diferente por Lia demonstra o quanto ela valoriza e legitima a fala daquele que diz algo que não é previamente conhecido por outrem, no caso, por seu interlocutor. Liga-se a isso uma outra característica de autor encontrada na análise do processo discursivo da sala. O autor, aí, é visto como aquele que escreve de forma imprevista, surpreendendo o leitor pelas escolhas inesperadas que faz. Essa perspectiva pode ser vislumbrada nesse segmento em que o imprevisto – a surpresa – torna-se argumento para a conquista do leitor.

A colocação do aluno no lugar de autor se explicita, mais uma vez, nos turnos finais desse excerto. A conclusão enunciada por Lia, em conjunto com os alunos, é que estes são autores do texto. Novamente as particularidades do autor são valorizadas pelo discurso. *‘Cada um é autor de seu texto, cada um deve escrever seu nome.’* É o nome do aluno (autor) que deve ser colocado no texto produzido, e

não o do bicho (narrador), afinal o narrador, como Lia define, '*é só o que está contando a história*'.

4.4 Considerações a respeito das categorias de autor encontradas nos diálogos da turma

Escrever é se colocar no campo do jogo enunciativo da sala de aula, atuar, enunciar, posicionar-se no processo comunicacional. Produzir um texto é, de certa forma, conhecer o mundo e contaminá-lo com a compreensão que se tem dele. No contexto escolar, o texto pode ser considerado instrumento de um processo interlocutivo. Pela fala ou pela escrita, o aluno pode assumir seu lugar no dizer, comprometendo-se com o que diz, através das marcas que produz, dos efeitos que escolhe para dizer e escrever, das escolhas discursivas que faz. A escrita é, pois, uma prática interlocutiva importante na escola, através da qual os sujeitos se comunicam, se interpelam e respondem, esperada ou inesperadamente, às contingências do meio, significados pelas condições em que seus textos são produzidos e pelas posições histórico-culturais de cada um.

Nesse sentido, Bernardo (2000) diz que o texto, bem como os efeitos escolhidos pelo aluno ao escrevê-lo, estão unidos ao autor, ao lugar de onde escreve e à direção do que e para quem se escreve. É nessa convergência que o texto emerge. Na confluência conflituosa do eu e do outro, do autor e do leitor, de seus lugares, intenções, buscas e interação. O autor, nessa perspectiva, interage com o texto que produz, propondo pelas escolhas discursivas que faz, imerso nas condições de produção, possibilidades de significados a serem produzidos e compartilhados na interação com seus interlocutores.

O autor, ao escolher e organizar as marcas lingüísticas que compõem seu texto, tanto pode reproduzir o que a escola deseja ouvir, quanto dizer algo que vai na direção oposta do que se espera. De uma forma ou de outra, quando a produção de textos é realizada na escola dentro de uma perspectiva discursiva, a opção de resposta do autor produz sentidos e efeitos na dinâmica interacional da sala de aula.

De resposta esperada a ousado imprevisto, vimos que a autoria se configura nos diálogos da turma investigada, respaldada pela concepção da produção de textos numa perspectiva interlocutiva, através da qual o autor escreve algo em função de um objetivo. No terreno amplo e produtivo da sala de aula a investigação do processo escritural apontou as nuances interacionais da escrita como propiciadoras da constituição e legitimação do autor nessa turma.

Os diálogos desenvolvidos entre a professora e os alunos construíram um espaço interlocutivo no qual todos tinham direito à palavra, podendo expressar o que pensavam, desde que envolvidos pelo tema, respeitando o princípio de adequação do discurso e as regras comunicativas que permitiam o funcionamento da dinâmica interativa e interlocutiva da turma, da qual Lia era responsável pela organização.

O favorecimento, pela prática adotada em sala, de falas mútuas levou à construção de conhecimentos mediada pelo outro e pela linguagem, num movimento em que as falas dos sujeitos se interpenetravam, propiciando a vivência de um processo de aprendizagem que caminhava do interpessoal para o intrapsíquico. A participação efetiva – e diretiva – da professora na construção discursiva da turma encaminhou a produção textual a ser instrumento do funcionamento interlocutivo da escrita, concebida, no contexto investigado, como atividade de natureza discursiva e interacional.

Aparecendo, no processo discursivo, ora como aquele que tem uma forma própria de escrever, construída na história de suas relações sócio-culturais, ora como o que escreve intencionalmente para alguém, ora como o que surpreende o leitor pelas escolhas inesperadas que faz, o autor é valorizado no espaço interlocutivo em que se produz o texto na sala e suas características – ser único, construído socialmente, conhecedor do assunto que se propõe a escrever – são destacadas no cotidiano da prática discursiva das aulas.

O texto, emaranhado a uma prática interlocutiva de produção, resulta da valorização do aluno/autor no discurso que compõe a prática pedagógica da professora. Resta, agora, investigar, de que forma o aluno, ancorado nessa valorização do lugar do autor e embasado pelas categorias de autor vigentes nos

diálogos estabelecidos pela turma, se apropria do espaço criado para a autoria, nos textos escritos, que produz atendendo a propostas da professora. Responde? De que forma? É o que se verifica no próximo capítulo.

5 ANALISANDO OS TEXTOS ESCRITOS PELOS ALUNOS

*Autor é quem ESCREVE a história.
Lia*

O objetivo deste capítulo é explicitar a análise dos textos produzidos pelos alunos, evidenciando de que forma estes se posicionam pela escrita, no processo discursivo desenvolvido na turma. No capítulo anterior, vimos que eles se colocam – e são estimulados a isso – como autores no processo interlocutivo da sala. A intenção, agora, é analisar textos escritos pelos alunos, relacionando-os às condições de sua produção e identificando as formas pelas quais esses se apropriam da produção textual para, na relação com o texto e com seu(s) interlocutor(es), posicionarem-se como autores, imprimindo suas marcas, respondendo e interagindo com o leitor e, quem sabe, utilizando-se do imprevisto para conquistá-lo.

Durante o período em que acompanhei a turma, dez produções foram realizadas, totalizando duzentos textos escritos pelos alunos. Alguns foram produzidos na sala, outros em casa. Alguns foram escritos em grupo, um em dupla e outros individualmente. Das dez produções, quatro foram revisadas durante as aulas, primeiro coletiva, depois individualmente.

Tabela 5.1: Tabela de apresentação dos textos escritos pelos alunos

Tema	Local de produção		Produção que acompanhei	Espaço Interacional			Revisados
	casa	sala		Grupo	Dupla	Individual	
Bichos		X	X			X	2X
Objetos		X	X			X	X
Gaspar(poesia)		X	X		X		
Copa		X				X	
Sorriso		X				X	X
Saneamento		X		X			
Literatura em minha casa(Carta)		X		X			X
Meu corpo		X	X	X			
Porta-retrato(Injuntivo)	X					X	
Besouro(conto)	X					X	

Pela Tabela 5.1, pode-se ver que os textos, em sua grande maioria, foram escritos por cada aluno, de forma individual, e que quase todas as produções – 80% delas – aconteceram em sala. Os temas foram diversificados, assim como os gêneros – encontramos dentre eles contos, poesias, cartas. A figura nos mostra, ainda, que uma das produções – aquela que foi feita após a leitura e interpretação do texto Zimu – foi revisada por duas vezes.

Realizei, ainda, um levantamento das práticas usadas pela professora para propor e orientar as produções de texto à turma. Conforme mostra a Tabela 5.2, para as dez produções, três formas de orientação foram identificadas.

Tabela 5.2: Práticas utilizadas para proposta de produções textuais

Tipo	Práticas utilizadas pela professora	Textos
1	Descrição oral dos passos de escrita, com indicações das características finais do texto	-Bichos -Objetos -Poesia para o Camelo Gaspar -Meu corpo
2	Indicação da idéia, sem orientações muito detalhadas com relação à escrita no momento da produção	-Saneamento Básico -Copa do Mundo -O Sorriso -Porta-Retrato -Carta ao Ministro da Educação
3	Conversa sobre gênero de texto definiu o início do texto, deixando o restante da escrita livre.	-Conto sobre Besouro

No desenvolvimento de práticas Tipo 1 exposta na Tabela 5.2, Lia indicou as características dos textos, orientando os passos da escrita. Apesar da orientação minuciosa, ela destacou a importância das escolhas feitas pelo autor no texto que produz. No segundo tipo de prática, o tema de cada texto surgiu das atividades de sala, algumas propostas pelo livro de Ciências, uma relacionada ao presente do dia das mães e outra referente ao projeto Literatura em Minha Casa. As produções desse grupo foram escritas pelos alunos sem orientações muito minuciosas da professora. Na última prática, a professora, após uma conversa com os alunos sobre as diferenças entre notícia e conto, entregou-lhes uma folha em que havia um início

de história. Pediu, então, que escrevessem a história em casa e disse que não falaria mais nada sobre o texto para não interferir na produção.

Analisar detalhadamente as duzentas redações seria inviável, diante dos objetivos e cronograma previsto para a pesquisa. Em função disso, estabeleci critérios para selecionar que textos seriam analisados. Considerei que deveriam ser representativos das produções da turma, expressando a relação estabelecida entre a valorização da autoria na prática discursiva da sala e a assunção do lugar de autor. Além disso, entendi que deveria privilegiar a análise de textos que permitisse compreender melhor como a professora contribuía para a construção de certas condições de produção textual em sala de aula.

Assim, o primeiro critério a nortear a seleção dos textos foi a própria escolha de Lia: o fato de a professora ter escolhido uma das produções - a dos bichos - para ser revisada em sala, por duas vezes, torna-a bastante significativa. A análise dessa produção poderia levar à compreensão do lugar de seus autores na relação estabelecida com a professora através de um texto ao qual ela tinha atribuído especial atenção.

Outro critério que possibilitou a seleção da produção sobre bichos foi a minha presença em sala, tanto no momento da produção, quanto nas duas reestruturações. Estar na sala desde a proposta de produção até a confecção do livro me possibilitou conhecer de perto as condições de produção desses textos.

Além disso, como já disse, os textos sobre bichos se transformaram num livro, o único produzido na sala durante o primeiro semestre escolar. O livro implicou na expansão do leque de leitores desses textos, incluindo pessoas que não faziam parte da sala de aula. Esse aspecto poderia trazer para os autores a necessidade de ampliar estratégias lingüísticas para seduzir os possíveis leitores, de forma a produzir um texto que pudesse interessar e seduzir tanto os participantes da sala de aula como aqueles que desconheciam as condições em que os textos estavam sendo produzidos.

A Tabela 5.3 apresenta o conjunto de textos sobre bichos, organizados pelas características relativas à forma escolhida pelos alunos para responder, ou não, à proposta de Lia. Foram identificados três grupos: no primeiro, encontram-se os textos nos quais os autores seguem as orientações da professora, além de adotar uma forma muito parecida com a do texto Zimu, utilizando, inclusive, palavras do mesmo. No segundo grupo, estão os textos em que os autores seguem as orientações da professora, sem se prender à estrutura do texto Zimu. No terceiro, encontram-se os textos cujos autores extrapolam as orientações de Lia, criando um enredo que possibilite unir as idéias propostas por ela a outras. No conjunto de 3 textos, identificou-se, ainda, um que foge à proposta da professora e outro em que as questões relativas à não aprendizagem do código dificultam a análise do mesmo.

Tabela 5.3: Quadro de caracterização dos textos sobre bichos

Características	Quantidade de textos
1) Respondem à proposta seguindo a estrutura do texto Zimu	13
2) Respondem à proposta sem seguir a estrutura do texto Zimu	6
3) Extrapolam as orientações da professora	10

Lembre-mo-nos das condições em que os textos sobre bichos foram produzidos: após a leitura e interpretação coletiva do texto Zimu, a professora orientou a escrita de um texto sobre bichos, indicando passos e conteúdos que o texto deveria apresentar – ser uma narrativa em primeira pessoa, em que o animal escolhido pelo autor contaria a sua história. Os alunos, assim, deveriam:

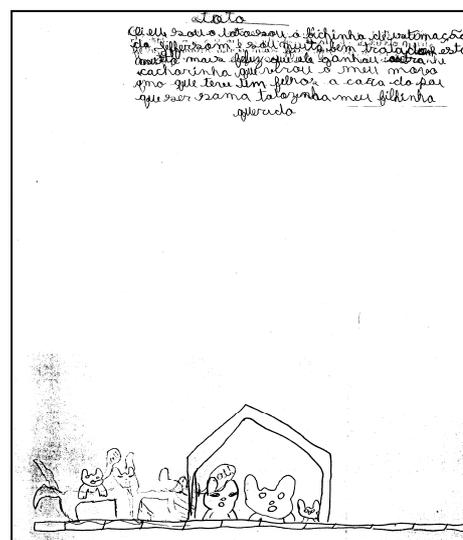
- a) escolher um bicho, mas não identificá-lo, a princípio, para o leitor;
- b) dar um nome a ele (criativo e iniciado por letra maiúscula);
- c) escrever suas características ‘fazendo de conta’ que eles eram os bichos (como é o bicho escolhido, o que come, com quem vive, de que tem medo, o que o deixa contente, quem são seus amigos, seus inimigos, o que pensa sobre os humanos).

Qual(is) texto(s) do conjunto de textos sobre bichos deveria(m), assim, ser analisado(s) mais detidamente? Se um dos critérios de seleção das produções fora a escolha da professora, por que não utilizá-lo? Decidiu-se, então, analisar o texto selecionado por Lia para a revisão coletiva que precedeu o trabalho de correção de cada texto por seu autor.

Figura 5.1: Texto sobre bichos escrito por Jeffersom - Totó

toto

Oi eu sou o toto sou o bichinho de estimação
de Jeffersom e sou muito bem tratado e estou
muito mais feliz que ele ganhou outra
cachorinha que virou o meu novo
amo(r) que teve um filho a cara do pai
que ser (se) sama (chama) totozinho meu filhinho
querido



O primeiro texto a ser analisado se intitula Totó e foi escrito por Jeffersom, após as orientações da professora. Para que possamos compreendê-lo, reportemo-nos ao contexto de sua produção. Ele foi escrito em sala, depois que todos leram e interpretaram coletivamente o texto Zimu, o que foi apresentado no capítulo anterior. Esse texto enquadra-se no conjunto de textos produzidos a partir do primeiro tipo de orientações para a produção textual, no qual a professora orienta detalhadamente os passos da produção. Enquadra-se, também, no primeiro grupo de textos da Tabela 5.3, cujas características indicam que o autor respondeu à proposta da professora, utilizando-se da estrutura do texto Zimu.

A primeira observação que faço a respeito do texto de Jeffersom é que este não assina sua produção. Não coloca seu nome como autor, o que Lia havia pedido

que fizessem. Também não dá um nome criativo ao bicho nem escreve o mesmo com letra maiúscula, conforme Lia pedira. O que será que isso significa? Sem responder de imediato a essa questão, realizei a análise para descobrir o sentido desse aparente paradoxo entre a negação do lugar de autor – pela ausência do nome – e a assunção desse lugar pelo aluno – ao impor suas marcas lingüísticas, não seguindo algumas recomendações da professora.

Se observarmos a Figura 4.3, podemos ver que Jeffersom, o autor do texto Totó, participa do diálogo em que Lia orienta a produção e diferencia autor de narrador. É ele quem completa suas falas, afirmando que Mazetti escreveu o texto como se Zimu estivesse contando. É também ele que, sem interrupção, emenda sua voz à de Lia para dizer que o narrador é o bicho, respondendo exatamente o que ela esperava, como se ela mesma desse continuidade ao próprio enunciado.

A análise do texto Totó, por sua vez, nos mostra que a semelhança entre ele e o texto Zimu é grande. Mudando o narrador e encurtando o texto, Jeffersom preserva a organização das idéias características do texto Zimu, mantendo o que considera necessário para responder às perguntas de Lia sobre o personagem Totó.

A ausência de pontuação é outro fator interessante no texto de Jeffersom. Como não faz uso de nenhuma pontuação ao escrever o texto, utiliza recorrentemente elementos conectivos (*e* e *que*) entre as idéias, ocasionando a impressão de que expressa uma única idéia em toda a escritura. O autor escreve como se respondesse, de uma só vez, a todas as questões propostas pela professora. Sua marca no texto é a repetição da escrita de outro autor. Utiliza-se do texto do outro para dar a resposta que acredita seja esperada pela professora.

Isso explicaria a ausência de seu nome no lugar de autor? Pela voz de Mazetti, Jefferson responde a Lia de uma só vez, como se completasse a fala dela. A forma de responder seria sua, mas não as palavras. Seria ele a escrever o texto, colocando nele o que acredita que Lia espera. Mas a voz é de Mazetti. É interessante lembrar, nesse momento, que o texto Zimu foi coincidentemente apresentado às crianças sem o nome da autora, que foi colocado depois. Também não devemos nos esquecer de que o texto sobre bichos foi o primeiro escrito pela

turma e de que a demarcação do lugar da autoria pela colocação do nome do autor no texto pode ainda não ter sido apreendida pelos alunos.

O texto é revisado em sala e Lia propõe a discussão, com o autor e os demais componentes do grupo, a respeito das questões a serem corrigidas – pontuação, ortografia, repetição de palavras. A turma vai construindo o novo texto, sempre consultando o autor sobre as trocas que são sugeridas.

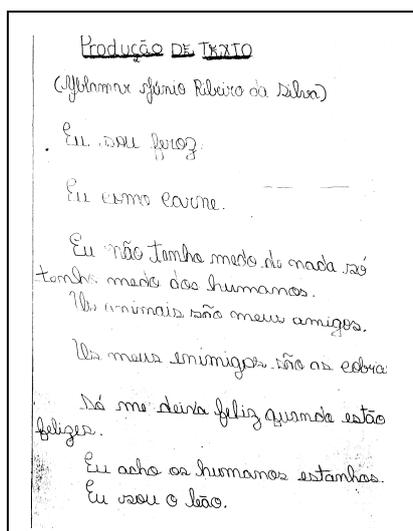
Observemos, agora, a ilustração do texto. Ela foi feita, apagada e refeita. À esquerda encontra-se a sombra do desenho inicial. Três cachorros – cachorros? – dialogando, próximos uns aos outros, dando a impressão de que circula afeto entre eles. Esse desenho, entretanto, é desmanchado e em seu lugar surge outro. O novo desenho está mais ao centro da folha e contém os três cachorros “mudos” – não há balões de fala nesse momento – e limitados por duas linhas que representam uma casa. A impressão que o desenho causa, dessa vez, é que estão presos e expostos em uma casa em que não há portas nem janelas, onde são observados, mas não se comunicam.

O que o autor quis dizer com isso? Se considerarmos que o texto é discursivamente utilizado na sala, podemos imaginar que Jeffersom responde à proposta de Lia, utilizando-se das palavras de Mazetti; apaga sua fala, fica mudo e limitado por alguma coisa. É assim que dá a sua resposta, não só por meio do desenho, mas por meio da escrita. Apenas completa a fala de Lia, sem que sequer um ponto separe sua fala da dela. Dá uma resposta que, sendo sua, ao mesmo tempo não é. Escolhida por ele, se faz na voz de Mazetti. É autor do texto e as marcas que imprime no mesmo são apropriações das escolhas de outrem. Talvez por isso não coloque seu nome.

Observemos, agora, outros dos textos escritos sobre bichos. Dessa vez, será realizada a análise de textos do segundo grupo, em que os autores respondem às orientações de Lia, mas não se prendem à estrutura do texto Zimu. Nesse grupo, os textos podem ser divididos em dois sub-grupos: no primeiro, ficam os textos em que os autores responderam pontualmente a cada uma das orientações da professora. No segundo, estão os textos que respondem à proposta de Lia, mas os autores

criam uma estrutura para a conexão das idéias, sem se prender ao texto do Zimu. Observemos o texto de Yblamar, que exemplifica o primeiro sub-grupo.

Figura 5.2: Texto de Yblamar



Produção de Texto
(Yblamar Júnior Ribeiro da Silva)

Eu sou feroz.
Eu como carne.
Eu não tenho medo de nada só tenho medo dos humanos.
Os animais são meus amigos.
Os meus inimigos são as cobras.
Só me deixa feliz quando estão felizes.
Eu acho os humanos estranhos.
Eu sou o leão.

A Tabela 5.4 nos mostra que cada uma das frases de Yblamar, autor do texto, responde a uma das questões propostas pela professora.

Tabela 5.4: Quadro de comparação entre as propostas da professora e o texto de Yblamar

Orientações da professora	Frases do texto escrito por Yblamar
Como você é	Eu sou feroz
O que você come	Eu como carne
De que você tem medo	Eu não tenho medo de nada, só tenho medo dos humanos
O que deixa você contente	Só me deixa feliz quando estão felizes
Quem são seus amigos no mundo animal	Os animais são meus amigos
Quem são seus inimigos	Os meus inimigos são as cobras
O que você pensa sobre os humanos	Os humanos são estranhos

Dessa forma, podemos ver que o autor responde diretamente às questões propostas pela professora. Em função disso, ele acaba por não perceber que o leitor pode não ser a professora e que a escrita precisa de uma coerência possibilitada pela recriação do contexto em que é produzida.

A frase “*Só me deixa feliz quando estão felizes*”, por exemplo, não encontra ligação nem com a anterior, nem com a posterior a ela e a ausência de sujeito deixa o leitor perdido, por não conseguir, através de pistas do texto, estabelecer um sentido para o mesmo.

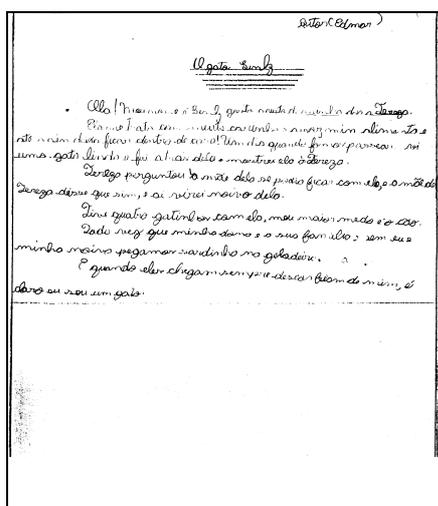
Yblamar, entretanto, não deixa de fazer suas escolhas ao responder à proposta da professora. Em primeiro lugar, ele não dá nome ao bicho, só diz ser um leão, o que se contrapõe à primeira orientação da professora. Em segundo, ele muda a ordem das respostas, dizendo primeiro do que tem medo, para depois dizer quem são seus amigos e inimigos.

Uma outra observação a ser feita quanto ao texto de Yblamar diz respeito à ausência de título. A história não tem nome e, em lugar do mesmo, aparece a expressão Produção de Texto, evidenciada pela letra de imprensa e grifo. Isso parece indicar que a escrita do texto adquire, para o autor, um espaço maior por se constituir numa atividade proposta pela professora, em sala. Isso pode sugerir que, talvez, escrever, para o autor, faça sentido por ser uma atividade de aula.

Vejamos agora, ainda no segundo grupo, um texto que responde à professora, sem seguir a estrutura do texto de Mazetti. Para escrevê-lo, o autor cria uma estratégia de conexão das idéias propostas pela professora.

Figura 5.3: Texto de Edmar – O Gato Link

Autor (Edmar)



O gato Link

Ola! Meu nome é Link gosto muito de minha dona Tereza.

Ela me trata com muito carinho e amor, min alimenta e até min deixa ficar dentro de casa! Um dia quando fomos passear vi uma gata linda e fui atrás dela e mostrei ela à Tereza.

Tereza perguntou à mãe dela se podia ficar com ela, e a mãe de Tereza disse que sim, e aí virei noivo dela.

Tive quatro gatinhos com ela, meu maior medo é o cão.

Toda vez que minha dona e sua família saem eu e minha noiva pegamos sardinha na geladeira.

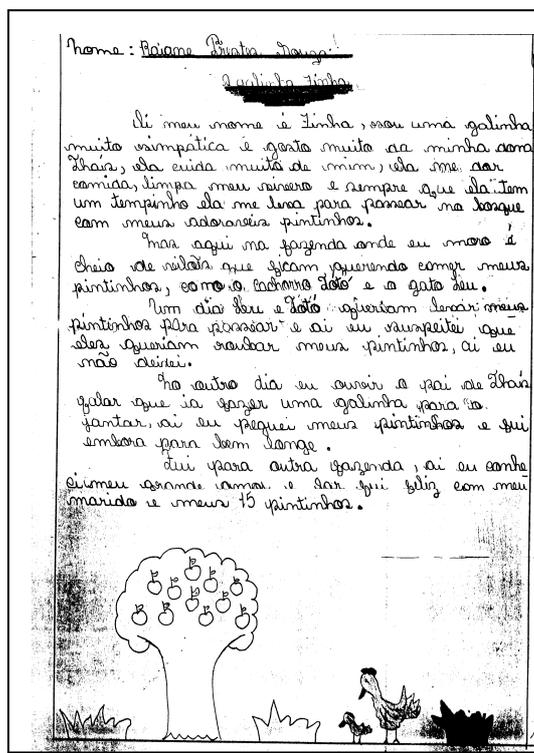
E quando eles chegam sempre desconfiam de mim, é claro eu sou um gato.

O autor segue, no texto, as orientações da professora – faz uma narrativa em 1ª pessoa na qual o personagem se apresenta (o nome do personagem é escrito com letra maiúscula), diz com quem vive e, mais indiretamente, o que come e de que gosta; mantém o suspense até o final, quando diz que animal é. Nessa resposta à professora, acaba por unir, numa só frase – *“Tive quatro gatinhos, meu maior medo é o cão”* – idéias que não parecem ter ligação entre si.

No texto, Edmar procura criar sentidos para as respostas às questões da professora. Para dizer com quem o narrador vive, por exemplo, explica o aparecimento da noiva em sua vida. Para dizer o que come, por sua vez, cria um contexto no qual o alimento aparece inserido numa situação em que a questão proposta é respondida indiretamente. Além disso, o contexto criado se torna um elo entre essa e a questão respondida em seguida: que animal é. O autor cria, assim, estratégias que propoem sentidos para o texto, para que o leitor compreenda as respostas dadas à professora.

No terceiro grupo da Tabela 5.3, estão os textos em que os autores extrapolam as orientações da professora, respondendo algo além do que ela propõe. Abaixo, encontra-se um exemplo desses textos.

Figura 5.4: Texto de Raiane – A Galinha Zinha



Nome: Raiane Prestes Souza
 A galinha Zinha

Oi meu nome é Zinha, sou uma galinha muito simpática e gosto muito da minha dona Thaís, ela cuida muito de mim, ela me dar comida, limpa meu vivero e sempre que ela tem um tempinho ela me leva para passear no bosque com meus adoráveis pintinhos.

Mas aqui na fazenda onde eu moro é cheio de vilões que ficam querendo comer meus pintinhos, como o cachorro Totó e o gato Leu.

Um dia Leu e Totó queriam levar meus pintinhos para passear e ai eu suspeitei que eles queriam roubar meus pintinhos, ai eu Não deixei.

No outro dia eu ouvir o pai de Thaís falar que ia fazer uma galinha para o jantar, ai eu peguei meus pintinhos e fui embora para bem longe.

Fui para outra fazenda, ai eu conheci o grande amor e lar (lá) fui feliz com meu marido e meus 15 pintinhos.

Raiane, diferentemente de Jeffersom e como outros alunos, assina o texto que produziu. Além disso, segue as orientações da professora com relação a algumas características do texto: escolhe um nome criativo para o bicho – a galinha Zinha – criando, pela leitura, uma impressão de diminutivo – e escreve o nome da galinha com letra maiúscula.

Seu texto tem um início parecido com o de Zimu, seguindo, aparentemente a mesma estruturação deste último. Entretanto, a autora cria, no texto, um contexto pelo qual as características que a professora propõe para a escrita adquirem seu sentido numa história própria e diferente da contada por Mazetti. Não podemos nos esquecer de que esse texto, ao compor o livro, seria lido por outras pessoas além da professora. Essa criação de um contexto no qual as respostas às orientações de Lia se inserem parece indicar uma estratégia utilizada por Raiane para alcançar não só a professora, mas todos os leitores possíveis para o seu texto.

O primeiro parágrafo é marcadamente influenciado pelo Zimu. Nele, a autora se utiliza muitas vezes de 'e' e vírgulas para emendar, numa frase só, as características da dona de Zinha. Nessa frase encontram-se idéias bem parecidas com as de Mazetti, com relação a Madalena, dona de Zimu.

No segundo parágrafo, Raiane continua seguindo a orientação da professora, mas já demonstra uma maior autonomia em suas escolhas discursivas. O início desse parágrafo ocorre por meio de um 'mas' – que tem a função de contrapor argumentos. Por meio desse 'mas', a autora parece buscar o estabelecimento de uma relação lógica entre o texto lido e as orientações da professora, aparentemente contraditórias em alguns pontos. No texto de Mazetti é tudo perfeito para Zimu – sua vida é ótima, sua dona também, seu amor aparece no final. Lia, por sua vez, propõe a escrita de tudo isso no texto dos alunos, aliado a criações de amigos e inimigos do bichinho que eles escolhessem.

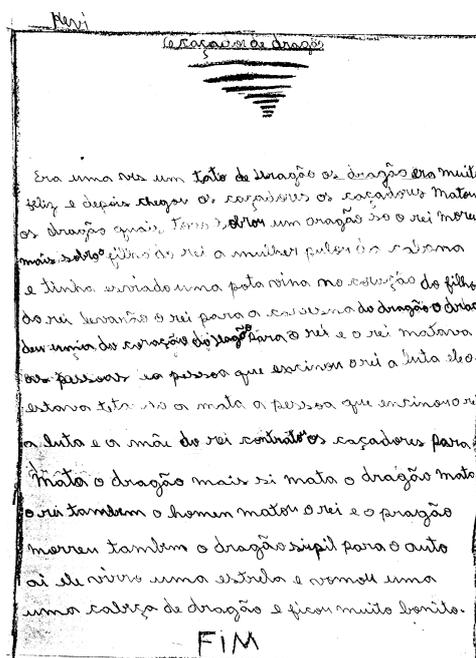
Raiane resolve esse paradoxo unindo, no texto, a boa vida de Zinha aos percalços provocados pelos inimigos que a ameaçam. É com o 'mas' que faz a conexão entre as duas idéias, demonstrando que a vida é boa, mas nem tudo é perfeito.

Ainda nesse parágrafo, uma outra escolha discursiva da autora chama a atenção – os inimigos viram vilões. E é aí que ela estabelece um eixo no qual vai inserir os humanos, recomendados, por Lia, para o texto. Não só Leu e Totó (esse é o nome do cachorro de Jeffersom, não? Definitivamente, não é um nome muito criativo!) querem pegar seus pintinhos. Também o pai de Thaís é ameaça para eles. Essa se constitui numa marca clara da extrapolação da autora – responde à proposta da professora, mas vai além do que ela propõe. Devemos nos lembrar de que, durante a orientação da escrita, a professora vai propondo passos aos alunos, o que traz a possibilidade de os textos apresentarem respostas diretas às questões. Entretanto, durante a preparação para a produção, Lia vai demarcando a necessidade de criação por parte do autor. Raiane parece, assim, se apropriar dessa possibilidade, introduzindo idéias na produção de texto.

O parágrafo final retorna à estruturação baseada no Zimu. Zinha conhece seu grande amor. É interessante observar, entretanto, que a autora realiza uma inversão com relação ao texto de Mazetti. Zimu encontra seu amor e depois tem um filhote. Zinha já tem os pintinhos desde o primeiro parágrafo e o grande amor só aparece no último. Seria uma escolha a demarcar um espaço do autor, num contraponto à professora? Ou seria um reflexo da realidade sociocultural dessa aluna? Poderia, também, significar uma tentativa de retornar às propostas da professora, finalizando o texto como ela esperava. De qualquer modo, é uma escolha discursiva feita pela autora e que fornece uma resposta de finalização do texto para os leitores.

Analisemos, agora, o texto de Kévi. Esse autor, nega-se a seguir as orientações da professora e escreve um texto que foge à proposta feita por ela.

Figura 5.5: Texto de Kévi – O Caçador de Dragão



Kévi
O Caçador de Dragão

Era uma vez um tato (tanto) de Dragão era muito feliz e depois chegou os caçadores os caçadores matou os dragão quais todo sobrou um dragão so o rei morreu (morreu) mais sobre (sobrou) o filho do rei a mulher pulou da cabana e tinha esviado (enfiado) uma pota (ponta) fina no coração do filho do rei levarão (levaram) o rei para a caverna do dragão o dragão deu uma do coração do dragão para o rei e o rei matava as pessoas e a pessoa encinou o rei a luta ele o estava tetando (tentando) a mata (matar) a pessoa que encinou o rei a luta e a mãe do rei contratou os caçadores para mata (matar) o dragão mais si mata (matar) o dragão mata o rei também o homem matou o rei e o pragão (dragão) morreu também o dragão supil (subiu) para o auto ai ele virro (virou) uma estrela e vomou (formou) uma uma cabeça de dragão e ficou muito bonito.

Kévi, autor desse texto, reconta, em resposta à proposta de produção dos textos sobre bichos, a história do filme *Coração de Dragão*. Seu texto não se configura como uma narrativa em 1ª pessoa, nem traz respostas às questões que Lia estabelece a respeito das características do animal escolhido pelo aluno.

Para responder à professora, o autor nega a proposta da mesma e escreve um texto sobre um bicho – o dragão – reproduzindo uma história já escrita por outro autor e conhecida por muitas crianças. A ausência de pontuação transforma seu texto numa enxurrada de informações e não permite ao leitor uma parada, uma brecha, em que possa colocar algum questionamento a respeito do texto. Escrevendo, ininterruptamente, toda a história, Kévi não deixa espaço para a professora questioná-lo. Isso fica ainda mais claro com a colocação do termo FIM no que resta de folha, ao acabar o texto. Não há nenhum espaço a ser preenchido, mais nada a dizer. A resposta está dada e consiste numa negação da proposta.

Vimos de que forma alguns alunos respondem à proposta de Lia, através dos textos que escreveram. Sabemos, ainda, que essa proposta, tal como foi feita, estabeleceu passo a passo as possíveis características que a produção textual deveria apresentar. Partamos agora para a análise de produções textuais em que a escrita tenha sido efetuada em condições mais livres, o que quer dizer sem que a professora tenha detalhado seus passos. A produção mais livre da sala foi o conto. Uma discussão em que se diferenciou conto e notícia foi realizada na sala. Nela, a turma concluiu que ‘a notícia revela fatos reais’ e ‘o conto traz a imaginação, a fantasia de quem escreve, não tendo compromisso com o relato da realidade’. A comparação entre conto e notícia foi realizada a partir da leitura dos textos *Caça aos Dinos Brasileiros* e *O Menino que Respirava Borboletas*, em anexo.

Dentre os contos produzidos na turma, optei por investigar os textos escritos por algum dos alunos já selecionados para a análise anterior. Vejamos, então, a análise do conto de Raiane, que se encontra na figura seguinte.

Figura 5.6: Conto escrito por Raiane em casa



O Besouro e seus amigos atacam a escola.

A nova aluna da escola era muito quietinha. Parecia não ouvir o que a professora dizia.

Um dia, entrou um besouro pela janela da classe e ... Lilibel que era a aluna mais bagunceira da classe disse a professora:

— Olha que bicho orrivél aqui na sala!

E a professora de Lilibel gritou assustada:

— Há! Que horrível!!!

Joice a aluna mais quieta falou:

— Calmem-se é só um besouro.

Joice com seu jeito leve e suave pegou o besouro e o levou para fora da classe. Alguns minutos depois o besouro voltou novamente e Max o aluno novato, ordenou que todos se calassem.

Max ficou prestando atenção no besouro e questionou aos colegas:

— A professora tem razão, que bicho mais feio!

Então todos começaram a gritar.

Até que alguém bate na porta da classe:

— É a diretora!

Com sua régua de pau bateu-se sobre a mesa.

Todos assustados, olhando para a diretora disseram:

— Olha um besouro na sua régua!

Ela olhando assustada para régua começou a gritar, mas os alunos começaram a rir.

A professora mandou que todos se calassem, para que ela fosse ajudar a diretora.

No outro dia quando retornaram para a sala, tiveram uma surpresa! A sala toda enfeitada de besouro.

Todos desanimaram e foram embora.

Autora: Raiane

Legenda: itálico = início de texto que os alunos receberam.

Tomemos o mesmo caminho de análise percorrido anteriormente. A primeira observação é com relação à colocação do nome da autora. Raiane assina seu texto e, como ela, todos os outros 25 alunos que escreveram os contos, não repetindo a situação do texto anterior em que 7, dos 31 textos escritos, não apresentavam o nome de seus autores, assim como o texto de Mazetti, a princípio, não trazia seu nome.

A análise de 'O Besouro e seus amigos atacam a escola', por sua vez, nos mostra que algumas das respostas da autora à professora se realizam por meio de alterações com relação à proposta evidenciada pelo início do texto – quem era a nova aluna? Lilibel? Mas Lilibel é a mais bagunceira! A mais quieta é Joice, mas o novato é Max. Vemos, assim, que vários personagens – alunos – são criados para ocupar tanto o papel proposto para a aluna, quanto outros papéis, nos quais os alunos assumem posturas diversas.

Uma aparente confusão de papéis, entretanto, acaba por demonstrar uma organização da aula, pela qual todos podem participar, desde a mais bagunceira até o novato. Entretanto, a professora se mantém no lugar da autoridade, quando o

aluno novato lhe dá razão – ‘o besouro é mesmo muito feio!’. Nesse sentido, o texto parece representar a realidade vivida pela turma nessa sala de aula.

Para completar o quadro, aparece a diretora – e de régua em punho! – disposta a estabelecer a ordem. Os alunos, entretanto, acabam por assustá-la e se divertem com isso. A cena criada pela autora me faz lembrar dois momentos vivenciados durante a investigação: no primeiro, durante a 2ª aula, a diretora entra na sala para conversar com a turma, mas desiste quando vê a filmadora. No segundo, na 12ª aula, Lia conversa com os alunos se posicionando contrariamente a atitudes tomadas pela diretora com a intenção de ‘discipliná-los’.

O texto parece estar relatando uma escola bastante parecida com aquela na qual a autora estuda. O toque de ficção, característico da liberdade dos contos em relação ao relato da realidade parece se vincular à distribuição de papéis. Por algumas vezes alunos são referência de organização, em outras professora e diretora se misturam na função de disciplinar alunos.

A clareza dos objetivos do texto aparece, por sua vez, já no título da história: O Besouro e Seus Amigos Atacam a Escola. Parece ser essa a fantasia expressa no conto. Não dá nem para assistir aula... e os alunos vão embora! A autora parece, portanto, se aproveitar da ‘liberdade’ proporcionada pelo conto e pela professora, para realizar o seu relato da escola. Um relato um pouco confuso, talvez porque seja essa a forma pela qual ela vê as relações numa sala em que os sujeitos, sendo alunos, assumem diversos papéis, participam da organização, ‘sofrem’ e se divertem.

Fato é que os alunos, nessa turma, parecem ter se apropriado da produção de textos para dar uma resposta à professora. É para ela que escrevem a maioria dos textos, imprimindo suas marcas, ora pela negação, ora pela assunção do lugar de autor. Repetindo ou mudando propostas e estruturas textuais, vão construindo, na dinâmica interacional da sala, possibilidades interlocutivas por meio dos textos que produzem, ancorados numa prática pedagógica que lhes permite escolhas discursivas significadas pelo contexto no qual são realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei a escrita deste documento mobilizada pela intenção de conhecer as condições de construção da autoria no processo de produção textual numa sala de aula cuja prática pedagógica se pautasse numa perspectiva sociocultural de aprendizagem. Para isso, realizei uma imersão em sala de aula, ancorada nos pressupostos da abordagem etnográfica de pesquisa. Acompanhei vinte aulas, durante o primeiro semestre letivo de 2002, numa turma de 4ª Série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública estadual.

A gravação das aulas em vídeo, possibilitou a análise dos discursos ocorridos entre os integrantes da turma. Toda a análise teve como sustentação teórica a perspectiva sociocultural, que situa a aprendizagem como resultado de processos interativos de construção de conhecimentos. Baseou-se, também, no conceito de Espaço Interacional, que se refere a formas pelas quais os participantes de um grupo interagem uns com os outros.

Outro importante pilar da pesquisa foi a leitura foucaultiana acerca dos procedimentos de controle do discurso. Apropriando-me dessa leitura, analisei as práticas discursivas da sala de aula, procurando identificar as formas pelas quais os discursos e sujeitos se organizavam ali.

A análise dos dados permitiu o reconhecimento da rotina que se estabeleceu na sala a partir da organização das ações ali efetuadas. Demonstrou que delineia-se, na turma, uma perspectiva interacional de construção de conhecimentos, em que alunos e professora participam ativamente do processo e constroem, juntos, significados para conteúdos ensinados e aprendidos e para ações realizadas na sala.

A organização das ações feita pela professora, durante as aulas, leva ao estabelecimento de um ritual que possibilita, a partir da configuração de espaços interacionais coletivos, a legitimação dos discursos dos alunos que, levados a se expressar pela prática pedagógica adotada, assumem seus lugares no processo discursivo, oral e escrito, da sala. As ações rotineiras estabelecem uma dinâmica pedagógica em que o diálogo é o principal instrumento do processo de ensino-

aprendizagem. Por meio do *rapport*, da oração, do pensamento e de comentários acerca do mesmo, a turma cria uma situação discursiva em que se compõe como grupo, disposto a partilhar do mesmo processo de construção de significados para as ações ali compartilhadas.

A professora, ao organizar as ações da turma, prioriza a participação dos alunos na realização de atividades e diálogos, o que os leva a se posicionarem como autores dos discursos ali produzidos. A autoria, assim, se configura nos diálogos da turma, autorizada pela concepção de textos como produtos de um processo interlocutivo, em que se diz algo a alguém, de uma determinada posição social. Nesse sentido, o interlocutor está implicado no próprio texto, por se constituir uma meta deste. O autor, por sua vez, adquire, pelo que se pôde perceber dos diálogos da turma, várias características, aparecendo ora como aquele que fala/escreve de um jeito próprio, a partir de um determinado lugar social, ora como aquele que fala/escreve intencionalmente para alguém, ora como aquele que conhece algo sobre o que fala/escreve. Aparece, fundamentalmente, como aquele que escreve o texto, o que parece significar que é por ele que se dá a realização da enunciação. Respondendo como se espera, negando essa resposta ou respondendo de forma imprevista, ele é considerado como um interlocutor, sendo essencial ao processo discursivo da sala.

Falas como *'eu preciso saber o que cada um é capaz de produzir quando está sozinho'*, *'o que faz a gente ser a gente mesmo é o que cada um sente, o jeito de falar'*, *'o autor deixou para contar só do meio para o fim, será que ele teve algum propósito?'* e *'autor é aquele que escreve o texto'* – analisadas nos capítulos 3 e 4 – são demonstrações de que, tanto para a professora quanto para os alunos dessa turma, o autor produz intencionalmente um discurso seu, direcionado a alguém, a partir de um lugar social. Esse discurso, porém, só adquire sentido nas condições em que é produzido – e recebido – e isso pode ser percebido nas atividades de interpretação de textos, feitas oral e coletivamente, em que os alunos transitam entre os lugares de autor e leitor, vivenciando um processo de construção de sentidos para os textos que lêem.

Analisar os diálogos da turma possibilitou, portanto, a percepção de que a organização das ações e falas, executada pela professora, é necessária ao

funcionamento das aulas e não impossibilita a autoria. Vimos, em vários momentos, a professora orientando a produção textual, com a intenção de propiciar espaços de compreensão para o interlocutor dos textos. Vimos, também, a professora resgatando as escolhas feitas pelo autor, nos momentos de revisão textual. Além disso, por diversas vezes a dimensão de outros possíveis leitores para os textos produzidos ancora as falas da turma.

A análise dos discursos sobre textos escritos demonstrou que sua produção é marcada pelas expectativas da professora, o que pode ser exemplificado por uma de suas falas: *'depois do texto pronto vai ter o momento de contar para o colega, se ficar falando antes, não vai ter novidade para contar'*. Demonstrando que espera algo, Lia acaba, nesse caso, por estabelecer espaços de produção, e não indicar formas de escrita. Trata-se de apontar o destino, permitindo os percalços e a escolha do caminho.

A análise dos textos, por sua vez, possibilitou a percepção de que os alunos respondem, através da escrita de textos, à proposta de produção textual feita pela professora. Os autores dessa turma escrevem textos, com a intenção de atingir seus leitores, mesmo que respondam negativamente à proposta feita. Eles se apropriam da produção textual para posicionarem-se como autores de um discurso direcionado ao outro. É através dos textos, orais e escritos, que os autores interagem com seus interlocutores.

Vemos, assim, que os resultados da pesquisa possuem implicações para a formação docente, uma vez que demonstram que o estabelecimento de uma prática pedagógica que priorize o diálogo como instrumento, além de possibilitar a participação dos alunos no desenvolvimento do processo de aprendizagem, cria uma dinâmica interlocutiva por meio da qual os textos são considerados de forma discursiva. Percebe-se, ainda, que a autorização e legitimação da autoria, por considerar o leitor como essencial à produção do texto, remete os alunos à necessidade de revisão textual, fazendo com que a intenção de que o texto seja compreendido por seus leitores norteie o processo de construção textual pelo qual o aluno se constitui autor.

O presente documento carece, entretanto, de uma análise lingüística mais apurada dos textos, que não foi realizada por não ser objetivo da pesquisa. O posicionamento do autor nos textos foi investigado em função das escolhas discursivas que fez ao escrever, levando-se em conta as condições de produção e os interlocutores. A análise das marcas lingüísticas, porém, contribuirá ainda mais para a compreensão da construção do autor em sala de aula.

O que fica é a impressão de que o diálogo, emaranhado a uma prática interlocutiva de produção de textos, ancora a valorização do autor no discurso dos sujeitos. Fica também a certeza de que o aluno se apropria da escrita de textos para se posicionar no processo interlocutivo da sala. Mas fica também a questão: quais são as marcas lingüísticas que possibilitam perceber o autor nos textos que produz?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B.M.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. & FIAD, R.S. “Considerações sobre a Diferenciação de Gêneros Discursivos na Escrita Infantil”. In: ROCHA, G. & COSTA VAL, M. da (orgs). *Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor*. BH: Autêntica, 2003.
- ALMEIDA, M.J. “Português: Uma Só Língua?” In: GERALDI, J.W. (org) *O Texto na Sala de Aula*. SP: Ática, 2001.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP: HUCITEC, 1981.
- BERNARDO, G. *Redação Inquieta*. BH: Formato Editorial, 2000. 5ª ed.
- BERNSTEIN, B. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BILLIG, M. “Whose Terms? Whose Ordinarity? Rhetoric and Ideology in Conversation Analysis. *Discourse & Society*. 10(4), 1999. p. 543-558. Apud GARCEZ, P.M. “*Transcrição como Teoria: A Identificação dos Falantes como Atividade Analítica Plena*”.
- BLOOME, D. & BAILEY, F. “Studying language through events, particularity and intertextuality. In: BEACH, R.; GREEN, J.; KAMIL, M. & SHANALAN, T. (eds). *Multiple disciplinary perspectives on literacy research*. Urbana, IL: NCRE & NCTE. P. 181-210. Apud FREITAS, C.A. *Imagens Faladas: Estudo da Dinâmica Discursiva, Uso e Interpretação de Imagens em aulas de Biologia*. Dissertação de Mestrado. Junho, 2002.
- BLOOME, D. & TEODOROU, E. “Analysing Teacher-Student and Student-Student Discourse”. In: GREEN, J. & HARKER, J. (eds). *Multiple Perspective Analyses of Classroom Discourse*. Norwood: Ablex, 1988. p. 217-248. Apud FREITAS, C.A. *Imagens Faladas: Estudo da Dinâmica Discursiva, Uso e Interpretação de Imagens em aulas de Biologia*. Dissertação de Mestrado. Junho, 2002.
- BORTOLOTTI, N. *A Interlocução na Sala de Aula*. SP: Martins Fontes, 1998.
- CALKINS, L.M. *A Arte de Ensinar a Escrever: O Desenvolvimento do Discurso Escrito*. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CARDOSO, S.H.B. *Discurso e Ensino*. BH: Autêntica, 1999.
- CASTANHEIRA, M.L. *Situating learning within collective possibilities: examining discursive construction of opportunities for learning in the classroom*. Dissertation. PhD. University of California: Santa Barbara, 2000.
- _____. *Práticas de Letramento em Sala de Aula: Uma análise de ações Letradas como Construção Social*. 2003. Mimeo

COSTA VAL, M.da G. *Repensando a Textualidade*. RJ: 1999. Disponível em <http://metalink.com.br/lcoscarelli/costavalrepensando.doc>. Acesso em 23/09/2003.

DICK, L. *A Construção da Identidade na Redação Escolar*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 1999.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. SP: Loyola, 1978.

FREITAS, C.A. *Imagens Faladas: Estudo da Dinâmica Discursiva, Uso e Interpretação de Imagens em aulas de Biologia*. BH: Faculdade de Educação/UFMG. Dissertação de Mestrado. Junho, 2002.

GARCEZ, P.M. "Transcrição como Teoria: A Identificação dos Falantes como Atividade Analítica Plena". In: Lopes, L.P.M. & BASTOS, L.C. (orgs) *Identidades: Recortes Multi e Interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

GERALDI, J.W. (org) *O Texto na Sala de Aula*. SP: Ática, 2001.

_____ *Portos de Passagem*. SP: Martins Fontes, 1997.

GONÇALVES, A.V. *A Produção de Texto numa Perspectiva Dialógica*. Disponível em <http://portrasdasletras.folhadaregio.com.br/dialogica.html>. Acesso em 18/06/03.

GOULART, C. "A Produção de Textos Narrativos, Descritivos e Argumentativos na Alfabetização: Evidências do Sujeito na/da Linguagem". In: ROCHA, G. & COSTA VAL, M. da G. (orgs) *Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor*. BH. Autêntica, 2003. p.85-107.

GUEDES, P.C. *Da Redação Escolar ao Texto: Um Manual de Redação*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

IVANIC, R. I is for interpersonal: Discourse construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistic and Education*, 6, 3-15, 1994 apud CASTANHEIRA, M.L. *Práticas de Letramento em Sala de Aula: Uma análise de ações Letradas como Construção Social*. 2003. Mimeo

KOCH, I.V. *A Interação pela Linguagem*. SP: Contexto, 1992.

LEAL, L. "A Formação do Produtor de Texto Escrito na Escola: uma Análise das Relações entre os Processos Interlocutivos e os Processos de Ensino. In: ROCHA, G. & COSTA VAL, M. da G. (orgs) *Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor*. BH. Autêntica, 2003. p. 53-67.

_____ *A Escrita Aprisionada*. BH: Faculdade de Educação/UFMG, 1991. Dissertação de Mestrado.

LEMKE, J.L. "Talking Science: Language, Learning and Values". Norwood, N.J.: Ablex, 1990. Apud FREITAS, C.A. *Imagens Faladas: Estudo da Dinâmica Discursiva, Uso e Interpretação de Imagens em aulas de Biologia*. Dissertação de Mestrado. Junho, 2002.

MAGALHÃES, M.C.C. *Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: Foco na Formação de Professores*. ESP, São Paulo, vol.17, nº 1, 01-18.

PIAGET, J. *A Formação do Símbolo*. RJ: Zahar, 1971.

ROCHA, G. & COSTA VAL, M. da G. (orgs) *Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor*. BH. Autêntica, 2003.

SINCLAIR, J. McH & COULTHARD, R.M. *Towards and Analysis of Discourse: the english used by teacher and pupils*. London: Oxford University Press, 1975. In: MAGALHÃES, M.C.C. *Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: Foco na Formação de Professores*. ESP, São Paulo, vol.17, nº 1, 01-18.

SMOLKA, A.L.B. & GÓES, C. (orgs) *A Linguagem e o Outro no espaço Escolar. Vygotsky e a construção do Conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

SMOLKA, A.L.B. *A Criança na Fase Inicial da Escrita: a Alfabetização como Processo Discursivo*. Campinas, SP: Edit. da Unicamp, 2000.

SOARES, M.B. "As Condições Sociais da Leitura: uma Reflexão em Contraponto". In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E.T. (orgs) *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. SP: Ática, 1995. p. 18-29.

_____ *Alfabetização no Brasil: O Estado do Conhecimento*. Brasília: Reduc/Inep, 1989.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. SP: Martins Fontes, 1984.

_____ *Pensamento e Linguagem*. SP: Martins Fontes, 1987.

ZACCUR, E. "Do Ensino Monológico ao Dialógico: Ser Usuário Pressupõe a Condição de Ser Leitor?" In: AZEREDO, J.C. (org) *Língua Portuguesa em Debate*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.118-134.

ANEXOS

Anexo 1

Caça aos Dinos Brasileiros

A aventura vai começar em janeiro de 2001.

Uma comitiva com 30 pessoas, sendo 20 paleontólogos, parte do Rio rumo a região Nordeste à procura de restos de dinossauros. Paleontólogos são cientistas que estudam os dinossauros, que viveram há milhões de anos.

Sérgio Torres – Folhinha, São Paulo, 11/11/2000

Anexo 2

O Menino que Respirava Borboleta

O menino dessa história se chama Léo. É igual a todo mundo, só que, de vez em quando, sem ele querer, escapam do seu corpo magricelo e superbranco borboletas de vários tamanhos – todas coloridas e sempre apavoradas.

Faz tempo que Léo sofre e tem a maior vergonha delas. Por causa disso, vive se escondendo dos outros, está cada dia mais calado, parece até aquelas crisálidas que ainda não voam e ficam hibernando dentro de um casulo.

Trecho do conto de Jorge Miguel Couto