

Milene Bazarim

**CONSTRUINDO COM A ESCRITA
INTERAÇÕES IMPROVÁVEIS ENTRE
PROFESSORA E ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DA PERIFERIA DE
CAMPINAS**

**Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem - IEL
Departamento de Lingüística Aplicada - DLA
2006**

Milene Bazarim

**CONSTRUINDO COM A ESCRITA
INTERAÇÕES IMPROVÁVEIS ENTRE
PROFESSORA E ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DA PERIFERIA DE
CAMPINAS**

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada, na área de concentração Ensino/Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Signorini

**Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem - IEL
Departamento de Lingüística Aplicada - DLA
2006**

B347c Bazarim, Milene.
Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas / Milene Bazarim. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Inês Signorini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Interação professor-aluno. 2. Letramento. 3. Pesquisa-ação - Metodologia. I. Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Achieving through writing unlikely interactions between teacher and students.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Student-teacher interaction; Literacy; Action-research.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Inês Signorini (orientadora), Prof. Dr. João Wanderley Geraldi e Profa. Dra. Raquel Salek Fiad.

Data da defesa: 19/10/2006.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr^o João Wanderley Geraldi – UNICAMP/DL

Prof^a Dr^a Raquel Salek Fiad – UNICAMP/DLA

Prof^a Dr^a Inês Signorini – UNICAMP/DLA (orientadora)

Prof^a Dr^a Maria Augusta Reinaldo – UFCG (suplente)

Prof^a Dr^a Elza Taeko Dói – UNICAMP/DLA (suplente)

**Aos meus alunos,
por tudo que aprendemos juntos!**

Agradecimentos,

À minha orientadora, Prof^{fa} Dr^a Inês Signorini, por suas observações, por sua confiança, e, principalmente, por sua paciência.

Aos professores Wanderley Geraldi, Raquel Fiad, Maria Augusta e Elza Doi, pela cuidadosa leitura e pelas valiosas contribuições.

À Ana Silvia, Marília, Clécio, Clara, Robson e Janaina, companheiros de pesquisa, pelas inúmeras sugestões e observações.

À amiga Aline, com quem compartilho esse momento de alegria após ter compartilhado outros tantos de angústia e incerteza.

À Adriana, Andressa, Cynthia, Dalva, Denise, Edna, Elaine, Lucílio, Nadja, Renata, Roselma, Sandra, para sempre queridos amigos.

Aos amigos Wagner, Eliana, Glícia, Jorge e Silvio, pela prazerosa convivência, pelas contribuições e lições de vida.

Ao Márcio, Adriane, Márcia Adão, Edilaine, Luciane, Edvânia pela amizade e pelas inúmeras contribuições.

À Maria José Michelazzo, a pessoa e a professora que eu gostaria de me tornar.

Ao amigo João B. M. Gatinho, por seu companheirismo, sua amizade, paciência e dedicação.

À Jane Cícero da Silva, por seu carinho e confiança.

À Andréia Lucena, a irmã que me escolheu.

À Capes e ao Governo do Estado de São Paulo, pela ajuda financeira.

Há tantos diálogos

*Diálogo com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
o surdo-mudo
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado*

*Diálogo consigo mesmo
com a noite
os astros
os mortos
as idéias
o sonho
o passado
o mais que futuro*

*Escolhe teu diálogo e
tua melhor palavra ou
teu melhor silêncio
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação sobre a construção da interação em mensagens escritas trocadas entre mim, enquanto professora, e meus 98 alunos de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo na qual a geração dos registros foi orientada pela metodologia da pesquisa-ação. As 189 mensagens que constituem o corpus foram geradas durante o mês de novembro de 2004, sendo que 125 foram produzidas por mim e 64 pelos alunos de quinta e sexta séries. Inicialmente, essas mensagens eram curtas e visavam estabelecer um contato amigável entre professora e alunos. À medida que os alunos foram respondendo, as mensagens foram se individualizando, tornando-se mais longas e se aproximando do gênero carta pessoal. A troca de mensagens foi uma atividade extraclasse e os textos assim produzidos não foram objeto de correção ou discussão em sala de aula. As análises revelaram que nessas mensagens, embora os papéis institucionais de professora e aluno não tenham sido apagados, houve deslocamentos significativos e de grande interesse para a reconfiguração do contexto sociointeracional da sala de aula, pois procurei me construir como um interlocutor interessado no que o aluno teria a dizer sobre si mesmo e sobre a escola. Desse modo, a interação estabelecida escapa aos padrões escolares vigentes naquela instituição sem, contudo, deixar de ter um caráter institucional e pedagógico importante para o letramento do aluno, uma vez que houve também a mobilização de recursos lingüístico-discursivos necessários à interação via carta.

Palavras-chave: Interação professor-aluno, letramento, pesquisa-ação.

ABSTRACT

The present dissertation presents the results of a research on the accomplishment of interaction through the exchange of written messages between myself, as a teacher, and my 98 students in a peripheral public school in the city of Campinas, SP. It is a qualitative-driven research, and the generation of registers was based on the action-research methodology. The 189 messages comprising the *corpus* were written during November, 2004. From such amount, 125 were written by me, and 64 by the fifth and sixth grade students. At first, such messages were short, and aimed at making a friendly contact between teacher and students. As long as the students started answering, the messages became individualized, longer, resembling the personal letter genre. The exchange of messages was an extra activity, and the texts written in such context were not object of correction or class discussion. The analyses show that in such messages, even though the institutional roles of teacher and student were not erased, there were remarkable displacements, which are of great interest for a change in the sociointeractional classroom context, since I attempted to posit myself as an interlocutor who is interested in the student opinion on herself and on the school. Therefore, the accomplished interaction differs from the patterns which are common in such school. Such interaction has an important institutional and pedagogic feature, contributing to the student's literacy, once it could be observed the use of linguistic-discursive resources necessary to the interaction through letters.

Keywords: Student-teacher interaction, literacy, action-research.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	21
1.1 A geração dos registros: contextualizando a pesquisa.....	22
1.2 Caracterização do contexto e dos participantes	26
1.2.1 O bairro	26
1.2.2 A escola	31
1.2.3 Os alunos e a professora	33
1.3 A construção do objeto de pesquisa	36
1.3.1 A análise	40
1.3.2. Caracterização das mensagens	42
Concluindo o capítulo.....	48
CAPÍTULO II – A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO CONTEXTO ESTUDADO.....	49
2.1. A interação oral em sala de aula.....	50
2.2 A interação mediada pela escrita.....	60
2.2.1 Estratégias interacionais para iniciar e/ou manter o diálogo nas mensagens escritas	64
2.2.1.1 A desconstrução do papel de professor-avaliador	66
2.2.1.2 A demonstração de afetividade	71
2.2.1.3 A demonstração de interesse pelo aluno e pelo que ele tem a dizer	74
Concluindo o capítulo.....	86
CAPÍTULO III – DE BILHETES A CARTAS: A EMERGÊNCIA DA ESCRITA COMO UMA PRÁTICA SITUADA E SIGNIFICATIVA PARA O ALUNO NO CONTEXTO FOCALIZADO.....	87
3.1 A experiência anterior dos alunos com a escrita durante as aulas de LM.....	88
3.1.1 A concepção de escrita no planejamento de Língua Portuguesa das 5 ^{as} e 6 ^{as} séries do ano de 2004 e no caderno de uma aluna.....	89
3.2 A produção dos bilhetes e cartas	96
3.2.1 Considerações a respeito do processo de andaimagem.....	98
3.2.2 A mobilização de recursos de edição de texto.....	100
3.2.3 A reprodução e a retextualização.....	105
Concluindo o capítulo.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112

REFERÊNCIAS 114

Exemplo 1 - Milene para Suzana.....	43
Exemplo 2 - Milene para João.....	44
Exemplo 3 - João para Milene.....	47
Exemplo 4 – Ata de reunião	52
Exemplo 5 - Robson para Milene	61
Exemplo 6 - Milene para Gabi	67
Exemplo 7 - Gabi para Milene	67
Exemplo 8 - Milene para Jaqueline	75
Exemplo 9 - Jaqueline para Milene	77
Exemplo 10 - Milene para Andressa	82
Exemplo 11 - Andressa para Milene	83
Exemplo 12 - Texto do caderno sobre linguagem e comunicação, 09/03/2004.....	91
Exemplo 13 - Texto do caderno sobre elementos da comunicação, 15/03/2004.	91
Exemplo 14 – Ditado, 17/05/2004.....	93
Exemplo 15 - Redação-Poesia.....	94
Exemplo 16 - Ana Carla para Milene.....	100
Exemplo 17 - Milene para Ana Carla.....	100
Exemplo 19 - Primeira mensagem enviada por Bento	103
Exemplo 20 - Terceira mensagem enviada por Bento.....	103
Exemplo 21 - Janaína para Milene	104
Exemplo 22 - Milene para Camile.....	106
Exemplo 23 - Camile para Milene.....	106
Exemplo 24 - Milene para Bento.....	107
Exemplo 25 - Bento para Milene.....	107
Exemplo 26 - Milene para Jaqueline	110
Exemplo 27 - Jaqueline para Milene	110

INTRODUÇÃO

Este trabalho, que também dialoga com tantos outros, apresenta os resultados de um estudo que investigou a interação mediada pela escrita entre mim, enquanto professora, e meu(s) aluno(s) de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. Aqui apresento as características gerais de um processo interacional que, dada a singularidade da situação e de cada sujeito participante, é improvável e único. É improvável pela incerteza e pelo risco, é único porque se relaciona com as angústias e inquietações de uma professora-pesquisadora iniciante, bem como com a história de vida de cada um dos sujeitos participantes – fatos esses que transcendem os limites impostos por esta pesquisa acadêmica. Qualquer alteração numa das variáveis (tempo, espaço, participantes, objetivo) alteraria tanto o processo quanto o resultado. Isso é o que tenho observado nos dois últimos anos em que tenho continuado a interação com os meus alunos através da escrita.

O que e por que uma professora escreveria para seus alunos? Os alunos responderiam? O que? Como? Tais perguntas me acompanharam durante todo o caminho percorrido até a apresentação deste trabalho. A maneira como elas foram feitas não teve o intuito de apagar que se trata de uma pesquisa-ação, na qual, simultaneamente, assumo o papel de participante e pesquisadora. No entanto, durante o processo nem todas as significações que poderiam ser atribuídas à interação me pareciam evidentes, as estratégias utilizadas também não foram calculadas, muito menos os resultados alcançados. Com esses questionamentos, no papel de pesquisadora, tentei explicar neste trabalho por que e como iniciei a interação, por que e como utilizei a escrita, por que escrevi o que escrevi.

Não há aqui nenhuma pretensão de neutralidade, portanto, desde a decisão de fazer a pesquisa com a minha própria sala de aula, a seleção do objeto de pesquisa, as análises, tudo, está “contaminado” pelas minhas crenças e valores e pela visãoêmica que tive do processo. Assim, muitas vezes a voz da professora

se sobrepõe da pesquisadora e vice-versa e, o que espero é que ambas não tenham sufocado as vozes dos alunos.

O primeiro capítulo dessa dissertação dedica-se justamente à discussão dos aspectos metodológicos envolvidos na investigação. Além de explicitar como se deu a construção do objeto de pesquisa e contextualizar a pesquisa, procuro caracterizar tanto os participantes quanto os textos por eles produzidos. No capítulo seguinte, apresento algumas das principais características da interação em foco e discuto as razões para diferenciá-la da que geralmente se estabelece entre professor-aluno(s) em contexto escolar. A descrição das estratégias interacionais utilizadas para iniciar e/ou manter o diálogo entre mim e os alunos também são descritas neste segundo capítulo. A interação estudada escapa aos padrões escolares mais comuns vigentes naquela instituição não só por causa das características interacionais, mas também porque ela possibilitou o surgimento da escrita, naquele contexto específico, como uma prática social situada e significativa para os alunos, o que é discutido no terceiro capítulo.

Essa divisão dos capítulos busca elucidar as diferentes facetas de um mesmo objeto de estudo. Mas é preciso lembrar que, mesmo estudadas separadamente, a interação oral e escrita entre mim e os meus alunos constitui uma mesma realidade e, na prática, ocorreram simultaneamente. Cumpre salientar, ainda, que os resultados apresentados nesta dissertação, de forma alguma esgotam a complexidade do processo interacional estabelecido entre mim e meus alunos, nem exploram toda a riqueza dos registros gerados. E, dadas as muitas limitações da pesquisa acadêmica, acredito que este trabalho apenas sinaliza o que teria significado para aqueles alunos receber e/ou enviar uma carta na situação focalizada.

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Qualquer tentativa de estudar a realidade, sobretudo a linguagem, realizará, inevitavelmente, abstrações e reduções¹. É impossível fazer um mapa do tamanho do mundo². Dessa forma, a maneira de construir o objeto de pesquisa não é neutra, pois a forma como o pesquisador olha a realidade é influenciada por suas crenças e valores, sobretudo no contexto desta pesquisa, em que o investigador participa da interação mediada pela escrita que é objeto de análise. Neste trabalho, portanto, há uma fusão entre os papéis de pesquisadora e professora por mim assumidos.

Neste primeiro capítulo, são considerados os aspectos metodológicos que orientaram a construção do objeto de pesquisa, cujo objetivo geral foi identificar e descrever como se deu a interação estabelecida através de cartas³ trocadas entre mim, enquanto professora, e meus alunos de quinta e sexta séries de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. As 189 cartas que compõem o *corpus* foram geradas durante o mês de novembro de 2004. Dessas, 125 foram escritas por mim e 64 pelos alunos. A minha primeira mensagem foi respondida por 39% dos alunos, os demais 11%⁴ somente o fariam depois do recebimento da segunda mensagem.

Além das cartas, utilizo aqui outros registros tais como: interação oral na aula de LM, planejamento de curso, diário de campo, seqüência de atividades didáticas, roteiro de aulas, questionário e produções de texto feitas pelos alunos. Isso permite a triangulação, a qual, segundo Cançado (1994, p.58) aumenta a

¹ BORGES NETO (1985) discute esse assunto no seu artigo sobre as razões da diversidade teórica na lingüística.

² Referência ao conto do escritor argentino J.L. Borges, parcialmente transcrito em AKMAJKIAN, A et alli (1995).

³ Utilizar o termo carta para se referir as mensagens trocadas entre professora e alunos é uma escolha metodológica que não pretende apagar o fato de a primeira mensagem, dada a sua extensão, também poder ser classificada como bilhete.

⁴ O quadro encontrado quando assumi as aulas, o que será descrito no decorrer do capítulo, torna relevante e significativa a adesão de 50% dos alunos, os quais, a princípio, também pareciam indiferentes ao processo de ensino-aprendizagem.

confiabilidade dos dados obtidos, sobretudo em situações como esta, em que a voz do ator não se separa completamente da voz do analista.

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, faço a contextualização da pesquisa, explicitando como os registros foram gerados. A seguir, apresento a caracterização do contexto, dos participantes e das mensagens que constituíram o *corpus* de análise. Finalmente, descrevo como se deu a construção do objeto de pesquisa.

1.1 A geração dos registros: contextualizando a pesquisa

Antes de assumir as aulas, estive na escola para conhecer meus futuros alunos. As aulas de LM eram então ministradas pela professora Tatiana, a qual exercia a função em caráter extraordinário. Tatiana substituíra Elisângela – professora que iniciou o ano letivo na escola, mas que estava em licença maternidade desde julho de 2004. Elisângela também não era a titular do cargo, por isso foi possível a minha nomeação. Embora isso tivesse ocorrido em julho de 2004, só pude entrar em exercício em novembro daquele ano.

A professora Tatiana, quando visitei a escola em outubro de 2004, permitiu a minha entrada na sala e me apresentou aos alunos como sendo a “nova professora”. Naquele momento, tive o primeiro contato com os alunos.

Pude então, mais que “dar uma espiadinha”, conversar com cada aluno, apresentando-me e perguntando não só sobre a escola, mas sobre eles: idade, do que gostavam, se moravam no bairro, se já tinham estudado em outra escola. (Diário de campo, p. 2, 05/10/2004)

Além desse contato com os alunos, conversei com o vice-diretor.

(Ele) Fez-me várias observações um tanto quanto negativas sobre o bairro, mas com o intuito de me informar, já que eu disse que não era de Campinas. Ele me disse que se trata de uma população carente; que há muita violência, principalmente por causa do tráfico de drogas... E que os alunos, às vezes, são violentos também... (Diário de campo, p. 3, 05/10/2004)

Para planejar a primeira sequência de atividades didáticas, tive que considerar essas informações, os relatos da professora Tatiana, dos próprios

alunos, bem como o fato de ter sido constante a troca de professores naquele ano. Em conversas com a Tatiana, ela revelou que os alunos apresentavam dificuldades na leitura, na escrita e em tópicos como ortografia, acentuação, pontuação, etc. Ao ouvir os relatos da professora, tive a impressão de que as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos diziam respeito à decodificação. Já no que diz respeito à escrita, Tatiana também mencionou que os alunos não conseguiam produzir um “texto coerente” e que apresentavam muita dificuldade na paragrafação. Em uma breve conversa com os alunos, confirmei boa parte dos relatos da professora Tatiana: muitas crianças/adolescentes afirmaram não gostar de ler – nem das aulas de LM – e não ter acesso a livros, jornais, revistas, etc.

Como era a terceira a ministrar aulas de LM naquele ano letivo, desconfiei que, de alguma forma, isso poderia ter prejudicado o processo de ensino/aprendizagem, pois professores diferentes, geralmente, apresentam maneiras diferenciadas de conduzir as aulas e de avaliar. Quando uma aluna escreveu dizendo “Eu gosto da Tatiana só ela me entende se não fosse por ela eu não sabia nada. (Dalva 08/11/2004)”, os impactos que essa troca de professores pode ter causado nas crianças/adolescentes se tornaram ainda mais explícitos.

As informações de que dispus me permitiram traçar um perfil provisório dos alunos e até a identificação, mesmo que parcial, de uma situação-problema: os alunos não tinham acesso a jornais e revistas. Conforme o exposto acima, isso foi revelado pelas próprias crianças/adolescentes que, quando questionados sobre os seus hábitos de leitura, disseram não ter contato com gêneros da mídia impressa, tais como notícias e reportagens.

Em um segundo momento, tais informações foram utilizadas na elaboração de um *plano de intervenção* pedagógica, neste caso específico, a sequência de atividades didáticas, “um conjunto provisório de atividades variadas, direcionais, metódicas e sistemáticas que serão empreendidas pelo professor/professora junto aos alunos em busca de objetivos definidos para a aula de LM. Entendida como tendo uma configuração provisória pelo fato de o processo didático ser dinâmico e estar sujeito a modificações ao longo de sua atualização.” (GATINHO, 2004).

Em contextos de ensino/aprendizagem, o fato de ter identificado “o(s) problema(s)” não garante a elaboração de um plano que realmente contribua para a solução. Rojo (2001), em artigo que analisa uma experiência com a formação de professores, relata que

Fazia parte de nossas crenças, enquanto formadores, que a atividade de *planejar* ações didáticas, uma vez detectada a necessidade de ensino e as possibilidades de aprendizagem e conhecido o objeto de ensino, é característica da profissão e não precisaria, portanto, ser objeto de formação, dado que seria sobejamente conhecida. Daí a nossa surpresa que a dificuldade não se encontrasse na descrição do gênero ou na avaliação das possibilidades de aprendizagem (ZPD) – tarefas essas que julgávamos mais difíceis e objetos de formação, perfeitamente realizadas pelos professores-bolsistas – mas justamente na *modelização didática*, ou seja, na seleção de o quê e como ensinar. (Rojo, 2001, p. 328)

No meu caso, em consonância com o perfil provisório que tracei dos alunos, elegi a leitura/escrita do gênero reportagem como objeto de ensino programático. Segue a passagem na seqüência de atividades didáticas elaborada que demonstra isso:

OBJETIVO

Utilizando o gênero reportagem, propor atividades que contemplem leitura, escrita e oralidade. Com este trabalho, além da exposição do aluno ao gênero (estratégias de leitura, forma, função e conteúdo temático), pretende-se traçar um perfil das turmas, identificando as suas principais dificuldades na leitura e escrita, o que norteará outras atividades de intervenção. LEITURA: trabalhar as estratégias necessárias para a leitura do gênero questionário e reportagem; explorar a multimodalidade; fazer um percurso do “macro” ao “micro”, isto é, da apresentação do texto, dos infográficos, títulos ao texto escrito, no qual serão explorados os elementos lingüísticos e estruturais. ESCRITA: com forma, função e conteúdo temático adequados aos gêneros a serem produzidos - esquema, questionário e reportagem; trabalho intenso com produções coletivas, em que o professor funciona como um escriba, e reescrita, a qual deverá considerar as especificidades do gênero produzido. GRAMÁTICA: os tópicos gramaticais a serem trabalhados emergirão da leitura dos textos e da produção textual dos alunos, portanto o trabalho com a gramática será vinculado ao de leitura e escrita do gênero. (...) (Seqüência de atividades didáticas « O que as crianças e adolescentes fazem todos os dias? Introdução ao gênero reportagem », 04 de novembro de 2004)

Dessa forma, o gênero reportagem se apresentou, naquele momento, como o organizador da seqüência de atividades didáticas proposta, a qual se desdobrou em vários roteiros de aula. No entanto, ao mencionar nos objetivos da seqüência de atividades que pretendia “traçar um perfil das turmas, identificando as suas

principais dificuldades na leitura e na escrita, o que norteará outras atividades de intervenção”, deixava aberta a possibilidade de trabalho com outros gêneros.

Essa necessidade de traçar um perfil dos alunos, muito mais que uma postura de “desconfiança” em relação às informações já obtidas, pretendia ser lida como uma tentativa de evidenciar que era preciso planejar as atividades pedagógicas tendo como base as próprias necessidades e interesses (ou aquilo que se imaginava ser) de ensino/aprendizagem dos alunos. De fato, em um primeiro momento, iniciei a troca das cartas também com esse objetivo de traçar um perfil do desempenho dos alunos, pois as suas respostas, uma escrita espontânea, constituiriam uma rica fonte de informações a esse respeito.

Apesar de não estar prevista como atividade programática na sequência de atividades didáticas, a troca de mensagens foi mencionada nos roteiros de aula, conforme abaixo:

O bilhete

Elaborei um bilhete para cada aluno. Trata-se de uma tentativa de me aproximar dos alunos e de estimular a escrita com um fim social, neste caso a correspondência entre professor-aluno e quem sabe depois aluno-aluno. (Roteiro 1ª e 2ª aulas)

No trecho da aula reproduzido abaixo, ao tentar explicar aos alunos a função do questionário⁵ que eles iriam preencher, destaquei que a principal função das mensagens era obter informações “Eu quero saber coisas sobre vocês”.

Milene⁶ - -Aí muitos de vocês/ lá no bilhetinho eu pedi conte sobre você, fale sobre você mesmo, o que você gosta de fazer. Alguns responderam outros não né? Então o que que acontece? Eu quero saber coisas sobre vocês e não dá para eu ir conversando um por um né?⁷
Professora:
(Trecho da aula na 6.ª série A em 09/11/2004)

⁵ Tal questionário, com o qual se pretendia obter informações pessoais, estava relacionado com a reportagem que foi estudada, pois abordava os mesmos temas. Isso possibilitou a captação de informações sobre a turma, as quais foram comparadas aos dados apresentados pela pesquisa divulgada na reportagem. O questionário e a reportagem estão nos anexos.

⁶ Todas as transcrições presentes neste trabalho foram autorizadas pela escola e pelos alunos e, de comum acordo, ficou estabelecido que todos os nomes utilizados, exceto o meu, seriam fictícios.

⁷ Sinais utilizados na transcrição, adaptados de Marcuschi (2003, p.9-13): () Dúvidas suposições; (()) Comentários do analista; xxxx Incompreensível; : : : Alongamento da vogal; AAA Ênfase ou acento forte; * Subida leve; (+) Pausa equivalente a 0,5 segundos, cada + corresponde 0,5 segundos; (1,5) Acima de 1,5 segundos registra-se o tempo; / Truncamentos; ? Subida forte equivalente a uma pergunta.

As mensagens escritas por mim e meus alunos não se constituíram, portanto, como um objeto de instrução em sala de aula, mas sim uma atividade extraclasse que, dada a sua ocorrência rotineira, propiciou a mobilização, com base nos textos trocados, de recursos lingüístico-discursivos próprios dos gêneros utilizados. Quando escrevi minha primeira mensagem, não visava ensinar os alunos a escreverem bilhetes ou cartas, conforme é evidenciado no trecho que segue.

Por mais que reconheça ser pouco provável que eu não avalie as produções desses alunos, ressalto que a intenção não é essa. Meu objetivo principal é estabelecer um canal de comunicação com esses alunos. (Roteiro 1^a e 2^a aulas)

Minha intenção, portanto, era abrir um espaço para que os alunos se manifestassem através da escrita, a qual foi vivenciada pelo grupo como uma prática social situada e não como um exercício de codificação ou um pretexto para a aplicação da metalinguagem, fatos que ainda ocorrem na escola. Evidentemente, isso me possibilitou conhecer a escrita daquelas crianças/adolescentes de uma forma diferente da que é comumente praticada em contexto escolar.

1.2 Caracterização do contexto e dos participantes

1.2.1 O bairro

A escola em que se deu essa pesquisa fica em um bairro da periferia de Campinas-SP. Tal bairro, conforme informações do vice-diretor, dos funcionários da escola e de algumas reportagens veiculadas na mídia, é conhecido pelas ocorrências de violência. Essa caracterização negativa é compartilhada pelos alunos, embora a isso eles acrescentem outras características. Em uma pesquisa realizada no arquivo digital do jornal “Correio Popular”, o qual circula em Campinas e região, foram encontradas, de 2002 a 2005, 16 notícias a respeito do bairro. Dessas, 10 tinham como tema a violência e/ou tráfico de drogas conforme pode ser percebido abaixo.

Buracos dificultam trânsito em rua do Jd. Santo Antônio⁸. (14/11/2005)
 Ação Solidária mobiliza o Santo Antônio. (18/9/2005)
 Policiais ocupam as ruas do Jardim Santo Antônio. (3/6/2005)
 Emdec retira abrigo de ponto de ônibus do Jardim Santo Antônio sem avisar usuários. (7/5/2004)
 Terreno baldio vira depósito de lixo e irrita morador do Jardim Santo Antônio. (7/2/2004)
 Enchente ainda perturba o Santo Antônio. (19/3/2003)
 Queda de árvore interrompe energia no Santo Antônio. (14/2/2003)
 Garoto de 15 anos é detido com cocaína no Santo Antônio. (30/12/2002)
 Polícia investiga morte de homem no Jd. Santo Antônio. (2/11/2002)
 Ladrões armados assaltam vigilante no Santo Antônio. (7/10/2002)
 Polícia descobre 'drive thru' e drogas no Santo Antônio (12/9/2002)
 Seis são detidos na favela do Santo Antônio por tráfico. (22/8/2002)
 PM apreende papelotes de cocaína no Santo Antônio. (15/7/2002)
 Dois são presos com drogas no Jardim Santo Antônio. (30/6/2002)
 Polícia faz operações no Santo Antônio e prende 5. (8/6/2002)
 Homem é executado a tiros no Jardim Santo Antônio. (23/4/2002)
 (Jornal Correio Popular, www.cpopular.com.br, último acesso em julho de 2006)

Além das notícias acima, localizei a reportagem “Perfil: a construtora de ninhos” que trata de uma ONG localizada no bairro. Essa reportagem foi publicada em 28/01/2003 no caderno Sinapse do jornal Folha On Line. Tive acesso também a uma notícia sobre a inauguração de uma academia de *Kung Fu* no bairro, a qual foi publicada em 01/06/2003 no portal Cosmo On Line. (http://www.cosmo.com.br/esportes/2003/06/01/materia_esp_54453.shtm).

A caracterização negativa do bairro é o ponto comum entre todas as notícias e reportagens. Além da categorização “favela”, há outras tantas, conforme pode ser observado nos exemplos abaixo:

Apontado como um dos principais redutos do tráfico de drogas em Campinas, O Jardim Santo Antônio foi ocupado pela Polícia Militar na noite de ontem, onde foi feita um varredura no bairro.
 (http://www.cpopular.com.br/mostra_noticia.asp?noticia=1368695&area=2020&authentic=9D51214F935452BF73036DB176709D), publicado em 3/6/2005)

Com vários mandados de prisão em mãos, a incursão da PM num dos redutos tradicionais do tráfico de drogas da cidade, resultou na prisão de cinco homens e na apreensão de vários objetos entre eles rádios, modelo HT, que copiavam a frequência da Polícia.
 (http://www.cpopular.com.br/mostra_noticia.asp?noticia=36265&area=2020&authentic=60140265244236204706601402652), publicado em 8/6/2002)

⁸ Trata-se de um nome fictício.

Todos (referindo-se às crianças/adolescentes atendidas pela ONG) vêm de famílias desestruturadas, marcadas pela pobreza extrema e pela violência do local onde vivem: o Jardim Santo Antônio, uma das favelas mais perigosas de Campinas (SP). (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u278.shtml>, publicado em 28/01/2003).

Outro objetivo é transformar a imagem de bairro violento que o Jardim Santo Antônio adquiriu pela fama de morada do criminoso W.P.L... (http://www.cosmo.com.br/esportes/2003/06/01/materia_esp_54453.shtml, publicado em 01/06/2003).

Também na produção⁹ feita pelos alunos, na qual eles deveriam me apresentar o bairro em que moram, são encontradas passagens tais como “O bairro que eu moro é favela, mas acho que é legal de brincar. (Andréia)”, a denominação “favela” aparece como uma expressão predicativa, com o sentido negativo popularmente disseminado também presente nas notícias e reportagens mencionadas. Esse traço negativo fica evidente dada a presença da conjunção adversativa “*mas*”, usada pela aluna em uma tentativa de reverter a imagem negativa criada. Com esse uso, a aluna parece querer ressaltar que, *apesar de ser favela*, o bairro tem coisas boas, pessoas honestas e não somente bandidos, violência e tráfico de drogas.

A informação de que o lugar onde vivem é uma “favela”, conforme a transcrição abaixo, também foi fornecida por uma aluna durante a interação oral em uma aula cujo objetivo era o preenchimento do questionário com informações pessoais, entre elas o endereço residencial.

Milene (Professora):	E qual que vocês acham que é meu objetivo com esse questionário que vocês ainda não vêm / não viram? O que vocês acham que pode ter lá?
Willian:	Perguntas e respostas
Milene	Tem as perguntas, mas que tipo de pergunta? Que tipo de pergunta que você acha que pode ter lá?
Luciana:	Aonde?
Milene	Nesse questionário que eu trouxe pra vocês.
Luciana	Sobre a vida, sobre a gente.
Milene	Tá. Que mais? Melhora isso. O que eu posso perguntar sobre você?
Alunos:	((vários falam ao mesmo tempo)) Quantos anos você tem? Aonde você

⁹ Tal produção foi por mim solicitada para que eu pudesse obter a opinião dos alunos a respeito do bairro e da escola. Apesar de ter sido feita em sala de aula, tal atividade não estava prevista na sequência de atividades didáticas.

mora?
 Luciana: Aonde você mora? Eu moro na favela.
 Milene: Quantos anos você tem, idade, onde você mora, que mais?
 Luciana: Nós mora na favela.
 (Trecho da aula na 6.ª série A em 09/11/2004)

Nesse trecho percebe-se que, assim como nas notícias e no texto escrito por Andréia, os alunos aderem à categorização do bairro como “favela”. Somente no trecho citado, Luciana dá a mesma informação duas vezes – talvez porque a sua revelação tenha sido por mim ignorada – e assim ela o faz novamente quando mostrei como se preenche o endereço residencial.

Já em uma outra produção escrita, aparece “No meu bairro tem muitas casas e viela e também pessoas, bandidos, 99% das pessoas fofoqueiros 1% boas. (Edvaldo)”, a categorização “favela” não aparece diretamente, mas é possível retomá-la pelo uso da expressão “viela”. O aluno em questão prefere dar maior ênfase aos aspectos negativos, segundo ele apenas “1%” das pessoas do bairro é boa. É interessante observar que as palavras “pessoas” e “bandidos” estão separadas, talvez para deixar bem clara a diferença entre as pessoas “boas” e os “bandidos”.

A visão dos alunos sobre a “agitação” e a “bagunça” que estariam presentes na rotina do bairro fica evidente em outro texto em que a aluna diz: “O Santo Antônio é um bairro muito agitado e é muito barulhento e é muito bagunceiro. (Alice.)”. Talvez em resposta a esse tipo de enunciado, uma outra aluna tenha colocado “Eu queria que melhorasse muitas coisa como sem brigas, mortes, violhesa [violência] ... (Marta)”, ou seja, a “agitação”, “o barulho” e a “bagunça” citados por Alice podem fazer referência às “brigas”, “mortes” e “violhesa [violência]”, explicitados por Marta.

O desejo de melhora que é encontrado no texto de Marta não se repete no da Andressa:

Antigamente após às 18:00 h ninguém podia sair para a rua [ela] ficava rodeada de fumantes de droga e bandido, mas hoje já não tem tanto perigo, mas em vez em quanto tem um tiroteio, aí nós fechamos as janelas e as portas e ficamos em lugar bem fechado esperamos pasar.

Mas não é nada não nós já nos acostumamos, mas também a [há] lugares bons e legais como o sítio, a lanchonete. (Andressa)

No exemplo acima, o que se percebe é um sentimento de adaptação às condições oferecidas pelo bairro para a sobrevivência “aí nós fechamos as janelas e as portas e ficamos em lugar bem fechado esperamos passar”; e de tentativa de se convencer que a situação não é tão ruim assim “mas também a [há] lugares bons e legais como o sítio, a lanchonete”. Como a interlocutora é a “professora nova”, percebe-se o esforço da aluna em mostrar que o bairro melhorou e que, por isso, não haveria motivos para ela se assustar.

Em documento disponibilizado pela Secretaria Municipal de Saúde de Campinas (<http://www.campinas.sp.gov.br/saude/dados/icv/ICV.pdf>), a região onde se localiza o bairro Jardim Santo Antônio está entre as que possuem o melhor Índice de Condição de Vida¹⁰ (ICV) do município (3,1), atrás somente do Taquaral (3,4), Aurélia (3,4), F.Lima (3,3) e Centro (3,3). O ICV foi proposto para identificar diferenças nos níveis de qualidade de vida e saúde das áreas de abrangências dos Centros de Saúde de Campinas. Tal índice, no entanto, tem que ser utilizado com restrições, pois ele se refere a todos os 17 bairros que são atendidos pelo Centro de Saúde do Jardim Santo Antônio, inclusive “a favela” a que os alunos se referem.

Para a caracterização, procurei utilizar as informações prestadas pelos próprios alunos, bem como algumas notícias e reportagens sobre o bairro a que tive acesso. Conforme demonstrei, tanto as publicações veiculadas na mídia quanto os textos dos alunos colocam em destaque a violência, associada ao tráfico e ao consumo de drogas. No entanto, tais características não são tão facilmente percebidas por aqueles que apenas passam pela região, principalmente porque a favela é apenas um dos elementos o bairro. Em minha primeira visita,

¹⁰ Os indicadores utilizados são: proporção de população moradora em sub-habitação; proporção de chefes de família sem ou com menos de um ano de instrução; taxa de crescimento anual (91-96); proporção média de mães com menos de 20 anos de idade; coeficiente médio de mortalidade infantil 1998-2000; incidência média de desnutrição entre os menos de 5 anos 1996-2000; incidência média de tuberculose 1996-2000 (<http://www.campinas.sp.gov.br/saude/dados/icv/ICV.pdf>)

por exemplo, pude verificar que se tratava de um local aparentemente tranquilo onde residiam algumas famílias de baixa renda.

1.2.2 A escola

A escola em questão possui cerca de 750 alunos, divididos em três turnos: manhã, tarde e noite¹¹. Ela atende crianças/adolescentes que cursam o Ensino Fundamental I, de primeira a quarta série; o Ensino Fundamental II, de quinta a oitava série; e o Ensino Médio.

Nessa caracterização, é inevitável relacionar as características do bairro que parecem interferir no funcionamento da escola. No trecho abaixo, Vitor se mostra bastante incomodado com a presença de bandidos e pichadores, pois, principalmente os últimos, são responsabilizados pela poluição visual do bairro e da escola:

No Jardim Santo Antônio tem que muda muitas coisas como tirar os pinxadores que pinxa e tirar os maconheiros (...) os bandidos que robam e o bairro não meresse isso porque não pode robar, pinxar, fumar principalmente os pinxadores pinxa as escolas, as casas os predios e etc

Quando solicitados a falar especificamente sobre a escola, as características interacionais dos alunos, descritas como “fazer bagunça”, “(des)respeitar os professores”, “falar palavrão”, bem como as pichações receberam destaque. Em seu texto, ao dizer como gostaria que a escola fosse, Edvaldo acaba deixando isso bem evidente.

Eu gostaria de ter uma escola sem pichasão, alunos educados. Professores menos nervosos. quando fossemos para passeios sem bagunsa e respeitando os professores.

E também sem alunos ficarem paseando pela classe de aula e também [sem] falar. quando se sentamos em grupo mais silencio. (Edvaldo)

No texto de Lúcia, também se percebe como ela vê a escola pela sua descrição de como gostaria que a escola fosse.

¹¹ No início de 2006, ela foi transformada em “Escola em tempo integral”, ou seja, os alunos passaram a ficar na instituição das 7h00 às 16h00.

Eu queria que a escola fosse sem bagunça, não converça, quando a professora estiver falando algo que vale para nota. Que respeitasse as(os) professora(o), a Tereção, a Teca e todos que trabalham na escola. Não pinchar a escola não esdorar bombas no banheiro, falar palavram. (Lúcia)

Assim como Vitor, Lúcia destaca a bagunça, a conversa, a falta de respeito, o fato de falarem “palavrão” e estourar bombas no banheiro. Isso tudo não foi por mim percebido quando estive na escola pela primeira vez, ao contrário, registrei aqueles que seriam os pontos positivos, conforme consta abaixo:

Pude perceber vários pontos positivos na escola: ela é pequena, apenas 5 salas para o ensino fundamental; os alunos é que mudam de sala, logo vou poder organizar a sala de português da melhor maneira possível... (Diário de Campo, p.3, 05/10/2004)

Ao mencionar como principal característica o fato de a escola ser pequena, estava pensando nos benefícios que isso poderia trazer, tais como: maior proximidade com a direção, contato intenso com todos os professores, possibilidade de conhecer boa parte dos alunos. Outro fato que me chamou atenção foi a sala ambiente, a qual poderia facilitar o meu trabalho, já que organizaria ali todo o material de que necessitasse. Também durante a correção das redações do SARESP 2004¹², tive a oportunidade de conhecer o desempenho da escola como um todo, conforme relato abaixo:

A parte boa é que a correção [das redações do Saresp] tem revelado surpresas agradáveis, a meninada da escola não está mal, ao contrário, até agora vimos mais redações excelentes que redações péssimas. (Diário de campo, p.16, 05/12/2004)

As características apontadas pelos alunos estão relacionadas às relações individuais e em grupo e ao ambiente em que eles circulam. Isso significa que eles vêm e categorizam a escola de um lugar diferente do meu, não fazendo referência, por exemplo, aos diversos projetos pedagógicos que foram desenvolvidos na escola no ano de 2004, tais como o Projeto Água, o Projeto Sala Ambiente, a Fanfarra e o Coral.

¹² O SARESP é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo, o qual é aplicado para todos os alunos das escolas da rede estadual de ensino.

1.2.3 Os alunos e a professora

Com base no questionário respondido pelas crianças/adolescentes durante as primeiras aulas, consegui várias informações. Eram 95 alunos, distribuídos em três quintas e uma sexta séries, isso significa que as turmas eram compostas por 24 alunos, em média. Em geral, as meninas eram maioria nessas turmas, as quais contavam, em média, com 14 alunas e 10 alunos. A maior parte dos alunos das quintas séries tinha entre 11 e 12 anos, já na sexta série, a maioria tinha entre 13 e 15 anos, o que constitui um indício de evasão ou retenção.

No questionário, quase metade das crianças/adolescentes revelou que não cultivava o hábito da leitura dos gêneros mencionados (rótulos, cartazes, placas/outdoors, folhetos, revistas, gibis, jornais e livros) fora da escola. Aqueles que diziam fazê-lo, mencionaram a história em quadrinhos como leitura favorita. A grande maioria afirmou assistir televisão de uma a três horas por dia, preferindo novelas, principalmente, *Malhação*. Ouvir rádio também foi apontada como uma atividade freqüente, tendo a preferência dos jovens as rádios que tocam *rap*, *samba/pagode* e *axé*. Apesar de o computador ser conhecido pela maioria dos alunos, eles disseram que geralmente o utilizavam apenas para jogos.

A fim de obter outras informações necessárias à caracterização, convidei os alunos a responderem um outro questionário cujo objetivo era conseguir informações sobre as condições socioeconômicas da família, bem como sobre as suas práticas de letramento. Dos 98 alunos, 47 aceitaram o convite e responderam ao questionário, permitindo que fosse traçado o perfil abaixo.

Em relação às características da família há um equilíbrio no grupo que respondeu ao questionário: 49% das famílias são compostas por pai, mãe e irmãos; a maioria dos alunos (51%), no entanto, revelou a ausência do pai, morando apenas com a mãe e irmãos ou com os avós e irmãos. As famílias não são numerosas: 48% dos alunos residem com mais duas ou três pessoas; 23%, com 4; 14%, com 5; 9%, com 6. A renda mensal de 70% das famílias não ultrapassa R\$ 700,00.

A maioria dos pais e mães desse grupo de alunos sabe ler e escrever e freqüentou a escola durante, pelo menos, quatro anos. Há apenas 5 ocorrências de pais que nunca freqüentaram a escola e, segundo os alunos, “não sabem” ler nem escrever. Em relação à escolaridade dos pais presentes, foi constatado que 16% concluíram o Ensino Fundamental (de 1.^a a 8.^a oitava série); 38% não completaram o Ensino Fundamental, sendo que a maioria cursou até a quarta série; 8% iniciaram o Ensino Médio, mas não concluíram; 22% cursaram e concluíram o Ensino Médio. Foi mencionado um pai com curso universitário, o qual se formou em engenharia mecânica. As profissões desses pais concentram-se na área de prestação de serviços e construção civil: 21% são ajudantes de serviços gerais; 17%, porteiros; 14%, pedreiros e 11%, motoboys.

As informações apuradas a respeito da escolaridade e profissão das mães do grupo de alunos que respondeu ao questionário mostram que: 17,5% concluíram o Ensino Fundamental; 60% não completaram o Ensino Fundamental, sendo que a maioria cursou até a quarta série; 15% iniciaram o Ensino Médio, dessas, 5% não chegaram a concluí-lo. A imensa maioria (66%) trabalha como empregada doméstica.

As práticas de letramento apontadas pelos alunos como mais freqüentes em suas famílias são: verificação de data e valor de pagamento em contas de consumo (70%); leitura de textos religiosos, principalmente a Bíblia, (68%); leitura/escrita de nomes, telefones, endereços em agendas/cadernos (64%); leitura de cartas (61%); leitura de rótulos (55,5%). A escrita de cartas foi apontada como uma atividade freqüente na família por 32% dos alunos. Em relação aos gêneros encontrados em casa, 76% dos alunos mencionaram a Bíblia; 74% mencionaram folhinhas/calendários; 70%, cadernos/livros de receitas; 70%, dicionários; 66%, lista telefônica; 66%, revistas; 50%, livros didáticos.

Segundo minhas anotações no diário de campo e trechos das aulas, as turmas podem ser consideradas como bastante agitadas. Nos exemplos abaixo, reproduzo o trecho de uma interação na aula realizada em 09/11/2004, meu segundo dia como professora na escola. Nesta aula estava planejado

preenchimento de um questionário com dados pessoais e a leitura de uma reportagem. A seguir, transcrevo também uma parte de uma reflexão que fiz tendo em vista o desenvolvimento dessa mesma aula.

Milene ((muito barulho)) tudo bem ninguém me escuta, é uma coisa de louco, mas vamos lá (0,10). Já que você tá em pé, distribui pra mim, por favor.
(Trecho da aula na 6.^a série A em 09/11/2004)

Como eles são? Carentes. Só. (...) Gritam muito, falam muito palavrão, tudo é motivo para brigar, para bater ... Dai eu caio lá de “pára-quedas” , com um discurso e uma postura totalmente diferentes, qual será a primeira reação: recusa, resultado de um estranhamento talvez. Fico imaginando ... se eles agem dessa forma é porque alguém age assim com eles... talvez lá fora, no grupo que eles freqüentam, esse seja o "padrão". Se por um lado sei disso, por outro reconheço que simplesmente aceitar essa "cultura " seria cercear o direito desses jovens e adolescentes de fazerem as suas escolhas (...) Mas como apresentar esse novo sem agredi-los, ou melhor, como fazer com que eles percebam que há outras possibilidades e que essas possibilidade estão, de uma forma ou de outra, relacionadas à língua ? Hoje as aulas foram mais tumultuadas.... Agora à noite vou rever algumas atividades. (Diário de campo, p. 8, 09/11/2004)

A reflexão acima faz referência, principalmente, aos fatos ocorridos na 6.^a série A. Nesse dia, quando tive as duas primeiras aulas na turma, tinha planejado o uso do retroprojeto, o qual deveria me auxiliar no trabalho com o questionário e com a reportagem “Superligados na TV”¹³ (*Folha de São Paulo*, Caderno *Folha Ilustrada*, p. E1, em 17 de outubro de 2004). A primeira reconfiguração teve que se dar logo no início da aula, pois o aparelho não estava disponível. Passados 10 minutos da aula, o retroprojeto chegou. Tive que parar a aula para ligar o equipamento. Os alunos ficaram ainda mais inquietos porque a projeção não ficou muito boa.

Ao mencionar “Dai eu caio lá de ‘pára-quedas’, com um discurso e uma postura totalmente diferentes, qual será a primeira reação: recusa, resultado de um estranhamento talvez.”, manifesto a consciência a respeito do estranhamento que a minha maneira de conduzir a aula pode ter causado ao grupo. Os acontecimentos na 6.^a A não só fizeram com que desistisse do uso do retroprojeto

¹³ Tanto o questionário quanto a reportagem podem ser consultados nos anexos.

naquele dia, mas que as aulas fossem reformuladas “Agora à noite vou rever algumas atividades”.

Na caracterização dos alunos, tentei não apagar os conflitos que ocorreram durante as aulas. Conforme trecho da interação citada anteriormente, nem sempre os alunos estavam engajados nas atividades propostas e, muitas vezes, tiveram comportamentos agressivos, gritando, falando “palavrões”, brigando com colegas de turma durante as aulas, por exemplo.

Quando assumi o cargo contava com dois anos de experiência no magistério, sendo que em apenas um deles tinha exercido a função de professora eventual¹⁴ em escolas estaduais de São Paulo. Fica evidente que, apesar de ter formação acadêmica compatível ao cargo (licenciatura em Letras-Português, 2002; especialização *Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa*, 2004), não contava com uma vasta experiência profissional.

1.3 A construção do objeto de pesquisa

As teorias são maneiras diversas de tentar articular diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto (SANTOS FILHO & GAMBOA, 1995, p. 88). A opção por diferentes teorias tem as suas conseqüências metodológicas (ROCKWELL, 1989, p.43). Admitir a possibilidade de olhar a interação escrita que se deu entre professora e alunos através de diferentes teorias, significa também admitir que possam ser construídos diferentes objetos de pesquisa. Enquanto pesquisadora, à luz das minhas crenças e valores e das teorias as quais aderi, selecionei os aspectos que pareceram mais relevantes.

Ao falar sobre a construção do objeto de estudo, é preciso ressaltar que, conforme o descrito anteriormente, quando assumi as aulas na escola não me apresentei como pesquisadora, mas sim como professora. Esses papéis, na

¹⁴ Na rede estadual de ensino de São Paulo, denomina-se professor eventual aquele que ministra a(s) aula(s) quando o professor responsável pela disciplina não comparece.

prática, acabaram se fundindo: “Ainda não sei separar a pesquisadora da professora..” (Diário de Campo, p. 2, 05/10/2004). Enquanto professora, minha maior preocupação era com o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, todas as ações realizadas na escola foram registradas, pois, enquanto pesquisadora estava buscando informações para elucidar uma pergunta norteadora mais geral “O que acontece nas aulas de língua materna (doravante LM)¹⁵ que pode influenciar a aprendizagem da escrita?” Somente em um segundo momento, quando o ano letivo havia sido concluído e junto com ele a geração dos registros, houve a preocupação com a construção do objeto de pesquisa, o qual, com a análise dos primeiros registros passou a ser a interação entre professora e alunos mediada pela escrita. Dada essa reconfiguração a pergunta de pesquisa passou a ser: **como se deu a construção da interação mediada pela escrita entre professora e alunos no contexto focalizado?**

Ao focar a interação mediada pela escrita, através do gênero bilhete/carta, procuro preservar a multiplicidade e a complexidade de fatores que a constituem. Aqui, o termo complexo assume o mesmo sentido proposto por Morin (2002, p. 16) “o que está tecido em conjunto”. Para Morin (2002, p. 72), enfrentar a complexidade do real significa perceber as ligações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades que são simultaneamente solidárias e conflitantes. Essa perspectiva também inscreve esta pesquisa no campo da lingüística aplicada, em sua concepção transdisciplinar (SIGNORINI, 1998).

A complexidade já aparece na minha decisão de escrever a primeira mensagem, bem como na escolha do conteúdo. Tal decisão parece ter resultado não somente da necessidade de me aproximar dos alunos, mas também da tentativa de me contrapor ao discurso desqualificador a respeito dos alunos, da escola e do bairro. Essa escolha, que a princípio pareceu ter sido fruto do acaso, mantém uma estreita relação com a minha história de letramento, na qual as

¹⁵ Aqui, o termo LM também é utilizado para se referir à disciplina escolar “Língua Portuguesa”.

cartas sempre tiveram presença marcante, bem como com o meu processo de formação, através do qual tive acesso às teorias sociointeracionais de ensino/aprendizagem.

A primeira mensagem constitui, portanto, uma tentativa de diálogo, não somente com os alunos, mas, sobretudo, com aquilo que se falou sobre eles e sobre as possíveis conseqüências da minha entrada na escola, como professora, a um mês do encerramento do ano letivo e após uma seqüência de professores substitutos¹⁶.

Também foi preciso considerar que a interação na aula de LM – oral e escrita – tem características específicas, sobretudo porque o resultado almejado é a aprendizagem e a língua é, simultaneamente, meio/instrumento de trabalho e objeto de ensino.

Dada a natureza multifacetada e complexa desse objeto de estudo, não foi seguido aqui um percurso de investigação que obedecesse a um “programa fixo pré-montado”, mas sim um “plano” sempre orientado para as “regularidades locais” e para as “relações moventes” (SIGNORINI, 1998, p. 102-103) presentes na troca das mensagens analisadas. Isso com o intuito de manter a “especificidade”, o “novo” e o “complexo” como elementos constituintes do objeto selecionado. A abordagem é eminentemente qualitativa, foram utilizados tanto elementos metodológicos da etnografia quanto da pesquisa-ação, porque: a) os dados foram gerados em situação natural; b) a maior preocupação, durante a análise, residuiu no processo e nos significados atribuídos pelos participantes às mensagens; c) é assumida a interferência do pesquisador na construção do objeto de pesquisa, dado o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação investigada; d) é seguido um processo indutivo de análise.

Ao utilizar a etnografia no campo educacional, não a considerei uma simples técnica, mas sim uma opção metodológica (ROCKWELL, 1989, p.35). Os propósitos essenciais da etnografia aqui foram documentar em detalhe o

¹⁶ Conforme o mencionado anteriormente, eu era a terceira a ministrar aulas de LM. Devido à convocação dos aprovados no concurso público em julho de 2004, os professores de matemática, geografia, inglês e educação artística, também foram substituídos.

desenrolar de um evento que se tornou cotidiano entre mim e os alunos, bem como identificar os significados atribuídos a esse evento tanto por aqueles que participaram, quanto por aqueles que observaram. A ênfase desta pesquisa, portanto, foram as interpretações dos participantes, as quais são consideradas de maneira crítica pelo pesquisador. (ERICKSON, 2001, p.12-13)¹⁷.

Como na pesquisa em questão a pesquisadora é participante, exercendo simultaneamente o papel de ator na ação considerada, esta pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação. Nos termos propostos por Morin (2004), trata-se uma pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS), a qual prevê a utilização de outras metodologias, entre elas a etnografia.

A PAIS é uma metodologia de base qualitativo-interpretativista, aberta à complexidade do real e à interdisciplinaridade, o que a torna compatível com o campo de investigação da Linguística Aplicada (doravante LA). Na PAIS, a participação dos atores é direcionada para mudanças na ação e/ou na reflexão. Aqui, percebe-se que através das mensagens procurei realinhar uma situação inicial que se apresentava francamente desfavorável: assumir as aulas no final do ano letivo, após várias trocas de professores, em um bairro de periferia cujas informações iniciais eram bastante negativas.

Nas palavras de Morin (2004, p.91), a PAIS pode ser definida como

uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico¹⁸ para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução no intuito de permitir a um ator coletivo intervir nele [fenômeno complexo ativo] para induzir a mudança.

Tal opção metodológica exige não apenas que o investigador participe enquanto observador, mas que ele se implique como ator. Conforme Morin (2004,

¹⁷ Quando o estudo se concentra em uma análise detalhada do registro – em áudio ou vídeo – da interação que ocorre nos eventos educacionais, o que não se deu aqui, tem-se “microetnografia”. A microetnografia, etnografia que mais contribuiu para o entendimento dos fenômenos educacionais, tem suas “raízes” teóricas na sociolinguística de Hymes e Cazden, conforme consta em Rockwell (1998, p.41).

¹⁸ Em Morin (2004, p. 98-99), são citadas as três características essenciais do pensamento sistêmico: dialogismo, recursividade e visão global ou hologramática. A primeira consiste em associar elementos complementares concorrentes e antagônicos em uma única perspectiva; a segunda, em organizar elementos conforme um processo de autoprodução; a terceira consiste em abandonar a explicação linear em prol de uma explicação em movimento e circular, a qual vai das partes ao todo e do todo às partes.

Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas

p. 52) “ele [o investigador] se *implica*, ele se *explica* e ele se *aplica* em uma realização educativa” (grifo meu). Na presente pesquisa, há o grau máximo de implicação, pois participo da interação que está sendo objeto de estudo e também assumo o papel de analista. Trata-se, portanto, de uma oportunidade de reflexão sobre o meu próprio fazer docente. Esse fato, que poderia “comprometer” a análise, teve contribuição determinante, pois me permitiu, quando no papel de analista, recuperar as minhas intenções, enquanto professora, durante a troca das mensagens.

As técnicas de geração de registros da PAIS, assemelham-se às da micro-etnografia: gravação em áudio e documentos escritos, tais como o planejamento anual, o caderno, a seqüência de atividades didáticas, roteiros de aulas, diário de campo, questionário respondido pelos alunos e cartas escritas por mim e pelos meus alunos. Essa diversidade de registros permitiu que fosse feita a triangulação, já mencionada anteriormente. Fica evidente, portanto, que esse deslocamento operado na construção do objeto de pesquisa na LA possibilita que se considere a interferência das crenças, valores e teorias assumidas pelo investigador na própria maneira como ele olha – e (re)constrói – a realidade. No caso específico desta pesquisa, portanto, interferência do pesquisador na ação e do ator na análise é uma opção metodológica.

1.3.1 A análise

O paradigma de pesquisa qualitativo já conquistou seu espaço nas ciências humanas, por isso a discussão qualitativo *versus* quantitativo se apresenta como um falso problema, uma vez que, resguardando-se as especificidades, é evidente a complementaridade entre ambos. No entanto, ainda há discussões a respeito da validade das análises interpretativistas que seguem o método indutivo, principalmente nas ocasiões em que o pesquisador é participante.

Esta pesquisa pode contribuir para uma discussão a respeito da questão “Como se aproximar de um saber digno de credibilidade quando o ator está em situação de juiz e de parte integrante?” (MORIN, 2004, p.155). Tal pergunta, no entanto, pode ser reformulada da seguinte maneira: “Diante da grande quantidade

Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas

e diversidade de registros, como analisá-los respeitando-se o objeto de pesquisa, adquirindo credibilidade e contribuindo para o conhecimento prático?” (MORIN, 2004, p.155). A fim de responder a tais questionamentos, torna-se necessária a descrição das ferramentas utilizadas durante as diferentes etapas da análise dos registros.

A observação, a classificação e a elaboração de conclusões foram procedimentos utilizados durante o processo de análise dos registros. Tendo em vista que não é seguido aqui um percurso de análise linear e que a retroação é um movimento necessário para a validação das hipóteses que foram geradas ao longo do processo, é impossível fazer uma divisão estanque entre tais fases.

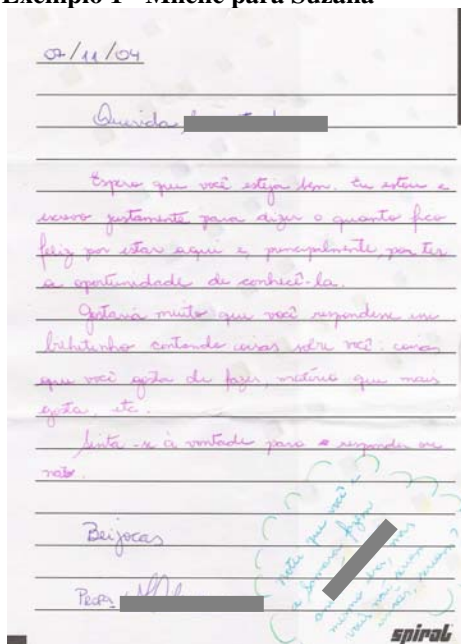
Durante o processo de análise, houve reduções, já que seria impossível “construir um mapa do tamanho do mundo”. Em um primeiro momento, a maior preocupação residiu em agregar os registros, formando uma espécie de mosaico que levasse à compreensão do sentido dos acontecimentos. Para tanto, foram agrupados os registros de diferentes naturezas gerados durante a pesquisa de campo. Tal agrupamento, que prevê um distanciamento em busca da significação, foi feito para permitir a triangulação e a descrição do campo. Devido a essa necessidade de descrever o campo, foi iniciada a análise documental pelas cartas, as quais, segundo minha hipótese, forneceriam elementos para a caracterização dos alunos, da escola e do bairro. Como consequência dessa observação, houve a reconfiguração do objeto de pesquisa.

Ao olhar os registros sob a perspectiva da sociolinguística interacional, foi possível perceber a diminuição da assimetria entre interlocutores que ocupam papéis institucionais tão distintos – professor e aluno – e assimétricos pela própria natureza. Tendo em vista uma concepção bakhtiniana de gênero, foi constatado que, durante as trocas de mensagens, aquilo que primeiramente se assemelhou a um bilhete, foi se aproximando do gênero carta pessoal. Isso pôde ser percebido devido à mudança da função da escrita – bilhete para o contato inicial, carta para dar continuidade à conversa – e, conseqüentemente a mobilização, por parte dos

alunos, de recursos lingüístico-discursivos próprios desse gênero presentes nas mensagens escritas por mim.

1.3.2. Caracterização das mensagens

Em um primeiro momento, as mensagens trocadas com meus alunos foram categorizadas como “bilhete”, pois eram curtas. Quanto ao conteúdo, as mensagens podem ser consideradas uma réplica ao discurso desqualificador a respeito dos alunos, da escola e do bairro que ouvi quando, antes de assumir as aulas, visitei a escola. Se o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontra, cedo ou tarde, um eco no discurso ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 1997, p.291), há um eco daquele discurso desqualificador na minha decisão de escrever para os alunos. Assim, ao tentar construir a minha chegada na escola como algo positivo, ao convidar aquelas crianças/adolescentes a me dizerem quem eram, do que gostavam, o que achavam sobre a escola, estava, nesse primeiro momento, além de tentando lhes dar outras oportunidades de dizerem o que pensavam, posicionando-me de uma forma mais receptiva. Isso fez com que o estilo das mensagens, tanto as escritas por mim quanto pelos alunos, fosse pouco formal e interativo. A pouca formalidade se deve ao fato de ter me proposto a estabelecer um tipo de interação que aproximasse, professora e alunos, enquanto interlocutores. É por essa razão que é encontrado “Querida Suzana.” e não “Prezada Aluna”, “Beijocas” e não “Atenciosamente”. É um estilo altamente interativo, no sentido de que pressupõe um envolvimento entre os interlocutores, o qual é marcado, sobretudo, nas expressões de abertura e encerramento. A seguir, apresento um exemplo das mensagens enviadas logo no início.

Exemplo 1 - Milene para Suzana

07/11/04

Querida Suzana¹⁹!

Espero que você esteja bem. Eu estou e escrevo justamente para dizer o quanto fico feliz por estar aqui e, principalmente, por ter a oportunidade de conhecê-la.

Gostaria muito que você respondesse esse bilhete contando mais coisas sobre você: coisas que você gosta de fazer, matéria que mais gosta, etc.

Sinta-se à vontade para responder ou não.

Beijocas

Profª Milene

Notei que você e a Sabrina fazem aniversário no mesmo dia, mas vocês não seriam irmãs, seriam?

Apesar das semelhanças entre as primeiras mensagens, houve uma tentativa de individualização, que se deve ao fato de todas estarem manuscritas e direcionadas a cada aluno individualmente. Além disso, no decorrer do período de troca, à medida que as mensagens foram se individualizando, elas adquiriram características que as tornaram ainda mais próximas do gênero carta pessoal.

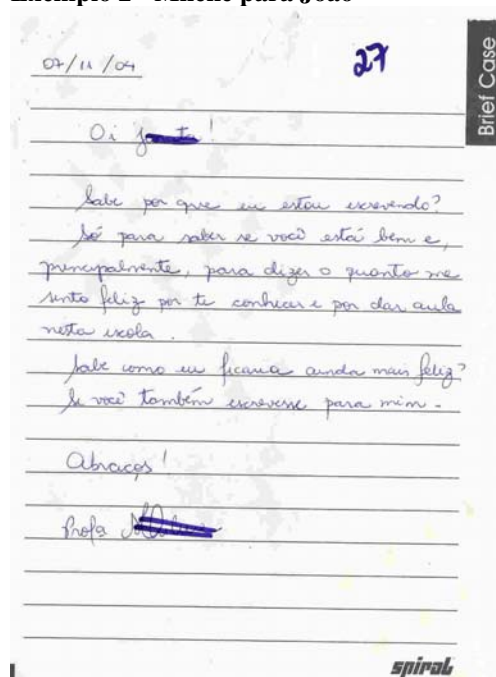
Se a carta pessoal é considerada “uma produção de linguagem socialmente situada, que engendra uma forma de interação particular” (SILVA, 2002, p.79), as minhas mensagens e as de meus alunos tornaram-se, resguardadas as diferenças provocadas pela situação de comunicação, um tipo de carta pessoal. Quando atribuí ao que, a princípio chamei de bilhete, a função de me “aproximar” dos alunos, apontei para uma das características desse gênero que é a de constituir um espaço propício para o início de novas relações sociais (SILVA, 2002, p.13).

Mesmo não tendo sido produzidas *na* escola e nem como uma atividade escolar programática, foi no tempo e no espaço escolar que as mensagens

¹⁹ Todos os nomes dos participantes, exceto o meu, são fictícios.

circularam, isto é, a primeira mensagem foi entregue no meu primeiro dia como professora na escola e, assim que foi encerrado o ano letivo, as trocas cessaram. A presença de expressões como “dar aula nesta escola” e o fato de assinar como “Prof. ^a” explicitam a esfera na qual as cartas circularam, conforme exemplo (2).

Exemplo 2 - Milene para João



07/11/04

Oi João

Sabe por que eu estou escrevendo?

Só para saber se você está bem e,
 principalmente, para dizer o quanto me
 sinto feliz por te conhecer e por dar aula
 nesta escola.

Sabe como eu ficaria ainda mais feliz?

Se você também escrevesse para mim.

Abraços!

Prof.a Milene

Em meu plano inicial, as primeiras mensagens direcionadas aos alunos deveriam ser entregues no final da aula, mas dada a experiência positiva em uma das turmas, decidi que todos os alunos receberiam a mensagem no início, antes do começo da aula propriamente dito. Não houve nenhuma ocorrência de troca em outro espaço que não fosse o da sala de aula. Mesmo que nos encontrássemos no corredor, no pátio, na sala dos professores, tanto eu quanto os alunos deixávamos para entregar a folha com a mensagem quando estivéssemos na sala de aula.

Por mais informal que seja a interação que se estabelece nessas cartas, ela se dá entre uma **professora** e **seus alunos** e não entre amigos, parentes, etc. Isso é textualmente marcado na assinatura, a qual é acompanhada pela

expressão “Prof.^a”, que designa o papel institucional que é por mim exercido, ou pela palavra “aluno”, a qual também está presente em 24% das mensagens escritas pelas crianças/adolescentes.

Na passagem em que justifico a escrita da mensagem “Sabe por que eu estou escrevendo? / Só para saber se você está bem e, / principalmente, para dizer o quanto me/ sinto feliz por te conhecer e por dar aula nesta escola.” Exemplo (2), fica evidente o meu intuito de construir, através da escrita, um espaço comum que possibilitasse uma interação franca e em um tom cordial entre nós. No trecho exemplificado, as expressões em destaque são usadas como modalizadores e são estrategicamente utilizadas a fim de amenizar as tensões verificadas em sala de aula, conforme apontado na seção anterior. Nesse contexto, o uso do “principalmente” além de dar maior visibilidade ao aluno, ressalta a importância da vontade enunciativa. O uso de “O quanto” enfatiza ao destinatário a intensidade da minha felicidade por estar naquela escola. Partindo-se do princípio de que ninguém se sentiria feliz em um lugar desagradável e com pessoas desagradáveis, em tal enunciado está implícita uma *apreciação valorativa* positiva em relação aos interlocutores.

No que diz respeito à *estrutura composicional*, tanto o Exemplo (1), quanto o Exemplo (2), assim como as demais mensagens do *corpus*, apresentam: abertura, corpo de texto e encerramento como partes fácil e visualmente identificáveis. Além disso, nas etapas de abertura e encerramento são encontradas “seqüências discursivas prototípicas, altamente recorrentes, que expressam, de forma clara (...) a natureza do relacionamento dos interlocutores, a finalidade que cumpre a interação em curso e, sobretudo, o caráter dialogal e dialógico desse gênero (...)” (SILVA, 2002, p.137).

Na abertura dos exemplos (1) e (2), que é composta pelo cabeçalho e pela saudação, não há indicação do local, apenas uma forma resumida de se colocar a data (07/11/04). A ausência do local pode ser justificada pelo fato de que a mensagem foi entregue em mãos para interlocutores que compartilhavam o

mesmo espaço. Na saudação do Exemplo (1), há “Querida + nome”; no Exemplo (2), “Oi + nome”, nos demais registros aparece também “Olá + nome”.

Essas seqüências discursivas prototípicas utilizadas na saudação servem para iniciar a interação, expressando uma atitude de polidez em relação ao destinatário, bem como indicando o tipo de relacionamento entre os interlocutores, neste caso de uma forma não tão institucionalizada como geralmente ocorre entre professor-aluno(s). O “querido(a)” é uma maneira afetuosa de se dirigir ao interlocutor, mesmo quando, como nesse caso, há um contato inicial para o estabelecimento de novas relações. Já o “Oi” é utilizado com muita freqüência em gêneros orais ou em gêneros em que há forte influência da oralidade. O uso dessas expressões evidencia a pouca formalidade da interação em curso, que é uma conseqüência da própria escolha do gênero, pois os gêneros íntimos, tais como a carta pessoal, repousam numa máxima proximidade entre os interlocutores. Através do uso dessas expressões, o locutor manifesta confiança no seu destinatário, na sua simpatia, na sensibilidade e boa vontade de sua compreensão responsiva (BAKHTIN, 1997, p.323).

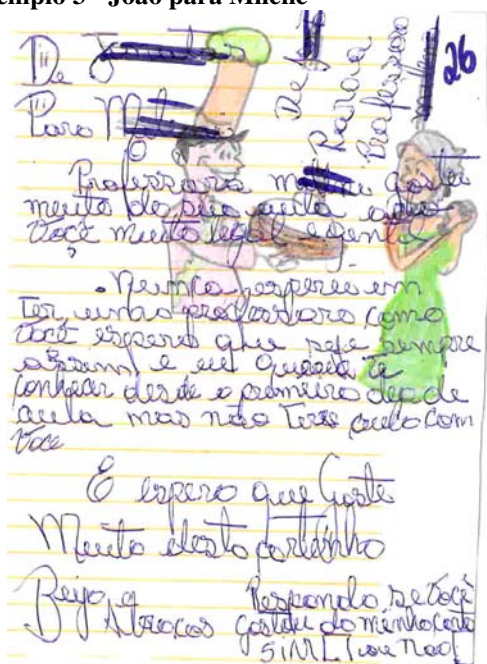
É somente no corpo do texto que ficam evidentes as duas ações discursivas comuns a todas as primeiras mensagens por mim enviadas: informar o aluno sobre a minha representação positiva a respeito dele e da escola, assim como solicitar que a mensagem fosse respondida através da escrita.

Para encerrar a carta, são utilizadas várias expressões, tais como “Beijocas”, exemplo (1) e “Abraços”, Exemplo (2), as quais, além de sinalizarem o fim da carta, demonstram a tentativa de minimizar o distanciamento que geralmente existe entre professor e aluno. Na assinatura, é evidenciada a autoria, mas também é explicitado o papel institucional que me é cabido, o de professora.

As expressões formulaicas de abertura e encerramento sinalizam também diferenças de tratamento relacionadas ao gênero do interlocutor. Assim é comum encontrar: Querida (nome).... Beijocas, quando a mensagem se destina a uma aluna (Exemplo 1); “Oi (nome)... Abraços (e/ou Beijos/Beijão), (Exemplo 2), quando a mensagem se destina a um aluno.

O Exemplo (3), a seguir, é bastante representativo em relação às demais cartas que recebi dos alunos em resposta a minha primeira mensagem.

Exemplo 3 - João para Milene



DE João

PARA Milene

Professora Milene gostei muito da sua aula acho você muito legal e gentil. Nunca esperei em ter uma professora como você espero que seja sempre assim e eu queria te conhecer desde o primeiro dia de aula mas não teve aula com você

E espero que Goste Muito desta cartinha

Beijo e
Abraços

Responda se você
gostou da minha carta
Sim ou não

Na mensagem acima aparecem marcas da *esfera* na qual a interação se dá pelo uso das expressões “professora”, “aula”. O fato de o aluno ter devolvido a minha carta, juntamente com a sua resposta e ter reproduzido no *post scriptum* um teste de múltipla escolha, indica que o aluno parece lançar mão de uma estratégia já conhecida. Na escola, ao final da resolução de um exercício, deve-se devolver à professora tanto a folha com as perguntas, quanto a que contém as respostas. A presença do teste de múltipla escolha, que remete ao questionário escolar, evidencia a relação intergenérica que se dá nas mensagens. Além disso, são encontradas marcas de uma escrita escolarizada na forma como o aluno faz a paragrafação. Ele indica a mudança de parágrafos de três formas diferentes. O espaço que é dado antes da primeira palavra do parágrafo e o intervalo marcado por uma linha em branco são constantes. Há ainda um ponto antes da palavra “nunca”, recurso muito utilizado nas séries iniciais.

A referência ao *tempo e espaço* escolar, por exemplo, aparece quando João diz “eu queria te conhecer desde o primeiro dia de aula”. Com base nessa mesma passagem, presente no *corpo do texto*, observa-se que o aluno aderiu ao meu posicionamento receptivo, pois ele manifesta seu apreço em relação a minha presença na escola a ponto de desejar que isso tivesse ocorrido desde o início do ano. Além disso, ele também solicita uma resposta, ou seja, a escrita de uma nova carta.

No que diz respeito à *estrutura composicional*, verifica-se que na abertura não há indicação do local, nem da data, mas sim um outro tipo de cabeçalho “DE: / PARA” o qual é comum em bilhetes e recados. Esse tipo de construção é encontrado em 28% das cartas produzidas pelos alunos. Assim como nos exemplos (1) e (2), a omissão do local no cabeçalho pode ser atribuída à situação imediata em que se deu a troca: em mãos, na sala, antes do início da aula. No encerramento aparece a expressão de despedida “Beijos e Abraços” e não há a assinatura, pois o remetente foi indicado no cabeçalho.

Concluindo o capítulo

Neste capítulo me propus a esclarecer os aspectos metodológicos que embasaram a pesquisa. Antes de caracterizar os participantes – professora e alunos – preocupei-me em relatar o contexto em que as mensagens foram geradas, isso com o intuito de evidenciar que elas foram uma atividade extraclasse utilizada estrategicamente para estabelecer uma interação diferenciada entre professora e aluno(s). Quando falei a respeito da construção do objeto de pesquisa, salientei que ele é apenas *um* entre *vários* possíveis e que essa construção esteve inteiramente relacionada a minha opção pela metodologia da pesquisa-ação. Por fim, ao caracterizar as mensagens, o focalizei as estratégias interacionais típicas do(s) gênero(s) que foram mobilizados – bilhete e carta – que dão o tom cordial e amigável à interação que se estabeleceu entre

professora e aluno(s), um tom improvável naquele contexto, no momento de minha chegada.

CAPÍTULO II – A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO CONTEXTO ESTUDADO

O conceito de interação verbal que permeia este trabalho é o proposto por Bakhtin (1977 [2004], p. 23). Segundo esse autor, é a interação verbal que constitui a realidade fundamental da língua e não o sistema abstrato de formas lingüísticas – objetivismo abstrato – nem a enunciação monológica – subjetivismo individualista.

Nesse sentido, a atividade enunciativa é encarada como o resultado da interação entre indivíduos socialmente organizados. Mesmo não havendo um interlocutor real, no sentido de fisicamente presente, esse pode ser representado pela imagem que o locutor possui a respeito de um representante do grupo para o qual destina seu enunciado. Diferentemente do que postula o objetivismo abstrato, que concebe a língua como um sistema objetivo, externo e independente da consciência individual, e do subjetivismo individual, no qual a enunciação é tida como um ato puramente individual, Bakhtin defende a tese de que a enunciação é de natureza social.

Se a enunciação se dá na interação entre indivíduos socialmente organizados, então a palavra, signo²⁰ ideológico por excelência, procede de alguém e se dirige a alguém, como uma ponte lançada entre “mim” e o “outro” (BAKHTIN, 1977 [2004]). Com isso, a estrutura da enunciação é determinada

²⁰ Bakhtin (1977 [2004]) define o signo como, por natureza, vivo, móvel, plurivalente e ideológico. Para ele a palavra é o signo ideológico por excelência porque ela registra as menores variações nas relações sociais, na “ideologia do cotidiano” que exprime a vida corrente, é o lugar onde se formam e se renovam as ideologias constituídas.

tanto pela situação imediata em que se dá a interação, quanto pelo meio social mais amplo.

Em vários estudos sobre a interação verbal na aula de LM, tais como Erickson (1982), Cazden (1988), Bortolotto (1998), Costa (2000), Matêncio (2001), Cox & Assis-Peterson (2001), Macedo (2005), entre outros, percebe-se alguma influência da concepção bakhtiniana de linguagem e interação verbal. Esses trabalhos, que se filiam a correntes diversas – a análise da conversação, etnografia da comunicação, sociolingüística interacional crítica, etnografia da escola, por exemplo – geralmente se detêm na análise da interação verbal mediada pela modalidade oral da língua²¹, diferentemente do que ocorre neste trabalho, no qual o objeto de estudo, privilegiado, é a interação entre professora e alunos mediada pela escrita.

Há nesses estudos considerações importantes acerca da especificidade da interação que se dá nas aulas, bem como a respeito dos papéis desempenhados tanto pelo professor quanto pelos alunos, os quais são aqui recuperados. Assim, na primeira parte do capítulo, discuto as principais características da interação oral entre professora-aluno(s) tendo em vista uma aula realizada em uma das turmas que participaram da troca de mensagens. Meu objetivo com a análise da interação oral é identificar as características que a diferenciam da interação mediada pela escrita, o que é apresentado a seguir.

2.1. A interação oral em sala de aula

Parece consensual a informação de que a interação nas aulas, principal espaço interacional compartilhado por professor e aluno(s), tem características diferentes se comparada, por exemplo, a uma conversa espontânea entre dois amigos. Dessa forma, a aula pode ser definida como um gênero (MATÊNCIO, 2001) ou como um evento de fala situado entre uma missa católica e um sermão evangélico com participação da audiência (ERICKSON, 1982), entre outros, mas

²¹ Algumas pesquisas da micro-etnografia, por exemplo, estudam também a posição do corpo, os gestos e os olhares durante a interação. A esse respeito ver Erickson e Shultz (2002)

Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas

não como conversa. Diferentemente da conversa espontânea entre dois amigos, a interação na aula de LM, prevê a aprendizagem de algum conteúdo escolar e, nesse contexto, a língua é simultaneamente o meio/instrumento de trabalho e objeto de ensino.

Se, por um lado, a extensão de uma conversa espontânea não é previamente especificada; as aulas, por outro, têm duração determinada, podendo variar em 06 blocos de 50 minutos, principalmente no Ensino Fundamental II, ou 02 blocos de 3 horas, como ocorre no Ensino Fundamental I²². Apesar de a fala de cada um dos participantes não ser rigorosamente fixada, nem previamente especificada, há nas aulas o tipo de interação um-para-muitos em que o controle do tópico – selecionado anteriormente – é feito pelo professor. Assim, ele conduz a interação, distribui os turnos, bem como garante o desenvolvimento do tópico, o que é explicitado na estrutura triádica²³ – IRA: Iniciação do professor, Resposta do aluno e Avaliação do professor – (Mehan, 1979 *apud* Cazden, 1988).

Devido ao controle exercido pelo professor, a interação na aula de LM é assimétrica, assim como são assimétricos os papéis institucionais assumidos pelo professor e pelos alunos. Eles possuem conhecimentos diferentes, cabendo ao primeiro ser o mediador entre a instituição/saberes escolares e o aluno. A assimetria talvez seja o traço caracterizador mais relevante quando se tem em foco a interação que se estabelece entre professor e aluno(s), mesmo tal característica não sendo exclusiva desse contexto.

No espaço da sala de aula, portanto, a relação interpessoal construída entre professor e aluno(s) é uma relação institucional hierarquizada. Dessa forma, a interação verbal que ocorre entre esses interlocutores também é marcada por essa institucionalização e passa a ter como principal objetivo promover a aprendizagem dos conteúdos escolares definidos em documentos oficiais tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Curricular Estadual, a

²² Essas informações se referem à forma de organizar o tempo escolar típica das escolas estaduais de São Paulo, entre elas, aquela em que leciono (local onde foram gerados os registros dessa pesquisa).

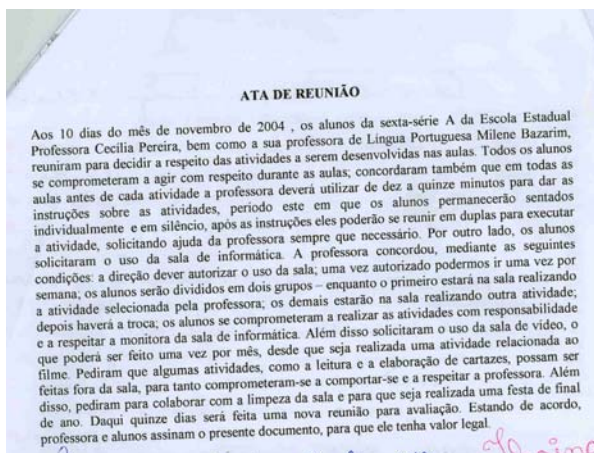
²³ Em Costa, 2000, p. 24-27, há várias considerações a respeito das limitações dessa estrutura triádica. No entanto, apesar das variações, o sistema IRA ainda é encontrado nas aulas aqui consideradas.

Proposta Pedagógica da Unidade Escolar; bem como o Planejamento Anual do professor. A emergência de temas não-escolares durante as aulas, portanto, é algo que pode ocorrer esporadicamente.

As características mencionadas acima podem ser observadas mesmo na interação que se deu em uma aula²⁴ na qual, por haver um distanciamento das práticas escolares tradicionais, poderia ser esperada também uma mudança no padrão interacional. Além de manter algumas dessas características interacionais, na aula em questão foi possível identificar momentos de conflito, perturbações, mas também de grande participação dos alunos, o que evidencia a complexidade da interação em contexto de ensino-aprendizagem.

A aula aqui analisada ocorreu no dia 11 de novembro de 2004 na 6ª série A e resultou da necessidade de reconfiguração da seqüência de atividades didáticas que estava sendo desenvolvida. Após vários desencontros, provocados pela agitação da turma, fiz uma reunião com os alunos a fim de discutir aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, metodologia de trabalho, comportamentos, etc. Com base nas anotações feitas por uma das alunas da turma, redigi uma ata de reunião, conforme o transcrito abaixo.

Exemplo 4 – Ata de reunião



ATA DE REUNIÃO

Aos 10 dias do mês de novembro de 2004, os alunos da sexta-série A da Escola Estadual Professora xxxxxxxxx, bem como a sua professora de Língua Portuguesa Milene Bazarim, reuniram para decidir a respeito das atividades a serem desenvolvidas nas aulas. Todos os alunos se comprometeram a agir com respeito durante as aulas; concordaram também que em todas as aulas antes de cada atividade a professora deverá utilizar de dez a quinze minutos para dar as instruções sobre as atividades, período este em que os alunos permanecerão sentados individualmente e em silêncio, após as instruções eles poderão se reunir em duplas para executar a atividade, solicitando ajuda da professora sempre que necessário. Por outro lado, os alunos solicitaram o uso da sala de informática. A

²⁴ A respeito dessa aula, ver Bazarim (2005 e 2005a).

professora concordou, mediante as seguintes condições: a direção dever autorizar o uso da sala; uma vez autorizado podermos ir uma vez por semana; os alunos serão divididos em dois grupos – enquanto o primeiro estará na sala realizando a atividade selecionada pela professora; os demais estarão na sala realizando outra atividade; depois haverá a troca; os alunos se comprometeram a realizar as atividades com responsabilidade e a respeitar a monitora da sala de informática. Além disso solicitaram o uso da sala de vídeo, o que poderá ser feito uma vez por mês, desde que seja realizada uma atividade relacionada ao filme. Pediram que algumas atividades, como a leitura e a elaboração de cartazes, possam ser feitas fora da sala, para tanto comprometeram-se a comportar-se e a respeitar a professora. Além disso, pediram para colaborar com a limpeza da sala e para que seja realizada uma festa de final de ano. Daqui quinze dias será feita uma nova reunião para avaliação. Estando de acordo, professora e alunos assinam o presente documento, para que ele tenha valor legal.

A aula em que se deu a leitura dessa ata e a produção de uma carta coletiva à diretora da escola pode ser dividida em duas partes, as quais não são apenas diferentes em relação à atividade desenvolvida, mas talvez em consequência disso, apresentam diferenças no padrão interacional. Na primeira parte, dedicada à leitura da ata, o turno deveria ser exclusivo do leitor – a professora – todavia as interrupções foram freqüentes, o barulho e agitação da turma também ficaram mais explícitos, conforme recorte transcrito abaixo.

8 Milene- isso' olha o que eu vou ler' olha como ficou (+) aos dez dias do
 Professora: mês de novembro de dois mil e quatro (+) é assim que começa
 sempre uma ata ((baixando o tom de voz)) que foi ontem' os
 alunos da sexta série a da escola estadual professora Maria
 Siqueira' bem como a sua professora de língua portuguesa
 Milene Bazarim reuniram-se para decidir a respeito das
 atividades a serem desenvolvidas nas aulas' todos os alunos
 se comprometeram a agir com respeito durante as aulas e
 concordaram também

9 Willian: Isso foi ontem ?
 10 Milene:ontem / que em todas as aulas antes de cada atividade a

- professora' né Adilson ?
- 11 Vários: Xxx ((alunos falam ao mesmo tempo porque há alguns alunos jogando papel uns nos outros))
- 12 Adilson: Ele que tacou em mim primeiro
- 13 Milene: sabe o que a inspetora me falou hoje' que assim ela tem a seguinte ordem da direção se ela pegar o aluno jogando papel no corredor
- 14 Walter: tá vendo xxx
((incompreensível o nome dito))
- 15 Milene: Ele vai ser levado para a direção se a professora vir o aluno fazendo isso na sala é pra ela levar (+) vocês querem isso ? (+)((barulho como se algo tivesse caído))
- 16 Adilson: eita (porra)
- 17 Milene: não' uma das coisas que estão relacionados aqui é que vocês querem colaborar com a limpeza da sala
- 18 Willian: ae :::
- 19 Milene: se vocês querem colaborar com a limpeza da sala a primeira coisa é não jogar papel
- 20 Adilson: Ta
- 21 Milene: tá (+) continuando a leitura / concordaram também que em todas as aulas antes de cada atividade a professora deverá usar utilizar de dez a quinze minutos para dar as instruções sobre as atividades' período este que os alunos permaneçam sentados individualmente e em silêncio' após as instruções eles poderão se reunir em duplas para executar a atividade solicitando a ajuda da professora sempre que necessário' né Adilson?

Nessa parte da aula estão concentrados apenas 35% dos turnos existentes na interação. A diferença quantitativa em relação à segunda é compensada pela extensão, aqui são encontrados os turnos maiores, o que pode ser atribuído à própria natureza da atividade: leitura. Sendo eu a leitora, era esperado que a mim coubesse a maioria dos turnos, no entanto, 54% deles pertenceram a alunos. Evidentemente, meus turnos são maiores, sobretudo nos momentos da leitura (Turno 8 e 21), os dos alunos quase sempre podem ser caracterizados como interrupções (Turno 9, 12, 14, 16 e 18), sinalizando, talvez, uma tentativa de mudança de tópico. Tais interrupções, de acordo com o observado no trecho acima, não se davam de maneira direta, quando o aluno toma a palavra para perguntar o que não entendeu, para discordar e/ou completar o que está sendo dito (turno 9). Na maioria das vezes, foi o fato de os alunos não estarem concentrados na atividade em curso que provocou as interrupções. Como eles estavam envolvidos em conversas paralelas e/ou “guerra de bolinha de papel”,

perturbando o desenvolvimento da aula, cabia a mim parar a atividade para chamar a atenção, restabelecendo a ordem e provocando a adesão dos alunos ao tópico da aula.

Evidentemente, a divisão da aula em duas partes, na prática, não se dá de maneira tão estanque. Há um momento de transição – do turno 30 ao 97 – o qual mantém algumas características da primeira parte da aula, sobretudo no que diz respeito as perturbações, o que pode ser observado no trecho abaixo.

- 30 Milene: então eu vou ser a primeira a assinar depois disso nós precisamos pedir autorização para a direção não é'
- 31 Adilson: i : : : :
- 32 Milene: como que agente pode pedir autorização' para a direção pra que que agente precisa de autorização ? ((dirigi-se ao quadro e começa a escrever)) pra sala de informática ((anota « sala de informática » no quadro)) (+)
- 33 Adilson: Professora xxx ((incompreensível))
- 34 Milene: para que mais ?
- 35 Vários: sala de vídeo
- 36 Milene: [sala de vídeo
- 37 Adilson: [professora xxx ((incompreensível))
- 38 Milene: [coloquei sim
- 39 Luciana: [Pra sair lá fora
- 40 Milene: [coloquei sim olha lá ó ((professora dirige-se até a sua mesa pega a [
- 41 Willian: [sala de vídeo
- 42 Milene: [além disso pediram pala cola pediram um pouquinho antes solicitaram nã nã nã pediram que algumas atividades como leitura e elaboração de cartazes possam ser feitas fora da sala de aula tá' então assim sala de vídeo ((dirige-se ao quadro e anota « sala de vídeo »))
- 43 Adilson: no dia xxxx ((incompreensível))
- 44 Milene: atividades fora da sala e a festa ((também anota isso no quadro))
- 45 Willian: que dia ?
- 46 Milene: então nós temos que pedir estas coisas pra direção como é que agente vai pedir isso ?
- 47 Luciana: a xxx ((incompreensível)) não pediu, agente vai fazê festa na primeira aula dela
- 48 Milene: é (+) mas eu faço questão de pedir pra ficar uma coisa bem certinha (+) pra a diretora tá ciente de repente ela até participa da festa com agente né' (+) como é que agente vai faze pra pedir isso pra ela' (3,0) ((conversas entre os alunos ao fundo)) como que agente pode pedi isso ?
- 49 Luciana: cala a sua boca ((dirigindo-se ao Willian))
- 50 Willian: [Deixa eu ir lá xxxx ((incompreensível, o aluno termina o turno falando muito baixo))
- 51 Adilson: todo mundo vai lá
- 52 Milene: será que é legal tudo mundo ir lá' a gente tem uma outra maneira de todo mundo tá lá sem todo mundo tá lá fisicamente como que é essa maneira' ((vários falam simultaneamente))

- 53 Vários: [Líder
 54 Edílson: [colocando num papel professora
 55 Milene: olha ((vários alunos continuam falando ao mesmo tempo))
 56 Vários: [Líder
 57 Everton: [colocando num papel professora
 58 Milene: olha só ((dirigindo-se ao quadro)) escrever num papel ((anota isso no quadro))
 59 Vários: aê : : :
 60 Willian: professora e o canetão' xxx ((incompreensível, outros alunos continuam falando))
 61 Adilson: telefone
 62 Milene: então o que que agente vai fazer'elaborar ((professora vira e dirige-se ao quadro)) (+)
 63 Willian: professora não tem condições ((aluno reclama dos outros que estão tacando bolinha de papel))
 64 Milene: olha' não é possível
 65 Adilson: agora é ele que tá tacando ne professora ((vários falam ao mesmo tempo, barulho de carteiras sendo arrastadas))
 66 Anderson: hei não foi eu não ((vários falam ao mesmo tempo))
 67 Adilson: aí ó professora e ele aqui ó xxx ((incompreensível))
 68 Milene: não é possível que eu vou ter que mandar aluno para direção ((vários falam))
 69 David: manda mesmo professora
 70 Milene: Cada papel desse que você rasga e não usa bem, ((a professora dirige-se a Adilson))

Essa parte de transição corresponde ao período em que, concluída a leitura da ata, tento criar uma situação que legitimasse a escrita da carta à diretora da escola. Para tanto, em um primeiro momento (turno 30 a 41), procurei convencer os alunos de que, para o nosso acordo ser colocado em prática, o que lhes traria benefícios, a direção da escola precisaria tomar ciência e validar nossas decisões; posteriormente (turno 46) solicitei que os próprios alunos sugerissem como isso pudesse ocorrer. Mesmo não sendo a única condição para conseguir a autorização da diretora, a escrita da carta foi a estratégia por mim encontrada para que esse gênero, prestigiado na sociedade burocrática, se tornasse um objeto de ensino-aprendizagem.

Apesar da intensa colaboração dos alunos, que ocorre do turno 30 ao 63, continuam as interrupções (turno 60 e 63) causadas pela “guerra de bolinha de papel” promovida por alguns alunos. Isso acaba adiando o início da escrita da carta para o turno 98, no qual começa, de fato, a segunda parte da aula.

Durante a produção da carta, há maior engajamento dos adolescentes, cessa a “guerra de bolinha de papel” e são praticamente inexistentes as tentativas de mudança de tópico. Dos 65% de turnos da interação presentes nessa parte da aula, 43% deles couberam a mim, cuja função era organizar as sugestões dos alunos para, a seguir, retextualizá-las. Os demais turnos são utilizados pelos alunos no intuito de participar da escrita da carta, conforme recorte transcrito abaixo.

- 98 Milene: então como é que agente vai começar a carta ?
 99 Adilson: dia [onze
 100 Milene: [Campinas' que é de onde agente tá falando' ((risos de alguns alunos, barulho)) onze de novembro de dois mil e quatro ((enquanto fala, a professora vai escrevendo isso no quadro))
 101 Aristeu: é pra todo mundo fazer ?
 102 Milene: não' todos vocês vão me ajudar e depois alguém vai passar a limpo pra gente podê entrega pra direção (+) pra quem que vai essa carta ?
 103 Vários: [pra Diretora
 104 Vários: [pra Renata
 105 Milene: então assim' ((dirige-se a quadro)) a com crase' pula uma linha tá' agente tem que pular uma linha antes
 106 Willian: quem é que vai escrever ?
 107 Milene: todos vocês registrem no caderno (+) que é um exemplo de carta então a ((anota no quadro)) quem é' senhora ((professora está anotando isso no quadro))
 108 Luciana: é pra todo mundo escrever ?
 109 Milene: sim no caderno / (+) Renata ((vários falam)) esse A letra maiúscula e aqui também tá' (+) que qual que é a função da Renata na escola ?
 110 Willian: Diretora
 111 Milene: diretora de qual escola ?
 112 Willian: da Maria
 113 Anderso e e professora Maria Siqueira
 n:
 114 Milene: isso' da e e professora Maria Siqueira ((anota no quadro))
 115 Willian: quando é municipal professora é o que' e m ?
 116 Milene: isso e m (+) ai agente pula uma linha e escreve assim' senhora diretora ((escreve isso no quadro))
 117 Vagner: é pra todo mundo escrevê dona ?
 118 Milene: sim' todos no caderno (+) senhora diretora vírgula
 119 Anderso é diretor' não é ?
 n:
 120 Milene: diretorA : : é a Renata
 121 Anderso a ta
 n:
 122 Milene: como é que nós vamos colocar (+) nós ((anota no quadro)) quem somos nós ?
 123 Willian: Somos gente
 124 Milene: nós ta ((vários falam))
 125 Adilson: sexta a

- 126 Willian: os alunos da sexta a
 127 Milene: isso ((anota no quadro)) os alunos (+) da sexta série a ((fala mais pausadamente porque está anotando isso no quadro))

Na maioria das vezes (turno 99, 103, 104, 110, 112, 113, 123, 125 e 127), as participações dos alunos mantêm relação como o tópico que está sendo desenvolvido. Também não há grandes diferenças na extensão: em geral, os turnos são curtos e alguns (111, 112, 113 e 114) apresentam uma estrutura semelhante à IRA. Os maiores, conforme exemplo abaixo, pertencem a mim e ocorrem nos momentos de leitura e revisão do texto que estávamos produzindo.

- 195 Milene: prestem atenção a algumas coisas' primeiro olha só Campinas vírgula onze de novembro de dois mil e quatro ponto tá' olha só a senhora Renata (+) diretora da e e professora maria siqueira como ela é é uma autoridade aqui na escola agente começa usando isso daqui (+) senhora diretora é um' um vocativo é como agente chama ta' a diretora (+) senhora diretora vírgula nós quem somos nós'

Tem-se, nas ocasiões como a exemplificada acima, a explicitação do porquê do uso de determinado recurso lingüístico-discursivo, uma atividade predominantemente epilingüística. A metalinguagem é utilizada sim, mas não por uma razão puramente conceitual, já que ela é feita a partir do gênero em produção.

Apesar de os alunos serem responsáveis pela maioria dos turnos da interação na aula analisada, o que poderia sugerir uma interação menos assimétrica, uma análise mais detida revela que, em vários momentos, além do controle sobre o tópico, emergiu em minha fala o papel de professora-avaliadora-controladora, ou seja, de interlocutor que decide o que deve ser feito. No turno 47 (a xxx ((incompreensível)) não pediu, a gente vai fazê festa na primeira aula dela) a aluna questiona a necessidade de escrever uma carta solicitando autorização para fazer a festa, uma vez que outra professora o faria sem a solicitação formal. Em minha resposta, turno 48 "É (+) mas eu faço questão de pedir pra ficar uma coisa bem certinha (+)..." deixo escapar que a carta não é uma condição para realizarmos a festa – uma das solicitações feitas pelos alunos durante a reunião – mas sim um desejo meu.

A emergência do papel de professora-avaliadora-controladora também pode ser observado no turno 107 (todos vocês registrem no caderno (+) que é um exemplo de carta...). Após ter dito que não havia necessidade de escrever o texto que estávamos produzindo, o fato de a pergunta ser feita novamente (quem é que vai escrever?, turno 106) me fez mudar de idéia, pois isso manteria ocupados os alunos que não estavam participando ativamente da interação e evitaria conversas paralelas, as quais poderiam provocar mais interrupções. Esse papel de professora-avaliadora-controladora é previsto em contextos de ensino-aprendizagem. A assimetria presente na interação em questão é resultado da diferença de papéis e, conseqüentemente, da diferença de direitos e deveres entre os interlocutores dentro desse espaço interacional em que se dá a aula. Há momentos em que essa assimetria fica mais evidente, como em “eu faço questão” (48), porém, na segunda parte da aula, houve situações em que isso foi amenizado, conforme pode ser observado nos recortes transcritos a seguir.

- 144 Milene gentl: (+) ceis tem que me ajudar a fazer' olha lá
(Professora):
- 145 Adriane: Dona (não é sexta a) ((vários falam ao mesmo tempo))
- 146 Milene: da: ah é' da sexta série a' olha aqui esqueci da (série)
((vários falam))
- 249 Milene: no lugar de obrigado eu acho que pode colocá
atenciosamente que é uma maneira
- 250 Edson: agradecemos xx
- 251 Milene: é isso xxxx ((vários falam)) agradecemos e aguardamos
a sua resposta não é' isso mesmo (então) deixa eu
modificar aqui (+) ((a professora apaga o que estava
escrito e começa a escrever)) olha só agradecemos (+)
(+)((fala mais pausadamente porque está anotando no
quadro))

No turno 145, o aluno intervém para me mostrar que eu havia esquecido de anotar a série, demonstrando seu engajamento na atividade a ponto de perceber “o esquecimento” da professora e solicitar a correção, a qual é por mim

prontamente atendida. O mesmo acontece no turno 249, no qual um dos alunos me interrompe para sugerir uma forma diferente da que estava sendo usada na carta até aquele momento.

A tentativa de amenizar a assimetria pode ser percebida tanto no período de transição quanto na segunda parte da aula. No entanto, a interação foi por mim conduzida de tal forma que, apesar de os alunos apresentarem outras soluções para a interação com a diretora da escola (“deixa eu ir lá xxx todo mundo vai lá / [manda] o líder... turno 50,51 e 53), eles foram induzidos a aceitar minha tentativa de criar um evento de letramento que legitimasse o exercício da escrita. O papel institucional por mim exercido permitiu que eu ignorasse todas as demais sugestões, aceitando, segundo critérios próprios, somente aquela em que o aluno mencionou a escrita (turno 54). Sendo a escrita construída como um meio de fixar e legitimar o acordo firmado entre mim e os alunos, foi necessário decidir também qual gênero seria adequado para isso. Neste momento, emerge o meu papel de adulto letrado, já que a escolha do gênero a ser utilizado foi feita por mim (turno 74, “então que que nós vamos fazer voltando aqui agente vai elaborar (...) uma espécie de carta né’).

O fato de a carta estar se dirigindo à diretora, todavia, sinaliza uma diferença em relação às atividades tradicionalmente realizadas na escola cujo único interlocutor é o professor. O tipo de interação entre os alunos e a diretora por intermédio da carta prevê uma ação por parte da diretora, ou seja, a avaliação feita por ela diz respeito à pertinência daquilo que está sendo pedido. O resultado final, portanto, não seria um exercício a ser avaliado, mas a emissão de um parecer que permitiria ou não a execução do que foi solicitado pelos alunos através da carta endereçada à diretora da escola.

2.2 A interação mediada pela escrita

Mesmo quando a interação é mediada pela escrita, como Buin (2006) demonstra em seu artigo sobre bilhetes orientadores da reescrita de alunos do Ensino Fundamental II, algumas das características apontadas na seção anterior

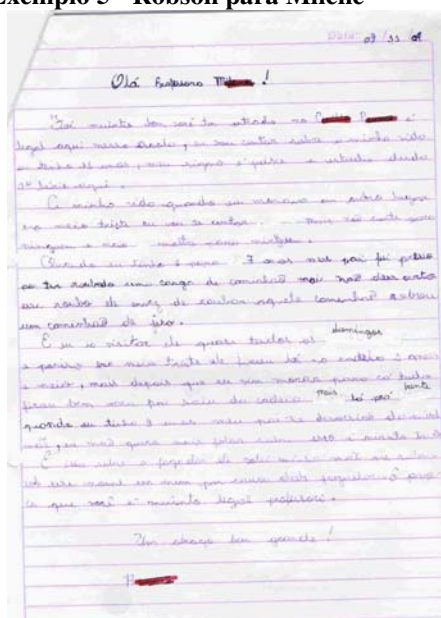
Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas

são mantidas, principalmente no que diz respeito à presença do discurso instrucional. O bilhete escrito pelo professor, no contexto estudado pela autora, é uma forma de correção textual-interativa. Assim, o assunto é o texto do aluno. O bilhete do professor, entretanto, não é uma resposta ao aluno, mas sim um comentário epilingüístico sobre o que e como o aluno escreveu seu texto. Com esse tipo de estratégia, o professor espera que, através da interação mediada pelo bilhete, os alunos percebam e realizem as melhorias no texto que possam garantir ao leitor a construção do sentido.

Nas mensagens trocadas entre mim e meus alunos, houve a criação de um novo espaço interacional, o qual foi mediado pela modalidade escrita da língua através dos gêneros que emergiram no processo – bilhete e carta pessoal. É a esse novo espaço interacional que se devem as principais diferenças observadas em relação ao que vinha ocorrendo na aula. As características interacionais desses gêneros, bem como os objetivos propostos, fizeram desse um espaço menos institucionalizado, no qual, conforme é possível perceber no exemplo (5), além da interação estabelecida ser do tipo um-para-um, os temas não-escolares são mobilizados e a assimetria é reduzida gradualmente.

Exemplo 5 - Robson para Milene

09/11/04



Olá Professora Milene!

Foi muito bom você ter entrado no Maria Siqueira é legal aqui nessa escola, eu vou contar sobre a minha vida eu tenho 11, meu signo é peixe e estudo desda 3ª série aqui.

A minha vida quando eu morava em outro lugar era meio triste e vou te contar mais não conte para ninguém e não mostre para ninguém.

Quando eu tinha 6 para 7 anos meu pai foi preso por ter roubado uma carga de caminhão mais não deu certo

esse roubo ele envez de roubar aquele caminhão roubou um caminhão de jeso.

Eu ia visitar ele quase todos os domingos e poriso era meio triste. ele ficou lá na cadeia 2 anos e meio, mais depois que eu vim morar para cá tudo ficou bem meu pai saiu da cadeia mais lá pra frente

Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas

quando eu tinha 9 anos meu pai se divorciou da minha mãe, eu não quero mais falar sobre isso é muito triste.
 É isso sobre o jogador de vôlei minha mãe me colocou esse nome em mim por causa deste jogador. E
 parece que você é muito legal professora.

Um abraço grande!

Robson

O fato de o aluno responder a carta que recebeu é um indício de que ele aderiu ao novo papel de interlocutor interessado que foi por mim assumido. De fato, o aluno prontamente atende a minha solicitação, escrevendo: “eu vou contar sobre a minha vida”. Responde também ao comentário que eu havia feito a respeito do seu nome: “É isso sobre o jogador de vôlei minha mãe me colocou esse nome em mim por causa deste jogador”. Quando Robson escreve “Foi muito bom você ter entrado no Maria Siqueira [nome da escola]” ele deixa evidente que também aderiu ao meu posicionamento, enquanto professora, de construir a minha chegada na escola como um fato positivo e não uma dificuldade a mais.

O papel institucional de professora não foi apagado, sendo várias vezes explicitado textualmente através do vocativo “professora” ou “dona”²⁵: “Olá Professora Milene”, “E parece que você é muito legal professora”, por isso não posso dizer que houve simetrização. No entanto, a alternância dos papéis enunciativos, provocou não só a adesão do aluno ao papel de interlocutor interessado, mas a sua assunção a esse novo papel interacional. Quando escreve a mensagem, portanto, o aluno é o “dono” da palavra, ele assume o controle e decide o que e como vai fazer isso, subvertendo a noção de controle que, convencionalmente, é atribuída unicamente ao professor.

No conteúdo das cartas há um tom amigável, que é comum na vida privada, mas não na escola, entre pessoas que mal se conhecem e que têm uma relação com fins institucionalmente estabelecidos. No exemplo (5), assim como nas demais mensagens do *corpus*, emergem informações sobre a história de vida dos

²⁵ Na escola, é comum os alunos tratarem as professoras como “dona”. Assim há a “dona de ciências”, “a dona de matemática”, a “dona de português”, etc.

alunos (“Quando eu tinha 6 para 7 anos meu pai foi preso.”) Nesse exemplo, o que se tem é um breve relato sobre a história individual de um aluno, todavia, se forem estabelecidas relações com a imagem do bairro como um local em que está presente a violência e o tráfico de drogas, é possível imaginar que existam outras crianças/adolescentes cujos pais já tinham cometido algum tipo de delito. Contudo, tal informação não é facilmente revelada, o próprio Robson adverte: “mais não conte para ninguém e não mostre para ninguém”.

Na escola, tradicionalmente, o papel de “perguntador oficial” cabe ao professor, o qual faz perguntas para as quais já possui as respostas. Como o principal objetivo é mensurar a aprendizagem de determinados conteúdos escolares, as respostas dos alunos são avaliadas como “certas” ou “erradas”. Em contextos nos quais a aula ganha uma nova roupagem, conforme o apresentado na seção 2.1, há algumas situações em que o aluno é instigado a dar sugestões e a fazer questionamentos, sua participação, porém, está condicionada à aprovação do professora, a qual decide ceder ou não o turno, bem como considerar sugestões e perguntas pertinentes em relação ao tópico desenvolvido na aula.

Nas mensagens analisadas, no entanto, as perguntas foram um dos principais recursos lingüístico-discursivos utilizados para solicitar informações referentes, preferencialmente, à vida das crianças/adolescentes fora do contexto escolar. Quando abordavam a escola, o intuito era trazer à tona as suas concepções a respeito da instituição, das diferentes disciplinas, dos assuntos abordados, das estratégias de ensino utilizadas, etc. Em nenhuma dessas ocasiões, a resposta já era conhecida por mim. Cabia ao aluno o direito de responder ou não ao que lhe havia sido perguntado (*“Sinta-se à vontade para responder ou não”, Exemplo 1*), bem como mensurar a qualidade e a quantidade de informações que daria. Além disso, foi aberta e enfatizada às crianças/adolescentes a possibilidade de fazerem perguntas (*Você poderia me contar mais sobre você e me perguntar tudo o que gostaria de saber. Exemplo 6*).

Desse modo, a resposta que o aluno recebe não tematiza a sua escrita – não fala sobre as estratégias textuais e discursivas utilizadas, nem sobre as

inadequações e as possibilidades de melhoria – mas sim responde diretamente aos enunciados lá presentes dando prosseguimento ao processo interacional. Com isso, o discurso instrucional, típico da interação professor-aluno(s) em contexto escolar, foi sendo transformado. O fato de não ter tematizado a escrita das cartas e/ou a escrita de uma forma mais geral, entretanto, fez com que eu perdesse a oportunidade de investigar a história de letramento dos alunos.

2.2.1 Estratégias interacionais para iniciar e/ou manter o diálogo nas mensagens escritas

Nesta seção, descrevo as estratégias interacionais utilizadas nas mensagens do *corpus* para iniciar e/ou manter o diálogo, bem como os recursos lingüístico-discursivos utilizados. Com isso, evidencio como o uso desses mesmos recursos desencadeou a construção de um novo papel interacional, o de interlocutor interessado. Aqui, entendo interlocutor interessado como aquele que deseja construir a interação em um tom cordial e amigável e que manifesta interesse pelo que tem a dizer o(s) interlocutor(es). Em virtude disso, o interlocutor interessado atribui legitimidade ao enunciado do(s) outro(s), procurando compreender a vontade enunciativa desse enunciado ao qual prontamente responde. A construção do papel de interlocutor interessado foi, portanto, uma construção conjunta que se deu ao longo das interações. Se, por um lado, essa construção foi iniciada com a minha primeira mensagem, por outro, ela só se realizou plenamente a partir do momento em que os alunos aderiram, passando, eles próprios a também desempenhar esse novo papel.

Em relação ao termo estratégia, de maneira geral, ele pode ser compreendido como um tipo de procedimento utilizado para regular a atividade das pessoas. A sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações que são realizadas a fim de se atingir uma determinada meta. De acordo com tal entendimento (SOLÉ, 1998, p.69-71), as estratégias não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação, elas são, na verdade,

suspeitas inteligentes sobre o caminho mais adequado que deve ser seguido para que se cumpra um objetivo. Ainda conforme Solé (1998, p.6-71), a autodireção e o autocontrole são dois componentes essenciais da estratégia. O primeiro diz respeito à existência de um objetivo e à consciência de que ele existe; o segundo permite que, em função dos objetivos estabelecidos, haja supervisão e avaliação das ações implementadas. Assim, depois de ter enviado a mensagem para todos os alunos, fiz uma nova mensagem para os 39% que tinham respondido e para os demais 61%. Essa nova tentativa de engajar na interação aqueles que não tinham se manifestado da primeira vez, foi aceita por 19% dos alunos. No total, conforme já mencionado anteriormente, 50% dos alunos aderiram a essa interação mediada pela escrita.

De fato, era meu desejo construir a minha chegada na escola como algo positivo, bem como construir um espaço que possibilitasse uma interação franca e cordial com os alunos, criando com isso um clima favorável para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Disso, portanto, decorreram as demais ações. A opção por gêneros escritos em detrimento da interação face a face, mais comum na escola, foi uma alternativa frente às dificuldades encontradas na sala de aula, as quais foram descritas anteriormente, bem como um meio de evitar constrangimentos e inibições.

As estratégias interacionais utilizadas nas mensagens, dada a vontade enunciativa, a esfera de circulação e os papéis institucionais desempenhados pelos interlocutores, adquiriram características específicas. Assim, a desconstrução do papel de professor-avaliador, a demonstração de afeto e de interesse no que o aluno tem a dizer – marcados linguisticamente por recursos tais como modalizações, nomeações, formulações metadiscursivas, uso de diminutivos, por exemplo – foram as estratégias interacionais utilizadas para iniciar e/ou manter o tipo de diálogo desejado. É a co-ocorrência desses recursos que provoca a construção de uma interação em tom cordial e afetivo, assim como convence o aluno a se engajar na interação, provocando a alternância de papéis interacionais.

2.2.1.1 A desconstrução do papel de professor-avaliador

A desconstrução do papel de professor-avaliador pode ser percebida, principalmente, pelo uso das modalizações. Através do uso desse recurso lingüístico-discursivo, em vez de ordenar ao aluno que respondesse a primeira carta, convidei-o de uma forma polida e gentil a participar da interação em curso. Essa desobrigação da resposta fica evidente em

(...) gostaria que você me contasse mais sobre você, sobre as coisas que você gosta, que não gosta, sobre os seus amigos, enfim, aquilo que você quiser (e puder) me contar. Ah! Mas não se preocupe, não é pra nota ta? (risos). Responda só se você sentir vontade. Eu ficarei ainda mais feliz se você decidir responder! (6A Mo)

Com isso, demonstrei que minha preocupação era fazer com que o aluno se sentisse livre para escrever *se* e *quando* quisesse e, para tanto, tive que deixar claro que a sua decisão de participar ou não da interação não seria motivo para qualquer tipo de sanção, apesar da minha insistência para que participasse. Sem isso, não teria sido possível emergir um outro papel interacional do professor, o de interlocutor interessado. Exercendo esse novo papel, procurei criar uma imagem positiva a meu respeito e em relação a minha chegada na escola, bem como fazer com que uma imagem positiva também fosse atribuída à escola e aos alunos.

As modalizações foram recursos lingüístico-discursivos utilizados nessa desconstrução porque funcionam como indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do locutor em relação ao seu discurso, revelando o engajamento do falante a respeito do conteúdo proposicional veiculado (KOCH, 2002, p.136). No *corpus* analisado, os recursos lingüístico-discursivos utilizados para a modalização foram o *tempo/modo verbal*, *verbo auxiliar poder* e os *advérbios*. Os exemplos seguintes são representativos das cartas escritas por mim e pelos alunos, respectivamente. Nesses exemplos, destaco primeiramente o tempo/modo verbal, a seguir o uso de modalizações com o verbo auxiliar e, finalmente, o uso dos

advérbios. A fim de melhor exemplificar o uso desses recursos lingüístico-discursivos, trago também outros exemplos extraídos do *corpus* de análise.

Exemplo 6 - Milene para Gabi



07/11/04

Querida Gabi!

Espero que você esteja bem. Eu estou e escrevo justamente para dizer o quanto fico feliz por estar aqui e, principalmente, por ter a oportunidade de conhecê-la.

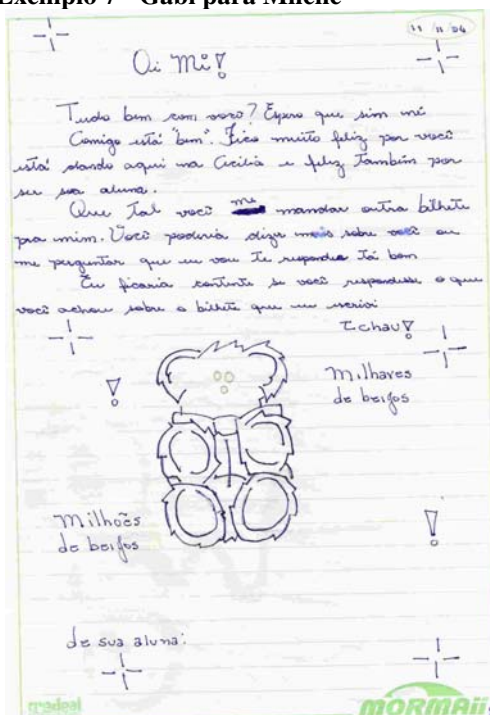
Gostaria muito que você respondesse esse bilheteiro contando mais coisas sobre você: coisas que você gosta de fazer, matéria que mais gosta, etc.

Sinta-se à vontade para responder ou não.

Mil beijos

Profª Milene

Exemplo 7 - Gabi para Milene



11/11/04

Oi Mi!

Tudo bem com voce? Espero que sim né; Comigo está "bem". Fico muito feliz por você está dando [aula] aqui na C. e feliz também por ser sua aluna

Que tal você me mandar outro bilhete pra mim. Você poderia dizer mais sobre você ou me perguntar que eu vou te responder tá bom.

Eu ficaria muito contente se você respondesse o que você achou sobre o bilhete que eu escrevi

Tchau !

Mil beijos!

Milhares de beijos

Milhões de beijos

bilhões de beijos !

de sua aluna: Gabriela/9

Construções como “Gostaria muito que você respondesse esse bilhetinho contando mais coisas sobre você...”, presentes no exemplo (5), em que o verbo aparece no futuro do pretérito do modo indicativo são bastante freqüentes no *corpus*. Esse tipo de construção, que é feita sempre com os verbos gostar/ficar e/ou adorar, está presente em 98% das cartas que escrevi para os alunos. O uso de tal construção permite manifestar, de uma forma polida, meu desejo de receber a resposta do aluno, atenuando também o exercício do meu poder de pressão sobre ele, é o que também pode ser observado nos trechos abaixo, retirados de outras mensagens:

- a) Ficaria feliz (ainda mais) se recebesse um bilhetinho seu! (5B 01)
- b) Adoraria receber a sua resposta. (5A 04)
- c) Gostaria muito que você escrevesse para mim. (5ª 07)

Há casos, como os citados a seguir, em que a modalização de tempo/modo verbal foi utilizada para fazer perguntas sobre a vida privada do aluno.

- a) Gostaria que você escrevesse mais, que me contasse mais sobre você, sobre as coisas que gosta, que não gosta, sobre seus amigos, seus sonhos, etc. (5B 19)
- b) Você poderia me contar mais sobre você... (5C 33)
- c) Gostaria muito que você me contasse mais sobre você. (5C 41)

Um sinal de que essa estratégia foi bem recebida reside no fato de que 50% dos alunos participaram das trocas e, com isso, materializaram o interesse em participar da interação para qual foram convidados²⁶. Analisando as cartas dos alunos, pude constatar que 59% deram algum tipo de informação sobre a sua vida extraclasse; no entanto, apenas 35% sentiram-se realmente à vontade para me fazerem perguntas.

Outro sinal a ser considerado é a utilização do mesmo recurso em 30% das mensagens escritas pelos alunos, conforme se pode verificar no exemplo (6)

²⁶ Nas várias ocasiões em que o presente trabalho foi debatido fui questionada sobre os motivos que explicariam o fato de alguns alunos não participarem da troca de mensagens. Foram elencadas várias hipóteses, entre elas: dificuldade de rompimento do padrão interacional que geralmente se estabelece entre professor-aluno; preservação da face, ou seja, receio de expor as suas dificuldades de escrita à professora; sentimento de incapacidade no uso da escrita.

“Você poderia dizer mais sobre você ou me perguntar que eu vou te responder tá bom. Eu ficaria muito contente se você respondesse o que você achou sobre o bilhete que eu escrevi”. No trecho citado, o uso do “poderia”, além do efeito de polidez, deixa implícita a liberdade do interlocutor em atender ou não o que está sendo pedido. Já o emprego do “ficaria” está ligado à forma de pressão exercida sobre o interlocutor: a resposta é uma condição estabelecida por quem escreve para sentir-se feliz.

Os verbos gostar/adorar aparecem em 52% das mensagens produzidas pelos alunos e a modalização com o futuro do pretérito é por eles utilizada, geralmente com o verbo querer, em 10% das 64 mensagens. Abaixo seguem outros exemplos extraídos das mensagens escritas pelas alunos.

- a) Eu queria te perguntar quantos anos você tem. (5A 17)
- b) Eu queria te perguntar se você é sempre assim. (5A 24)
- c) Eu ficaria contente se você respondesse o que achou sobre o bilhete que eu escrevi. (5B 25)
- d) Bom eu gostaria de ter nas aulas um pouco de alegria, pois os meninos não nos dá isso não é mesmo? (6A 44)

Já a *modalização com verbo auxiliar* foi construída, nas minhas mensagens, apenas com o verbo “poder”. Em momento algum, utilizo o verbo “dever”. Sabendo-se que o verbo “poder” pertence ao campo da possibilidade (pode ser), enquanto que o verbo “dever” atua como uma prescrição (deve fazer) ou como uma interdição (deve não fazer); o uso do “poder” e não do “dever”, evidencia que desobrigo o aluno a responder, o que também foi diversas vezes explicitado por passagens tais como “*Sinta-se à vontade para responder ou não.*”, exemplo (5).

A resposta do aluno, portanto, seria livre e de acordo com a sua vontade ou não de se engajar na interação proposta. Isso se contrapõe as situações mais comuns em sala de aula, onde o uso do “dever” e do modo imperativo são muito comuns, sinalizando a assimetria de papéis entre professor e aluno. Seguem outros exemplos:

- a) Você poderia me contar sobre seus sonhos, seus amigos, enfim, sobre o que você quisesse. (5A 07)
- b) Você poderia me contar mais sobre você e... (5B 07)
- c) Pode me contar sobre você.. (5C 10)

- d) Pode escrever o que tiver vontade e pode me fazer as perguntas que quiser.
- e) Você também pode perguntar o que quiser, ok? (5A 03)
- f) Você poderia me dizer mais sobre você e me perguntar o que você gostaria de saber (5C 01)

Muitas vezes, conforme a), b) e f), há uma fusão da *modalização com tempo/modo verbal e verbo auxiliar poder*. A modalização com o verbo auxiliar “poder” é um recurso lingüístico-discursivo praticamente não utilizado pelos alunos, aparecendo em poucas cartas, como no caso do exemplo 6 “Você poderia dizer mais sobre você ou perguntar que eu vou te responder ta bom”.

Em relação à *modalização por advérbios*, ela está presente em 85% das mensagens que escrevi para os alunos. Segundo Castilho, A.T.&Castilho, C.M (1992, p.215), os advérbios modalizadores no português falado podem ser analisados tendo como parâmetro dois eixos: o semântico (que predomina nas análises realizadas neste trabalho) e o sintático. Ao considerar o eixo semântico, é preciso reconhecer que os advérbios podem desempenhar dois papéis semânticos básicos, o da predicação (advérbios qualitativos, intensificadores, modalizadores e aspectualizadores) e o da não-predição (advérbios de afirmação, negação e focalização).

Em “*Escrevo justamente para dizer o quanto fico feliz por estar aqui e, principalmente, por ter a oportunidade de conhecê-la..*”, exemplo (5), tanto o “justamente”, quanto o “principalmente” expressam a avaliação do locutor a respeito do valor de verdade do enunciado. No primeiro caso, fica evidente o alto grau de adesão do locutor ao enunciado. Através do uso do “principalmente”, há o estabelecimento de um limite dentro do qual se deve considerar o conteúdo do enunciado, isto é, há uma série de fatores que deixam o locutor feliz, mas “conhecê-la” é o mais importante. Com isso, é criada uma negociação com o interlocutor, pois se espera que ele aceite esse limite.

Nos casos abaixo, a modalização também indica o valor de verdade que, enquanto locutor, atribuo ao enunciado, evitando que o interlocutor duvide da veracidade da informação.

- a) Estou tão feliz por poder dar aula nesta escola, por estar aqui e, principalmente, por conhecer você. (5B 02)
- b) Sinceramente, gosto de receber cartas e de escrever também. (5C 30)
- c) Eu realmente ficaria muito contente em trocar cartas com você. (5A 05)
- d) Eu realmente me importo com você, gostaria de saber mais sobre você. (6ª 11)

Há ainda a modalização por advérbios intensificadores. Além de “o quanto”, “muito”, destacados no Exemplo (5), aparecem também o “mais” e “tão”. Quase sempre esses intensificadores aparecem ao lado de um adjetivo, como “feliz” ou “contente”, ou modificando o sentido de um verbo com em “gostaria muito”. Tal uso é representativo dentro desse contexto em que procuro realinhar uma situação inicial desfavorável. Nesse sentido, os intensificadores são usados estrategicamente para enfatizar os termos que explicitam a apreciação valorativa positiva a respeito das crianças/adolescentes e da escola, bem como para valorizar a possível resposta dos alunos, conforme abaixo.

- a) Saiba que eu fico muito feliz com as cartinhas e leio todas com muito carinho. (5B 09)
- b) Ficaria feliz (ainda mais) se recebesse um bilhetinho seu! (5B 01)
- c) Eu ficarei muito, muito feliz mesmo com a sua resposta. (5ª 8)

Com base em um trecho do exemplo (6), “*Comigo está “bem”. Fico muito feliz por você está dando [aula] aqui na C. e feliz também por ser sua aluna.(..) Eu ficaria muito contente se você respondesse o que você achou sobre o bilhete que eu escrevi.*”, observa-se que a aluna usa os advérbios de forma semelhante a que encontrou na mensagem que lhe enviei. Isso ocorre em 52% das mensagens escritas pelos alunos, nas quais eles enfatizam a sua apreciação valorativa em relação à professora e a sua chegada na escola.

2.2.1.2 A demonstração de afetividade

A demonstração da afetividade pode ser considerada uma estratégia interacional porque, através de mecanismos lingüístico-discursivos específicos, permitiu uma maior aproximação entre mim e meus alunos, instaurando um clima de confiança mútua entre nós. Isso porque a demonstração de afeto pressupõe

um sentimento de dedicação e carinho que é dirigido ao interlocutor. No *corpus*, as nomeações (inclusive o uso de apelidos), os diminutivos, as expressões de abertura e de encerramento, bem como o uso de formulações metadiscursivas, constituem as marcas lingüísticas que dão um tom afetivo às mensagens.

O nome da criança/adolescente a quem se destina está em todas as mensagens encaminhadas aos alunos. Assim como no exemplo (5), no qual aparece “Querida Gabi!”, em 15% das mensagens me dirijo ao aluno utilizando um apelido, o qual, devido a minha solicitação, foi informado pelo próprio aluno. Esse tipo de tratamento é mais comum nos espaços onde há pouca assimetria entre os papéis desempenhados pelos interlocutores envolvidos na interação e serviu para manifestar o meu interesse de aproximação. Assim, tal forma de nomeação foi usada não só nas expressões de saudação, mas também no corpo da mensagem.

Para os alunos, no entanto, parece ter sido mais difícil se adaptar a essa nova possibilidade de tratamento que estava sendo colocada, pois há apenas duas ocorrências em que os alunos me tratam também por um apelido, conforme ocorre no exemplo (6), no qual a aluna usa “Oi Mi!”.

Bem mais abundante que o uso de apelidos é a presença de palavras no diminutivo. Isso ocorre em 71% das cartas que enviei aos alunos. Dessa forma, em 86 % dos casos, para fazer referência à carta utilizo *cartinha*, *bilhetinho*, *cantinho*; em 13,5%, para me referir ao tempo que resta para a conclusão do ano letivo uso *pouquinho* ou *finalzinho*; aparecem ainda expressões como *versinho*, *mocinha*, *inteirinho*, *nominho*.

- a) Fiquei feliz por você ter gostado de mim e apesar deste ano estar no fim, teremos o ano que vem inteirinho pela frente (5C 23)
- b) Você esqueceu de colocar o seu nominho, mas eu fiquei tão feliz com a sua carta que esse é só um detalhe (risos) (6A 53)
- c) Espero que nesse finalzinho de ano você não falte mais. (5B 05)
- d) É claro que você pode conversar comigo na escola e pelas cartinhas. (6A 35)

De acordo com os exemplos acima, o uso do diminutivo não é uma forma de infantilização dos alunos, mas sim um recurso utilizado estrategicamente, sempre que é identificada alguma situação que possa gerar algum desconforto, a

fim de amenizar as possíveis tensões e manter o tom amigável da interação. Em a), por exemplo, o uso de “inteirinho”, que se refere ao ano seguinte, pode compensar o fato de estar assumindo as aulas no final daquele ano letivo. Em b) e c) as expressões “nominho” e “finalzinho” são utilizadas para chamar a atenção do aluno de uma maneira mais polida. Já em d), o uso “cartinha” para me referir a esse espaço comum criado para a interação com os alunos, contribui para a permanência do tom amistoso entre os interlocutores. Há poucas ocorrências desse tipo nas mensagens escritas pelos alunos e isso ocorre somente quando eles estão se referindo à própria mensagem que estão escrevendo, como ocorre no exemplo 3 “Espero que Goste Muito desta cartinha”

Em relação às expressões de abertura e encerramento, sabe-se que em uma carta pessoal elas manifestam o tipo de relacionamento que é mantido entre os interlocutores. Em 64% das cartas endereçadas aos alunos aparece a expressão “QUERIDO/A + NOME/APELIDO”. Com esse uso, o aluno é colocado entre aqueles a quem prezo e desejo o bem. Os alunos, em 18% das cartas, respondem utilizando esse mesmo tipo de expressão. Algo semelhante ocorre no encerramento da carta, no qual uso “Muitos beijos” (31%); Beijos (26%); “Mil beijos” (19%) e “Beijocas” (11), expressões essas que além de manifestarem a pouca formalidade da interação em curso, também indicam um laço afetivo entre os interlocutores. Os alunos respondem usando expressões semelhantes, em 51% dos casos utilizam “Beijos”; em 8% , “Mil beijos”; em 6%, “Beijos e abraços”; em 5%, “Siga sempre sorrindo”; nos demais casos aparecem “Beijão”, “Beijocas”, “Big beijos”, “Super beijocas”, “Muitos beijos”, “Um grande beijo”.

Nas cartas aparecem também formulações metadiscursivas que permitem avaliar ou comentar expressões ou seqüências de expressões utilizadas no corpo da mensagem, as quais poderiam causar algum tipo de mal entendido (SILVA, 2002, p.186). No *corpus* analisado, essas formulações também ajudam a manter o tom descontraído da interação. No caso da utilização de (risos), aproprio-me de um recurso que é bastante comum em outros gêneros, tais como o correio eletrônico e a sala de bate-papo. No *corpus*, tal uso é bastante relevante, pois

auxilia na construção do papel de professor como um interlocutor próximo e familiarizado com recursos utilizados fora da escola. Esse tipo de formulação foi usado em 18% das mensagens destinadas aos alunos.

- a) Muito obrigada pela cartinha e por tantos elogios. Assim eu fico mal, quer dizer, bem acostumada (risos). (5A 21)
- b) As mulheres não gostam de revelar a idade (risos). (5C 39)
- c) Tenho vinte e poucos anos (risos). (6A 29)
- d) Coragem menino! (brincadeira) (6A 51)

No exemplo a), acima, ao utilizar uma expressão cotidiana, faço questão de corrigir o efeito negativo que poderia ser provocado pelo uso da palavra “mal”, ou seja, não poderia correr o risco de a aluna pensar que não gostei dos elogios. Nos exemplos seguintes, b) e c), brinco com a curiosidade dos alunos a respeito da minha idade. Já que lhes concedi o direito de me fazerem esse tipo de pergunta, tive que encontrar uma maneira de fugir da obrigatoriedade de uma resposta exata. No último caso, o dizer “Coragem menino!” aparece após a solicitação para que o aluno responda à carta. Com o uso da formulação metadiscursiva, pretendia fazer o aluno perceber que meu intuito era estimular a escrita e não o chamar de covarde. Comentários metadiscursivos aparecem em apenas duas mensagens escritas pelos alunos, a saber.

- a) Espero que você sare logo dessa gripe chata para você ficar alegre. Para dar para nós muitas atividades legal e fácil né ... (risos) (5B 37)
- b) Eu não vou falar muito porque eu sou muito tímido. (Brincadeira) (5A 15)

Os exemplos acima demonstram que, ao usarem as formulações metadiscursivas, os alunos o fizeram de maneira semelhante à que estava presente nas mensagens recebidas.

2.2.1.3 A demonstração de interesse pelo aluno e pelo que ele tem a dizer

A demonstração de interesse pelo aluno e pelo que ele tem a dizer, independentemente de quem seja ele e da maneira como ele vai dizer, foi uma estratégia interacional muito utilizada desde a primeira mensagem. Tal estratégia

se materializa lingüisticamente no *corpus* através do uso de enunciados interrogativos, marcadores discursivos e categorizações.

- Enunciados interrogativos

As perguntas são recursos lingüístico-discursivos comuns aos gêneros epistolares, principalmente na carta pessoal, na qual são usadas como uma estratégia para o estabelecimento do diálogo. Nas mensagens que compõem o *corpus*, as perguntas são uma estratégia de envolvimento interpessoal, pois seu conteúdo faz preferencialmente referência a situações que envolvem a vida cotidiana do aluno, conforme exemplo a seguir.

Exemplo 8 - Milene para Jaqueline



Campinas, 15 de novembro de 2004

Olá Jaqueline!

Como você está? Espero que bem!
Escrevo para dizer o quanto ficaria
feliz se recebesse uma cartinha sua.

Você poderia me contar mais sobre
você e me perguntar tudo o que gosta-
ria de saber. Que tal? Será que des-
sa vez você responde? Tenho esperan-
ça que sim.

Muitos beijos.

Prof.a Milene Bazarim

A minha atitude, ao querer saber algo sobre o aluno, que não dissesse somente respeito a sua vida escolar, como em “Como você está?”, pode ser entendida como manifestação de engajamento afetivo e pessoal (SILVA, 2002). Tal recurso aparece em 32% das mensagens analisadas, conforme é observado nos exemplos que seguem.

- Como você está? (5C 33 / 5B 01)
- Tudo bem com você? (5C 03)
- O que tem feito? O que gosta de fazer? (6A 03)
- [Você] Tem estudado muito? (5B 01)
- O que posso fazer para que você se envolva com as aulas? (6A 09)

Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas

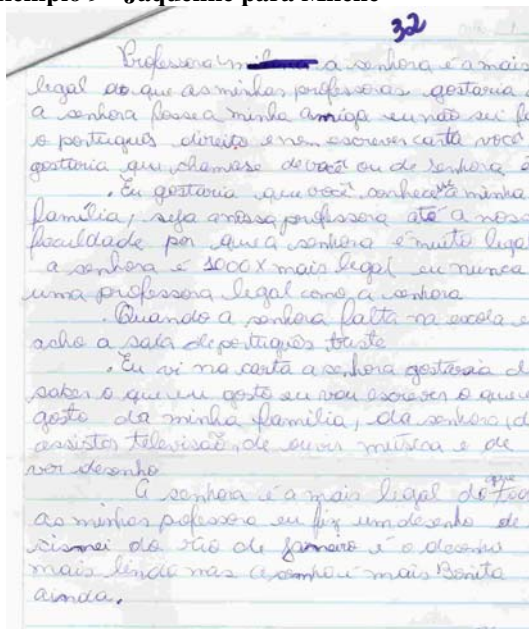
- f) Será que dessa vez você me escreve? (5ª 08)
- g) Será que dessa vez você responde? (5C 33)²⁷

Nesses exemplos, as perguntas são utilizadas para demonstrar o interesse a respeito da vida do aluno (exemplos a, b e c); para averiguar as opiniões dos alunos acerca da escola (exemplo d e e) e para demonstrar ao aluno a expectativa em relação a sua resposta (exemplo f e g).

De acordo com o informado anteriormente, 59% dos alunos que me enviaram a carta atenderam a esse pedido dando algum tipo de informação sobre a sua vida fora da escola, como no trecho “Eu vi na carta a senhora gostaria de / saber o que eu gosto eu vou escrever o que eu / gosto da minha família, da senhora, de / assistir televisão, de ouvir música e de ver desenho”, presente no exemplo (8). Todavia, apenas 35% os alunos manifestaram se sentir à vontade a ponto de também fazerem perguntas, mesmo que de uma forma indireta como aparece no exemplo (8), “você / gostaria que chamase de você ou de senhora, etc.”. Logo, parece evidente que os alunos precisavam de um tempo maior para se adaptar a esse novo papel em que o professor não é o “perguntador” exclusivo.

²⁷ Conforme já mencionado (seção 2.2.1, p.59), escrevi uma segunda mensagem mesmo para aqueles que não responderam a primeira.

Exemplo 9 - Jaqueline para Milene



Professora Milene a senhora é a mais legal do que as minhas professoras gostaria que a senhora fosse a minha amiga eu não sei falar o português direito e nem escrever carta você gostaria que chamasse de você ou de senhora, etc.

.Eu gostaria que você conhecesse a minha família, seja a nossa professora até a nossa faculdade por que a senhora é muito legal a senhora é 1000 x mais legal eu nunca vi uma professora legal como a senhora.

.Quando a senhora falta na escola eu acho a sala de português triste

.Eu vi na carta a senhora gostaria de saber o que eu gosto eu vou escrever o que eu gosto da minha família, da senhora, de assistir televisão, de ouvir música e de ver desenho

A senhora é a mais legal do que todas as minhas professoras eu fiz um desenho de um cisnei do rio de janeiro é o desenho mais lindo mas a senhora [senhora] é mais bonita ainda.

Há outros aspectos que emergem dessa mensagem e que podem ser brevemente comentados, entre eles o desejo de agradar o interlocutor, o qual se manifesta nas comparações: “a senhora é a mais legal do que as minhas professoras...”, “A senhora é a mais legal do que todas as minhas professoras” e “eu fiz um desenho de um cisnei do rio de janeiro é o desenho mais lindo mas a senhora [senhora] é mais bonita ainda. Além disso, como não se trata de um interlocutor qualquer, mas da professora de Língua Portuguesa, a aluna preocupa-se em justificar eventuais “erros” afirmando “eu não sei falar português direito e nem escrever carta”. Com isso, ela explicita preconceitos que são (re)produzidos na/pela escola, principalmente na aula de LM, em relação aos usos da língua. No entanto, o fato de achar que “não sabe” português não a impede de responder e ainda de produzir um texto bem maior do que o que tinha recebido. Em minha resposta saliento “A prova que você sabe escrever carta (sic) foi a linda cartinha que você me mandou”.

- Marcadores discursivos

Além dos enunciados interrogativos, os marcadores discursivos (MD) também podem ser considerados como uma das pistas lingüístico-discursivas através das quais foi verificado como se deu a manifestação de interesse pelo interlocutor. Os MD são um dos mecanismos envolvidos na organização textual-interativa da língua falada (RISSO, M.S; SILVA, G.M.O; URBANO, H, 2002, p.21), portanto, era esperada a sua presença nas cartas trocadas entre mim e meus alunos (eles aparecem em 36% das mensagens que constituem o *corpus* – 23% nas escritas por mim e 13% nas escritas pelos alunos), pois nessas mensagens há influência das estratégias utilizadas em gêneros orais como a conversa, por exemplo.

O conceito de interação associado aos MD não se refere apenas à relação interpessoal entre os interlocutores, mas também ao processo de manifestação pessoal, quando “o falante verbaliza avaliações subjetivas a propósito de significações proposicionais, envolvendo-se, pois, com o conteúdo (como **acho**), ou compromete, retoricamente, seu interlocutor (como **digamos**)” (URBANO, 1999, p. 98). Por isso, a presença dos MD nas mensagens que constituem o *corpus* de análise deste trabalho pressupõe a presença de um leitor, o qual é convidado a se engajar na interação.

No que diz respeito à projeção das relações interpessoais, os MD operam no plano da atividade enunciativa não no do conteúdo, embora assegurem a ancoragem pragmática desse conteúdo ao definirem as atitudes em relação a ele, bem com a checagem de atenção do interlocutor, entre outros (RISSO, M.S; SILVA, G.M.O; URBANO, H, 2002, p.53).

Aqui, os MD foram divididos em *marcadores discursivos interrogativos* e *marcadores ah, bom e bem*. Ok?, tá?, não é? são os *MD interrogativos* que aparecem nas cartas. Eles são utilizados a fim de se conseguir a aprovação discursiva do destinatário (SILVA, 2002), conforme ilustram os exemplos abaixo.

- a) Você também pode me perguntar o que quiser, ok? (5C 19)
- b) Não desanime, tá? (5A 31)
- c) “Responsabilidade é amar e saber respeitar”, concordo, acho que onde não há respeito não pode haver amor, não é? (5C 17)

Os marcadores *ah*, *bem* e *olha*, segundo Risso (1999, p.260), diferenciam-se em relação aos demais por, na língua falada, apresentarem em comum a propriedade de iniciar os turnos de resposta e, portanto, serem veículos de seqüencialização.

Em termos funcionais, nas mensagens escritas, o marcador *ah*, aponta para uma ação de envolvimento do escrevente com o que está sendo dito e com o destinatário (SILVA, 2002). As ocorrências desse MD no *corpus* analisado, além de iniciar aquilo que poderia ser chamado de um turno, caso se tratasse de um texto oral, têm como objetivo incluir uma informação importante que parecia ter sido esquecida, mas que não poderia deixar de ser mencionada. O uso do *ah* demonstra que era imprescindível para o aluno tomar conhecimento da informação acompanhada pelo MD, isso se dá em momentos em que minha intenção é fazer o aluno se sentir mais à vontade, bem como quando desejo valorizar algo produzido por ele, conforme pode ser observado abaixo.

- a) Ah! Se você quiser, pode fazer perguntas para mim também, tá? (6A 49)
- b) Ah! Pode perguntar o que quiser para mim. (5B 45)
- c) Ah! Adorei o desenho. (5A 14)

Já os MD *bom* e *bem* têm uma orientação direcionada fundamentalmente para a informação a ser provida pelo locutor, o que não significa que tais MD não participem do quadro interlocutivo que envolve os participantes (RISSO, 1999, p.271). Esses dois MD traduzem uma avaliação positiva que o locutor faz do momento que considera adequado para o desencadeamento de uma informação (RISSO, 1999, p.271). Ao analisar o uso desses MD em cartas pessoais, Silva (2002) verificou a mesma utilização apontada por Risso (1999) tendo como base textos orais. Isso também ocorre no *corpus* analisado, conforme exemplos a seguir:

- a) É, realmente eu gosto de fazer amigos, mas também cuido muito bem dos antigos: eles são muito valiosos pra mim. A minha amiga mais antiga, eu conheço desde os 11 anos. É muito legal quando conversamos e relembramos tudo o que vivemos juntas.
Bem, já que você diz que além de minha aluna é minha amiga, você terá que me escrever sempre: preciso te conhecer melhor. (5A 26)
- b) Você [dirigindo-se a professora] é muito legal adoro você bom quero dizer que foi a mis [mais] legal que eu já vi bom não tenho nada para dizer eu

Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas

não escrevia porque eu tinha muito o que fazer eu queria te perguntar se você é sempre assim ou não.

Em a), o bem marca a retomada do enunciado “Milene eu também gosto de fazer novos amigos e nós podemos ser novas amigas.”, presente na carta enviada pela aluna. Essa retomada é importante para a continuidade da cadeia enunciativa, pois além de fazer referência, responde ao enunciado da aluna presente na carta por ela enviada. Já em b), o bom, apesar marcar a entrada de novos tópicos, parece, no entanto, estar em uma posição que poderia ser ocupada por um ponto final ou por uma vírgula.

- Categorização

Nas mensagens que constituem o *corpus* as categorizações são utilizadas como processos referenciais que permitem a construção positivamente tanto a figura da “professora” quanto de “aluno”. As categorizações, no sentido proposto por Mondada & Dubois (2003), não são nem existentes, nem dadas previamente, mas sim elaboradas e transformadas no decorrer da interação a partir dos contextos.

Neste trabalho, considero, conforme Mondada & Dubois (2003), a categorização como uma atividade referencial à qual, dada a sua natureza discursiva, é associada a uma visão não-referencial da língua e da linguagem, que aceita a instabilidade da relação entre as palavras e as coisas, bem como assume que a formação de categorias depende de capacidades perceptuais e motoras.

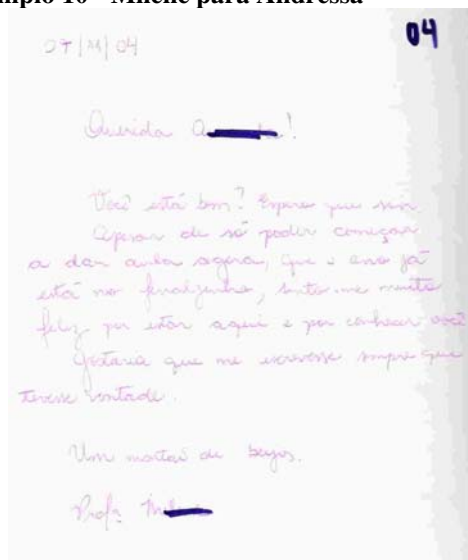
Aqui, portanto, a referenciação “é aquilo que designamos, representamos, sugerimos, quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial” (KOCH, 2004, p. 53-57). Essas entidades designadas não são vistas como objetos-do-mundo, mas sim como objetos-de-discurso. Os objetos-de-discurso, por sua vez, não são entidades que se relacionam especularmente com os objetos do mundo, mas sim são interativa e discursivamente construídos pelos participantes da interação. Portanto, os objetos-de-discurso são delimitados, desenvolvidos e transformados no/pelo discurso; eles não preexistem e não possuem uma estrutura fixa, mas sim emergem e são progressivamente

elaborados dentro da dinâmica discursiva. Em outras palavras, os objetos-de-discurso não discretizam um objeto autônomo e externo às práticas de linguagem (MONDADA, 2001, p.9). Nessa perspectiva sociocognitiva interacionista o foco está na relação intersubjetiva e social através da qual as versões de mundo são publicamente elaboradas, avaliadas e adequadas às finalidades práticas, bem como às ações dos enunciadores.

Nesse sentido, nas cartas analisadas, mostro, através de expressões predicativas, como tanto “professora” quanto “aluno x” foram categorizações co-construídas durante a interação, ou seja, não correspondem a um referente fixo ou já dado, anterior à troca das mensagens. Isso possibilitou que eu me afastasse do papel de professora avaliadora da escrita dos alunos e me construísse como uma interlocutora interessada. Utilizo as expressões predicativas porque elas colocam em foco o objeto-de-discurso, subsidiando a construção/negociação e interpretação do referente na interação em curso (GATINHO, 2005).

No exemplo (9), abaixo, ao dizer “sinto-me muito/ feliz por estar aqui e por conhecer você.”, percebe-se que o objeto-de-discurso em negociação/construção é a professora, assim como seu sentimento a respeito de sua chegada na escola e da possibilidade de resposta do aluno.

Exemplo 10 - Milene para Andressa



07/11/04

Querida Andressa!

Você está bem? Espero que sim.

Apesar de só poder começar
a dar aula agora, que o ano já
está no finalzinho, sinto-me muito
feliz por estar aqui e por conhecer você.

Gostaria que me escrevesse sempre que
tivesse vontade.

Um montão de beijos.

Prof.ª Milene

Tal sentimento, evidentemente, traz implícita uma apreciação valorativa positiva acerca dos alunos e da escola, conforme pode ser verificado abaixo, nos trechos retirados de outras mensagens do *corpus* analisado.

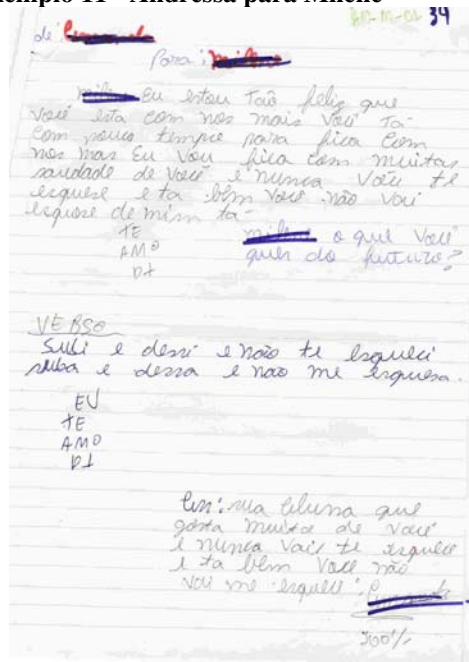
- Estou tão feliz por dar aula nesta escola, por estar aqui e, principalmente, por conhecer você. (5B 02)
- Apesar de só poder começar a dar aula agora, que o ano já está no finalzinho, sinto-me muito feliz por estar aqui e por conhecer você. (6A 04)
- Estou tão feliz por poder dar aula aqui que você nem imagina. (6A 06)
- Eu realmente ficaria muito contente em trocar cartas com você. (5ª 05)
- Escrevo para lembrá-lo o quanto ficaria feliz se recebesse uma cartinha sua. (5B 07)

Nesses exemplos, a predicação recai sobre o “eu”, nesse caso a professora. Ela é categorizada por adjetivos tais como “feliz”, “contente”. Se os objetos-de-discurso são co-construídos, a predicação atribuída à professora está inteiramente relacionada ao enunciado desqualificador ao qual as mensagens replicam, bem como a minha expectativa de que os alunos construísem o meu papel de forma mais favorável.

Quando Andressa responde, exemplo (10), dizendo “*Eu estou tão feliz que / você esta com nos...*”, a predicação também recai sobre um “eu” que, neste momento, não é mais a professora, mas sim a aluna. Portanto, o objeto-de-

discurso que está sendo co-construído não é mais a referência de professora, mas sim a de aluna.

Exemplo 11 - Andressa para Milene



de Andressa

Para: Milene

Milene Eu estou tão feliz que
você esta com nos mais você tá
com pouco tempo para fica com
nos mas eu vou fica com muitas
saudade de você e nunca vou te
esquece e ta bem você não vai
esquece de mim tá
te amo d+

M o que você
quer do futuro?

VERSO

Subi e desci e não te esqueci
suba e dessa e não me esqueça.

EU
TE
AMO
D+

Ass: sua aluna que
gosta muito de você
e nunca vai te esquece
e ta bem você não
vai me esquece.

Andressa
100 %

Ao mobilizar mecanismos lingüístico-discursivos semelhantes aos por mim utilizados, manifestando sua felicidade em relação a minha chegada na escola, o enunciado da aluna se insere na cadeia enunciativa que vinha sendo produzida e, por isso, passa também a responder ao enunciado desqualificador do vice-diretor²⁸, mesmo que a aluna não tenha entrado em contato diretamente com esse

²⁸ (Ele) Fez-me várias observações um tanto quanto negativas sobre o bairro, mas com o intuito de me informar, já que eu disse que não era de Campinas. Ele me disse que se trata de uma população carente; que há muita violência, principalmente por causa do tráfico de drogas... E que os alunos, às vezes, são violentos também... (Diário de campo, p. 3, 05/10/2004)

enunciado. Isso irá ocorrer em 52% das cartas enviadas pelos alunos, conforme outros exemplos extraídos transcritos abaixo.

- a) [Eu] também estou muito contente por você ser a nova professora de Português eu adorei de te conhecer. (6A 22)
- b) Milene Eu estou tão feliz que você está com nós (...) (6A 34)
- c) Escrevo só para dizer o quanto me sinto feliz por te conhecer você e ser sua aluna. (5C 40)
- d) Eu também estou muito feliz por estar tendo aula com você. (5B 17)

Esses enunciados são semelhantes aos encontrados na carta de Andressa (Exemplo 10). Quase todos utilizam o adjetivo “feliz” na predicação e alguns (a e d) usam a partícula inclusiva *também*, a qual faz remissão ao enunciado da professora presente na carta recebida.

Em 38% das mensagens, no entanto, os alunos respondem à predicação da professora, acrescentando-lhe outros adjetivos, ou seja, apenas acrescentam elementos ao que já havia sido lançado. Aos adjetivos feliz e contente, que foram utilizados nas mensagens que escrevi, os alunos acrescentam outros, também positivos: calma, alegre, divertida, linda, sincera, amorosa, especial, querida e elegante, como demonstram os exemplos a seguir.

- a) Você parece ser muito calma e pelo seu rosto você parece ser uma ótima professora. (6A 18)
- b) Você é alegre e divertida (6A 46)
- c) Você é uma professora muito legal, carinhosa e também é compreensiva. (5C 35)
- d) Saiba que você é linda, inteligente, é sincera é amorosa (5B 44)
- e) Você é uma pessoa muito especial e querida e elegante. (5A 32)

Percebe-se, então, que os processos de referência utilizados por mim e pelos alunos em nossas mensagens constroem positivamente a figura de professora e de aluno. Quando isso ocorre, há também uma interferência na apreciação valorativa que o aluno tem do bairro, da escola e de si próprio.

Além das situações descritas acima, em muitos momentos, utilizo expressões que, além de manifestarem meu interesse pelo aluno, têm como objetivo a sua valorização. Apesar desse uso não ser muito representativo em termos percentuais, ele é feito justamente nas cartas endereçadas aos alunos que

apresentaram um comportamento inadequado na sala de aula e que não manifestaram interesse pelas atividades.

- a) Eu só quero o seu bem. Você é um menino muito inteligente, com um pouquinho de esforço meu e seu, logo, logo você se tornará um dos melhores alunos da escola e quem sabe também se torne um grande jogador de futebol. (5A 10)
- b) Ainda há muito a fazer. Teremos que trabalhar bastante. Mas o primeiro passo você já deu: confia em mim e quer que eu o ajude. Eu acredito em você!!! (5A 11)
- c) Sabe W., vejo muitas coisas boas em você... Menino, você tem um grande potencial, aproveite. Você pode ser o que quiser ser. (6A 10)
- d) T., acho que você tem condições sim de fazer uma 7ª série. (6A 26)
- e) T., eu acredito que você tenha um grande potencial. (6A 28)

Muito mais que responder ao enunciado desqualificador do vice-diretor e dos demais profissionais da escola, os enunciados acima respondem diretamente ao comportamento desses alunos em sala de aula. O que se tem, portanto, não é apenas uma réplica àquele enunciado desqualificador, mas sim uma tentativa de alterar a própria imagem que o aluno tinha de si mesmo, o que seria feito dando-lhe uma resposta inversa ao que era esperado.

Os problemas enfrentados na sala de aula, tais como indisciplina e falta de interesse são bastante comuns em qualquer escola. Era do meu conhecimento que os procedimentos para lidar com esse tipo de situação são sempre os mesmos: chamar a atenção do aluno, se não houver resultado, encaminhá-lo para a direção da escola, a qual geralmente solicita a presença dos pais ou responsáveis. Na ocasião em que assumi as aulas, final de ano letivo, imaginei que tudo isso já havia sido feito, porém sem muitos resultados, já que o comportamento inadequado dos alunos persistia. Por isso, ao invés de seguir os mesmos caminhos traçados anteriormente, preferi mandar a mensagem ao aluno, procurando enfatizar aquilo que eu percebia nele de positivo.

O tom maternal é comum a todos os casos. Além disso, manifesto, de alguma forma, confiança no aluno, como em “Eu acredito em você!!!” ou “acho que você tem condições sim de fazer uma 7ª série”, e me coloco como co-responsável pelo processo (Exemplo a) “....com um pouquinho de esforço meu e seu, logo, logo você se tornará um dos melhores alunos da escola...”). Procurei

também categorizar esses alunos de uma forma favorável: “vejo muitas coisas boas em você”, “muito inteligente”, “tem um grande potencial”.

Dos alunos que apresentavam comportamento inadequado, somente Tábata respondeu a minha mensagem. A grande maioria dos que mudaram o fizeram apenas pelo comportamento, passando a me ouvir e a solicitar a minha ajuda.

Concluindo o capítulo

A proposta deste capítulo era apontar as principais diferenças da interação mediada pela escrita entre professora e aluno(s) da que se estabelecia nas aulas de LM. O uso da modalidade escrita possibilitou o surgimento de um novo espaço interacional. Nesse novo espaço, a interação entre professora-aluno(s) foi do tipo um-para-um e, apesar da manutenção dos papéis institucionais de professora e aluno, emergiu um outro papel, o de interlocutor interessado, o que permitiu a diminuição da assimetria entre esses interlocutores. Conforme tentei mostrar, o tipo de interação entre professora-aluno que se estabeleceu entre professora e aluno(s) nas mensagens escapa, portanto, aos padrões da escola naquele contexto específico.

CAPÍTULO III – DE BILHETES A CARTAS: A EMERGÊNCIA DA ESCRITA COMO UMA PRÁTICA SITUADA E SIGNIFICATIVA PARA O ALUNO NO CONTEXTO FOCALIZADO

Os estudos sobre letramento no Brasil (principalmente KLEIMAN, 1995), sobretudo a partir de 1980, evidenciaram a concepção de leitura e escrita como práticas sociais historicamente situadas (BARTON & HAMILTON, 2000). Nesse sentido, foi assumida a existência de diferentes letramentos, os quais têm propósitos bem definidos e estão associados a diferentes domínios da vida. As práticas de letramento²⁹, segundo essa visão, são modeladas por instituições sociais e por relações de poder, por isso alguns letramentos são dominantes, mais visíveis e influentes que outros. Tais práticas não são fixas e imutáveis. Dado o vínculo com as práticas sociais e com o contexto histórico, novas práticas de letramento são freqüentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal (BARTON & HAMILTON, 2000, p.7-15).

Esses estudos rompem, portanto, com a concepção tradicional de aquisição da escrita como um processo de aquisição de códigos, baseado na competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola, as quais permeiam muitas das práticas de ensino-aprendizagem da escrita que eram (e ainda são) encontradas na escola – segundo Kleiman (1995, p.20-21), uma das mais importantes agências de letramento.

Meu objetivo neste capítulo é diferenciar os usos da escrita aos quais os alunos foram submetidos nas aulas de LM daquele que foi realizado durante a troca dos bilhetes e cartas. Além disso, pretendo descrever como, no decorrer das trocas, as crianças/adolescentes passaram a mobilizar os recursos gráfico-visuais e lingüístico-discursivos tendo como base a mensagem que receberam.

²⁹ Práticas de letramento, segundo Barton & Hamilton (2000), são os caminhos culturais gerais de utilização da linguagem escrita que as pessoas usam em suas vidas. Em linhas gerais, práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. Entretanto, práticas não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Os eventos de letramento, ao contrário, são episódios observáveis que nascem de práticas e são modelados por elas.

Para tanto, utilizo como dados de referência o “Planejamento de Ensino de Língua Portuguesa – ano 2004, Ensino Fundamental Regular, quinta e sexta séries³⁰”, o caderno de uma aluna, bem como as mensagens que fazem parte do *corpus*. Os resultados foram agrupados em duas partes, a saber: a experiência anterior dos alunos com a escrita durante as aulas de LM e a produção de bilhetes e cartas.

3.1 A experiência anterior dos alunos com a escrita durante as aulas de LM

Para investigar os usos da escrita a que os alunos foram submetidos nas aulas de LM antes da minha entrada na escola e, conseqüentemente, do início da troca de mensagens, utilizo como referência dois dispositivos: o planejamento – elaborado pela professora Elisângela, no início do ano letivo de 2004 – e um caderno, no qual estão registradas atividades referentes a 118 aulas ministradas durante o primeiro semestre de 2004.

O planejamento e o caderno são considerados dispositivos porque, na escola, tanto um quanto o outro são lugares onde são registradas as realizações inventivas sobre o “como fazer” para incorporar as reformas/ inovações propostas por instâncias superiores. Nesse sentido, ambos são dispositivos de controle³¹ constituídos por relações de forças que sustentam diversos tipos de saberes e são sustentados por eles; além disso, fazem parte de um quadro de experiências comuns, as quais se tornam naturalizadas e impensadas – são usados, mas não são pensados³² (CHARTIER, 2002,p.11-13).

Assim, estudar o planejamento como um “dispositivo de formação” é descrever um quadro ao mesmo tempo abstrato e normatizado, mais potencial que real, no qual os conteúdos e a metodologia existem apenas se esse quadro é

³⁰ O planejamento ao qual estou me referindo é um projeto de trabalho para um determinado ano letivo preparado pelo professor levando-se em conta, não somente a disciplina que leciona, mas a série. Tal documento, feito no início do ano letivo pela Professora Elisângela, foi analisado pela Coordenação Pedagógica e pela Direção, pois deve estar de acordo com a Proposta Pedagógica da Unidade Escolar.

³¹ Na escola, esse controle é exercido pelo professor, coordenador, mas também pelos pais. No caderno analisado há várias assinaturas da mãe da aluna, sobretudo nas atividades nas quais houve atribuição de nota.

³² Adaptado de “Fala-se dele sem que se pense nele” (CHARTIER, 2002, p.15).

colocado em ação nas práticas escolares. Por outro lado, o caderno reúne, cronologicamente, os traços de todas as atividades realizadas, as quais fazem parte de uma engrenagem ritualizada, que representa a cultura da escola (CHARTIER, 2002, p.19-20).

Isso significa que, aqui, não parti de referências explícitas, através das quais fosse possível discutir as crenças e valores sobre a escrita como fez Bunzen (2004) analisando os manuais escolares de língua portuguesa para o Ensino Médio. No entanto, a seleção dos objetos de ensino, dos textos, a solicitação de determinadas atividades, bem como as correções presentes neste caderno, foram tomadas como indícios que, no contexto estudado, apontariam para as concepções que sustentaram determinados usos e funções da escrita a que os alunos foram submetidos.

Através da análise do caderno e do planejamento, conforme demonstro nas duas seções a seguir, pude observar a (des)articulação entre o que foi planejado e o que foi realizado, de forma semelhante ao que foi discutido na pesquisa feita por Silva (2005). Em sua pesquisa, Silva (2004) evidenciou conflito nas atividades de análise lingüística, as quais, apesar de não previstas no planejamento, apareceram no caderno na forma de exercícios ortográficos e gramaticais tradicionais. Sendo o meu foco os usos e funções da escrita durante as aulas de LM, pude verificar que, se por um lado, o planejamento aponta para a mobilização de saberes sobre a noção de gênero e texto; por outro, as atividades presentes no caderno sinalizam o predomínio do texto como um veículo para a transmissão de saberes relacionados à tradição gramatical e da escrita como uma atividade mecânica, desarticulada dos usos e funções sociais extra-escolares.

3.1.1 A concepção de escrita no planejamento de Língua Portuguesa das 5^{as} e 6^{as} séries do ano de 2004 e no caderno de uma aluna

O ensino de português nas quintas e sextas séries, conforme o planejamento estudado, “visa permitir ao educando condições de relacionar-se nas diversas áreas, desenvolver sua capacidade de comunicação dentro do grupo social, de forma eficaz” (Planejamento de Língua Portuguesa das 5^{as} e 6^{as} séries

Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas

do ano de 2004). Isso seria conseguido através do “uso de diferentes linguagens (verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal)”, “da leitura e produção de diversos tipos de textos” e da suposta articulação entre leitura, escrita e análise lingüística, as quais são chamadas, respectivamente, de “Atividades de operação e reflexão sobre a linguagem”; “Produção de texto” e “Gramática”. No que diz respeito especificamente à escrita, o planejamento menciona:

2- Produção de texto

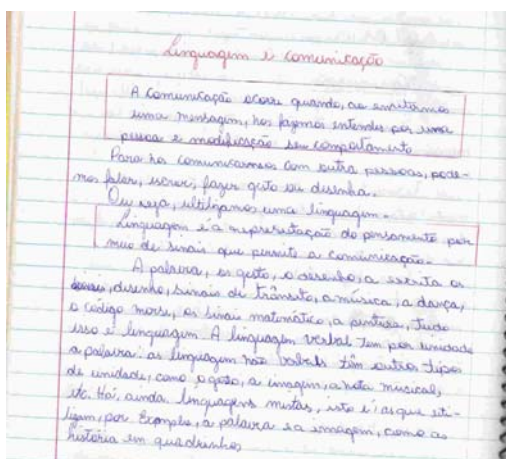
- Textos narrativos, narrativo-descritivo, opinativo, poéticos e jornalístico.

Objetivos específicos

- Compor textos com coesão, coerência e correção.
 - Identificar os elementos da narrativa.
 - Diferenciar um texto narrativo de um texto opinativo.
 - Compor com criatividade e habilidade textos poéticos.
 - Elaborar notícias a partir de leitura de jornais e revistas.
- (Planejamento de Língua Portuguesa das 5^{as} e 6^{as} séries do ano de 2004)

Há uma diversidade de saberes informando a elaboração desse documento. No item referente à produção de texto são mencionadas as tipologias textuais (narrativo, descritivo, opinativo...) como orientadoras da produção do aluno. Nos objetivos específicos isso se traduz na identificação de elementos diferenciadores da tipologia apresentada e a produção de textos poéticos e notícias. Quanto ao que vai ser efetivamente ensinado sobre a produção, há referência apenas à propriedades textuais como coesão, coerência e correções psicolingüísticas do aprendiz (criatividade e habilidade na composição poética).

O objetivo para o ensino de português selecionado no planejamento sinaliza adesão a uma concepção de língua enquanto instrumento de comunicação. Em tal concepção a língua é vista como um conjunto de signos que possibilita a transmissão de mensagens/informações de um emissor para um receptor, o que é explicitado no exemplo a seguir, retirado do caderno, o qual, provavelmente, a aluna copiou da lousa.

Exemplo 12 - Texto do caderno sobre linguagem e comunicação, 09/03/2004
Linguagem e comunicação


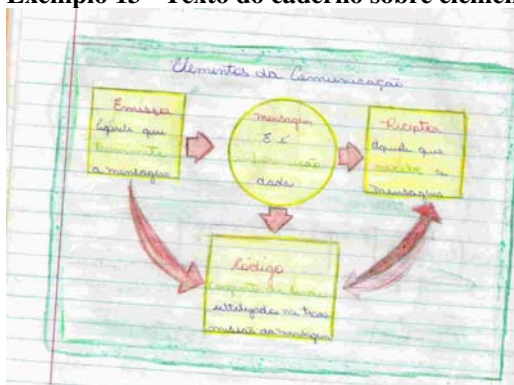
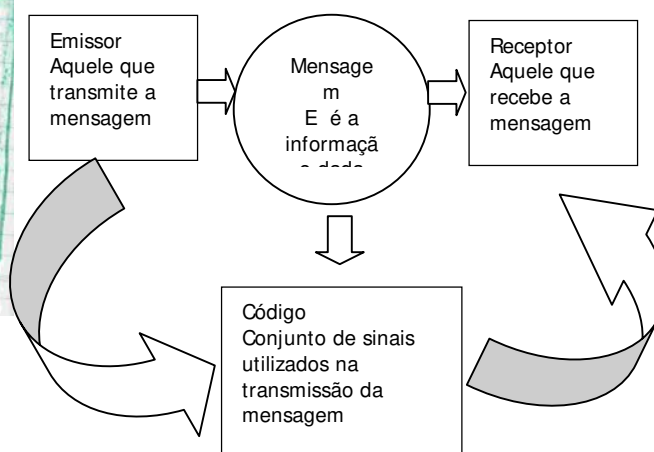
A comunicação ocorre quando, ao emitirmos uma mensagem, nos fazemos entender por uma pessoa e modificamos seu comportamento.

Para nos comunicarmos com outras pessoas, podemos falar, escrever, fazer gesto ou desenhar.

Ou seja, utilizamos uma linguagem.

Linguagem é a representação do pensamento por meio de sinais que permite a comunicação.

A palavra, o gesto, o desenho, a escrita, o código morse, os sinais matemáticos, a música, a dança, tudo isso é linguagem. A linguagem verbal tem por unidade a palavra; a linguagem não verbal tem outros tipos de unidade, como o gesto, a imagem, a nota musical, etc. Há ainda linguagens mistas, isto é, as que utilizam, por exemplo, a palavra e a imagem, como as histórias em quadrinhos.

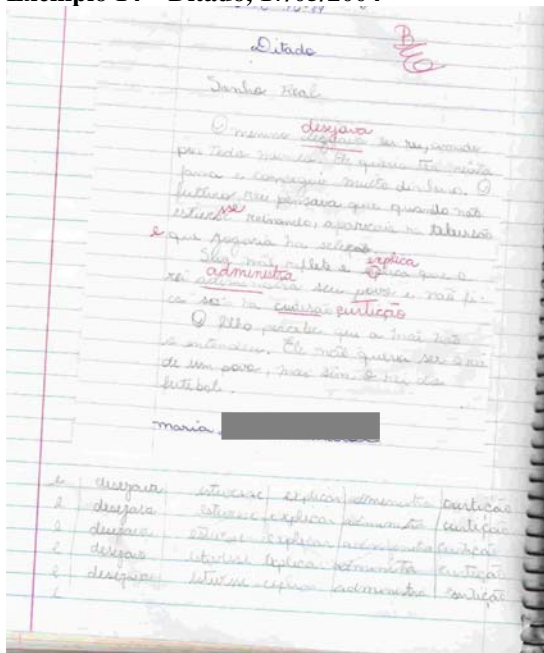
Exemplo 13 - Texto do caderno sobre elementos da comunicação, 15/03/2004.

Elementos da Comunicação


Sendo a linguagem definida como uma representação do pensamento, escrever, portanto, consiste em um remetente codificar uma mensagem que é enviada ao destinatário através de um canal; ao receber a mensagem o destinatário descodifica-a e assim se dá a compreensão. Tal opção, que justifica o ensino voltado para o código, o qual não transcende os limites da frase, entra em conflito com os objetos de ensino selecionados para a produção textual.

Novamente, há tensão entre diversos saberes acadêmicos - filiados à teoria de gêneros e/ou à lingüística textual – e saberes escolares, conforme distinção também apontada por Silva (2005) em seu estudo sobre o ensino de gramática no texto. É nos objetivos específicos para a produção de texto que essa tensão fica mais evidente, pois o objetivo “Compor textos com coesão e coerência e correção” identifica um possível vínculo a alguns trabalhos da lingüística textual (KOCH, 1998; KOCH&TRAVAGLIA, 1998, 1999; PÉCORA, 1999; COSTA VAL, 1999), amplamente divulgados na década de 90. Quanto à “correção”, por estar desprovida de qualificador, não é possível saber se a professora está se referindo à correção ortográfica ou à adequação do texto às diversas situações de uso. Apesar das referências à teoria da comunicação, o planejamento aponta, mesmo que timidamente, para a diversidade da escrita. No entanto, isso não foi relacionado às diversas práticas sociais de leitura/escrita, dentro e fora da escola, mas sim às diferenças estruturais entre diferentes tipos de texto (textos narrativos, narrativo-descritivo, opinativo, poéticos e jornalístico).

No caderno, verifica-se que os alunos escreveram para registrar textos e perguntas que provavelmente tenham sido copiados da lousa ou do livro didático; escreveram para responder as perguntas; escreveram para treinamento ortográfico – ditados, lista de palavras, exercícios separação de sílabas e de classificação da sílaba tônica. Abaixo segue o exemplo de um ditado que, depois da cópia e dos exercícios de interpretação de texto e gramática, é o tipo de atividade mais freqüente.

Exemplo 14 – Ditado, 17/05/2004



Ditado

Sonho Real

E menino ^{desejava} desejava ser rei amado por todo mundo. Ele queria ter muita fama e conseguir muito dinheiro. O futuro rei pensava que quando não estivesse ^{sse} reinando, apareceria na televisão e que jogaria na seleção

Sua mãe reflete e ^{explica} explica ^{que} que o

rei ^{administra} adiministra seu povo e não fica só na ^{curtição} curtição.

O filho percebe que a mãe não o entendeu. Ele não queria ser o rei de um povo, mas sim, o rei do futebol.

Maria

xx

e / desejava / estivesse / explicar / administra/curtição
 e / desejava / estivesse / explicar / administra/curtição
 e / desejava / estivesse / explicar / administra/curtição
 e / desejava / estivesse / explicar / administra/curtição
 e / desejava / estivesse / explicar / administra/curtição

Diferentemente do que é comum no Ensino Fundamental I (1ª - 4ª séries), não há o ditado de uma lista de palavras, mas sim de um texto. No entanto, a correção se restringe aos aspectos ortográficos. A intervenção da professora é feita diretamente na escrita da aluna e, em virtude dos “erros” é atribuída a nota (B)³³, a qual resulta dos “erros” e não dos acertos.

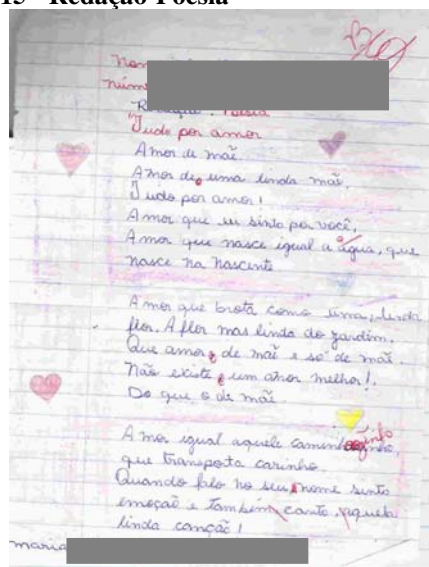
A correção, que poderia ser um momento para reflexão sobre a forma, transforma-se em treinamento mecânico em que as palavras grafadas incorretamente são copiadas várias vezes, o que corresponde a uma visão behaviorista a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de atividade contribui para a perpetuação do mito da escrita única. É, portanto, uma atividade típica de um tipo de letramento escolar, em que o aluno escreve, sobretudo, para ser avaliado.

³³ Na escola em questão a avaliação é feita segundo os conceitos: A – Excelente, o aluno atingiu todos os objetivos previstos; B – Bom, o aluno atingiu boa parte dos objetivos previstos; C – Regular, o aluno atingiu metade dos objetivos previstos; D – o aluno atingiu poucos objetivos previstos; E – o aluno não atingiu nenhum dos objetivos previstos.

A presença de textos no caderno é abundante, porém 61% deles são textos didáticos. Tais textos, conforme exemplos (11) e (12), estão divididos em dois grupos. No primeiro são encontrados os textos que trazem conceitos a respeito da língua/linguagem, os quais se filiam à teoria da comunicação. No segundo, os textos estão centrados na transmissão de conceitos legitimados pela gramática tradicional tais como: distinção entre letra e fonema; classificação das sílabas, sílaba tônica; substantivo; tipos de substantivo; etc. A diversidade pretendida no planejamento se concretiza da seguinte maneira: além dos textos didáticos, são encontradas poesias (15% das aulas); contos (9%); notícia, anúncio de jornal, verbete de dicionário, aparecem uma única vez cada um.

A produção de texto, apesar do destaque dado no planejamento, ocupa apenas 3% das aulas presentes no caderno, restringindo-se a produção de um acróstico, um anúncio de jornal e uma poesia. Segue um exemplo.

Exemplo 15 - Redação-Poesia

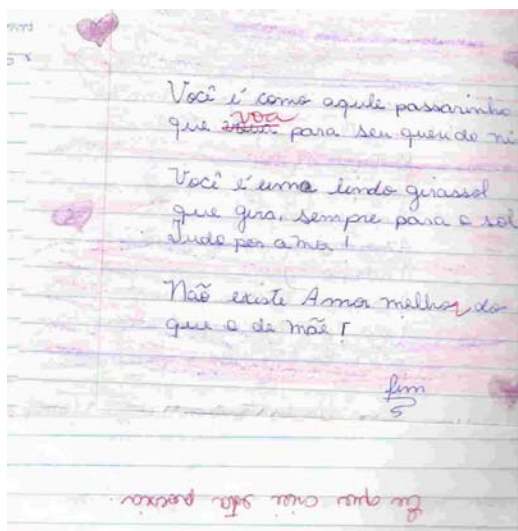


Redação: Poesia

"Tudo por amor
Amor de uma linda mãe.
Tudo por amor!
Amor que eu sinto por você.
Amor que nasce igual a água, que
Nasce na nascente

Amor que brota como uma, linda
Flor. A flor mas linda do jardim.
Que amor, de mãe e só de mãe.
Não existe, uma amor melhor!
Do que o de mãe.

Amor igual aquele caminhosinho,
que transporta carinho.
Quando falo no seu nome sinto
Emoção e também canto aquela
linda canção



Você é como aquele passarinho
Que voua para seu querido ninho.

Você é uma lindo girassol
que gira, sempre para o sol.
Tudo por amor!

Não existe Amor melhor do
que o de mãe!

fim

Eu que criei esta poesia.

O tema da poesia, bem como o fato de ela estar fixada no caderno no mês de maio, permite-me vinculá-la à comemoração do Dia das Mães. Datas comemorativas, como essa (Páscoa, Dia dos Pais, Natal, etc.), propiciam a produção de determinados gêneros na escola os quais – mesmo podendo ser avaliados – costumam ter uma função diferente da escolar tradicional e contar com a participação de outros interlocutores, além do professor. Não foi o que aconteceu no exemplo acima. A poesia em questão, a qual poderia ser colocada em um cartão e entregue à mãe, acabou se transformando em uma típica atividade de escrita escolar em que a produção, afixada no caderno, é um pretexto para correção da forma e avaliação. Foram feitas várias correções pela professora, as quais, a fim de se preservar a face da aluna, poderiam ter sido feitas antes da entrega ao interlocutor. A assinatura no final da folha atesta que a mãe teve acesso ao texto com as marcas da correção. Resta saber se, ao solicitar o visto na produção, a intenção era que a mãe ficasse ciente do poema que lhe foi dedicado ou da nota e dos “erros” cometidos pela filha.

Essas e outras práticas escolares de escrita estão vinculadas a uma concepção tradicional de ensino da escrita que, segundo Kleiman, Cavalcanti e Bortoni (1993, p.476-480), caracterizam-se por alguns equívocos, entre eles o mito da escrita única e individual. Ao se centrar em atividades mecânicas para aprendizado do código, essas atividades escolares desconsideram a

multiplicidade de usos sociais da escrita. Não sendo vinculadas às práticas sociais, legitima-se essa escrita escolar como a única digna de ser ensinada. Uma vez que a diversidade cultural não é considerada, a escola acaba não cumprindo o seu papel de criar nos alunos necessidades diversificadas de uso da escrita, como acontece em outras instituições tais como a igreja, a família, etc.

Somado ao fato de ser desconsiderado o vínculo dos eventos de letramento às práticas sociais, é atribuída à leitura³⁴ e produção de textos um caráter individualista. Ao não considerar a interatividade da escrita, a escola tradicional, conforme demonstra o caderno analisado, não “ensina” a escrever tendo em vista os diferentes interlocutores, veículos e funções. O foco dessas práticas de escrita tradicionalmente realizadas na escola, portanto, não está naquilo que o interlocutor teria a dizer, mas apenas na forma como deve ser dito.

3.2 A produção dos bilhetes e cartas

A escrita dos bilhetes e cartas trocados entre mim e meus alunos se diferencia dessas atividades tradicionais descritas acima. Primeiramente, escrever o bilhete e a carta não foi uma atividade realizada em sala, durante o período de aula, mas sim uma atividade extra-classe. A modalidade escrita da língua, apesar de mediar a interação, não se constituiu, naquela situação, como um objeto de ensino explícito e programático. Com isso, não foram dadas instruções a respeito dos gêneros mobilizados, bem como não houve a correção do texto, nem a atribuição de uma nota à produção do aluno.

Conforme descrito anteriormente, ao contrário das atividades presentes no caderno, a função de escrever o bilhete e a carta não era aprender a escrever bilhete/carta, mas sim participar da interação. A escrita do bilhete e da carta era o meio de se engajar no processo interativo, cuja principal função era promover aproximação entre professora e aluno(s) enquanto interlocutores. Para os alunos que participaram dessa interação mediada pela escrita, no entanto, tal distinção

³⁴ Em uma das cartas escritas por Ana, exemplo 18, há um indício de que a professora Tatiana, uma vez por semana, levava diversos livros para que os alunos escolhessem e lessem durante a aula.

pode não ter sido tão evidente. Dessa forma, aqueles que responderam, mesmo havendo indicação explícita a respeito da não-obrigatoriedade, podem tê-lo feito porque reconheceram a carta como mais uma atividade escolar. De todo modo, porém, tal atividade provocou o surgimento de uma necessidade real de uso da escrita, a qual tinha um interlocutor bem definido.

Com isso, houve também a criação de um espaço interacional diferente da aula, conforme descrito no capítulo II, no qual tanto professora quanto os alunos puderam utilizar a escrita para a expressão subjetiva. Do interesse no que o aluno tinha a dizer e não no como ele o fazia, decorreu o fortalecimento de sua auto-imagem de sujeito escrevente e de interlocutor legítimo. O uso de recursos lingüístico-discursivos típicos da linguagem escrita deu-se de forma espontânea através da inserção do aluno nessa prática social situada, em que a minha escrita passou a ser um andaime para a deles.

A análise do conjunto dos textos produzidos pelos alunos, aqui focalizado, revelou a mobilização de recursos gráfico-visuais e lingüístico-discursivos também presentes nas mensagens que receberam. Isso fica mais evidente nas mensagens que participaram de duas ou mais trocas³⁵, ou seja, em 28 mensagens escritas pelos alunos, em resposta a 26 escritas por mim. Trata-se, sobretudo, dos recursos de edição dos textos, de apropriação do papel de interlocutor interessado e de reprodução do tom cordial e afetivo, uma característica relevante do tipo de interação que se estabeleceria.

Apesar de tais recursos não serem encontrados unicamente nas cartas por mim enviadas, mas também em outros gêneros escritos e orais a que os alunos podem ter sido expostos no decorrer de suas vidas, pode-se verificar em diferentes níveis e graus uma relação de especularidade entre a minha escrita e a de meus alunos.

A especularização é um conceito utilizado nos estudos sobre aquisição de linguagem (LE MOS, 1985, 1998; ROJO, 1998) para se referir a incorporação que a criança faz de parte ou de todo o enunciado do adulto. Isso explicaria a dependência que o enunciado da criança tem em relação ao enunciado anterior do

³⁵ Cada troca se constitui de duas mensagens, uma em resposta à outra.

adulto e ao segmento do mundo físico/social. Assim como os fragmentos da fala do adulto retornam na fala da criança, aspectos gráficos de textos escritos por adultos e com os quais as crianças tiveram algum contato podem aparecer em sua escrita inicial (LEMOS, 1998, p.28).

Mesmo não tratando especificamente da aquisição da escrita, o conceito de especularidade, neste trabalho, ajuda a explicar a influência que a minha escrita teve na dos alunos. Lembro que isso ocorreu de forma gradual e espontânea, já que não houve qualquer intervenção e/ou correção minha no texto do aluno durante a troca, a qual não foi planejada como uma atividade de ensino em sala de aula.

Os resultados apresentados a seguir estão divididos em três seções: considerações a respeito da andaimagem, a mobilização de recursos de edição de texto e a retextualização.

3.2.1 Considerações a respeito do processo de andaimagem

A metáfora do andaime – *scaffolding* – foi elaborada pelo grupo de neovygotskyanos Wood, Bruner e Ross (1976) para tentar explicar a ajuda que o adulto – ou o par mais experiente – dá à criança, principalmente na fase de aquisição da linguagem, na solução de um problema cuja resolução ela ainda não é capaz de encontrar sozinha. Nesse processo de andaimagem, a língua age como mediadora, uma vez que é através da interação que os aprendizes constroem o conhecimento. Para esses autores, no entanto, nem todo tipo de ajuda pode ser considerada andaimagem, somente aquela que, muito mais que dar os instrumentos necessários para a resolução imediata de uma situação-problema, possibilita que a criança adquira autonomia gradativamente para que mais tarde possa realizar a tarefa sem ajuda.

Há uma clara ligação, portanto, desse conceito ao de **zona de desenvolvimento proximal** (ZPD) - que Vygotsky define como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p.97) –

Quando levada para o contexto escolar, a andaimagem passa a ser entendida como uma série de ações pedagógicas específicas e conscientes que o professor implementa a fim de possibilitar a aprendizagem (COSTA, 2000, p.30). Assim como os andaimes de metal são utilizados na construção de prédios para permitir que o operário se apoie à medida que o prédio passa do nível térreo, os andaimes, quando se trata de processo de ensino-aprendizagem, referem-se aos instrumentos que são oferecidos aos alunos para que eles consigam expandir/construir um determinado conhecimento (SILVA, 2003, p.74).

Na escola, portanto, há pouca ocorrência do chamado andaime acidental ou casual, "situações interativas de pais ajudando os filhos a se expressarem por si mesmos 'sem' consciência de que estão ensinando" (COSTA, 2000, p. 29). É nesse fato, portanto, que reside a principal diferença entre a andaimagem estabelecida durante a troca de mensagens e a que tradicionalmente ocorre na escola.

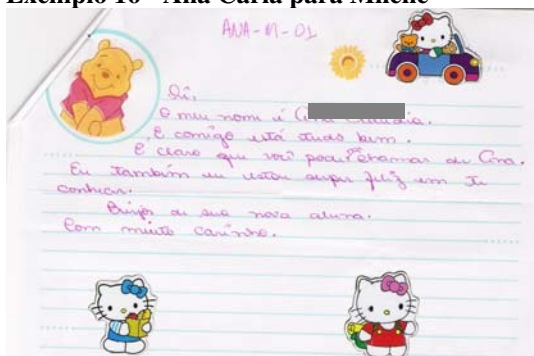
As cartas por mim enviadas não continham o discursivo instrucional a respeito de como se faz uma carta, nem propunham qualquer tipo alteração/correção no texto do aluno, mas sim davam seqüência à cadeia enunciativa em construção. Assim, o aprendizado das estratégias de escrita necessárias, foi, de fato, construído socialmente durante a interação, na qual a língua escrita foi mediadora. Dessa forma, não houve a simulação de um evento de letramento através da qual foram previamente "ensinadas" aos alunos as estratégias que eles poderiam usar caso participassem de eventos semelhantes fora da escola. Ao contrário, os alunos foram inseridos nessa prática de ler e escrever cartas e as habilidades de escrita necessárias foram aprimoradas no decorrer do processo.

As cartas que enviei aos alunos, portanto, tornaram-se um andaime imediato no qual eles puderam se apoiar. Essa andaimagem possibilitou aos alunos vivenciarem a escrita como uma prática social situada e significativa, bem como ofereceu-lhes recursos lingüístico-discursivos a serem reutilizados tanto através da reprodução quanto da retextualização, conforme demonstro a seguir.

3.2.2 A mobilização de recursos de edição de texto

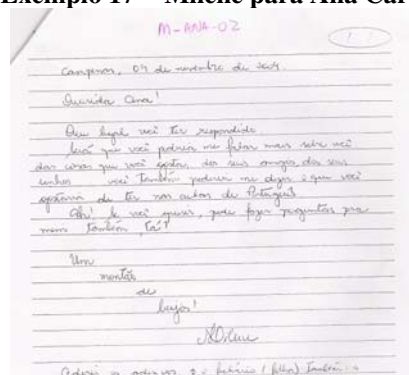
A troca descrita a seguir é representativa do processo de mobilização de recursos de edição do texto pelos alunos em suas respostas as minhas mensagens. Os exemplos (16) e (17) constituem uma troca da qual participou a aluna Ana Carla.

Exemplo 16 - Ana Carla para Milene



Oi.
O meu nome é Ana Carla.
E comigo está tudo bem.
É claro que você pode me chamar de Ana.
Eu também estou super feliz em te conhecer.
Beijos de sua nova aluna.
Com muito carinho.

Exemplo 17 - Milene para Ana Carla



Campinas, 09 de novembro de 2004.

Querida Ana!

Que legal você ter respondido.
Será que você poderia me falar mais sobre você/ das coisas que você gosta, dos seus amigos, dos seus sonhos... você também poderia me dizer o que você gostaria de ter nas aulas de Português.

Ah! Se você quiser, pode fazer perguntas pra mim também, tá?

Um
montão
de
beijos!

Milene

Adorei os adesivos. E o fichário (folha) também: o ursinho Puff é lindo, né? (risos).

Conforme pode ser observado, no exemplo (16), acima, Ana parece não ter se preocupado com a disposição gráfica de seu texto, dispondo em cada linha uma resposta às perguntas da professora. Na sua resposta, Ana utiliza as estratégias já conhecidas, as quais estão associadas à escrita como cópia e/ou como resposta a um questionário, conforme foi verificado na análise do caderno.

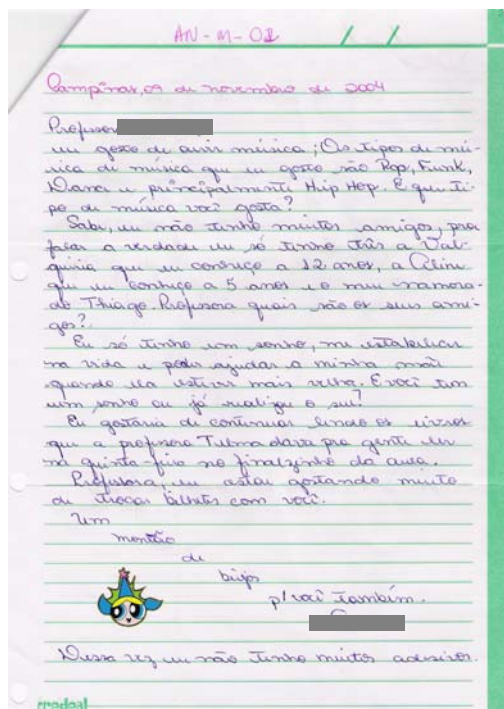
Nesse primeiro momento, portanto, ela não reproduz em sua resposta os recursos gráfico-visuais que encontrou no texto recebido (semelhante ao exemplo (1)). O mesmo ocorreu em 55% das primeiras mensagens enviadas pelos alunos que participaram de duas ou mais trocas.

No exemplo (17), acima, minha segunda mensagem enviada a aluna, podem ser percebidas modificações em relação à primeira, ou seja, em relação ao que foi exemplificado em (1) do primeiro capítulo: o cabeçalho passou a indicar o local e a data por extenso (*Campinas, 08 de novembro de 2004*). Apesar do *post scriptum* já aparecer nas primeiras mensagens, só passa a ser sinalizado nas mensagens seguintes, como ocorre no exemplo (16).

Na resposta da aluna à mensagem transcrita no exemplo (16), pode-se observar a mobilização de recursos de edição de texto muito semelhantes aos encontrados no texto recebido da professora. Se for observada a disposição do texto na folha, a maneira como é colocado o cabeçalho e a frase de encerramento, é possível perceber o quanto o texto da aluna, reproduzido abaixo, modificou-se em relação à sua primeira mensagem.

Exemplo 18 – Ana Carla para Milene

Campinas, 09 de novembro de 2004



Professora Milene,
eu gosto de ouvir música; Os tipos de música que eu gosto são Pop, Funk, Dance e principalmente Hip Hop. E que tipo de música você gosta?

Sabe, eu não tenho muitos amigos, pra falar a verdade eu só tenho três a Val – quíria que eu conheço a 12 anos, a Aline que eu conheço a 5 anos e o meu namorado Thiago. Professora quais são os seus amigos?

Eu só tenho um sonho, me estabelecer na vida e poder ajudar a minha mãe quando ela estiver mais velha. E você tem um sonho ou já realizou o seu?

Eu gostaria de continuar lendo os livros que a professora T. dava pra gente ler na quinta-feira no finalzinho da aula.

Professora, eu estou gostando muito de trocar bilhetes com você

Um
Montão
de
beijos
p/ você também
Ana Carla

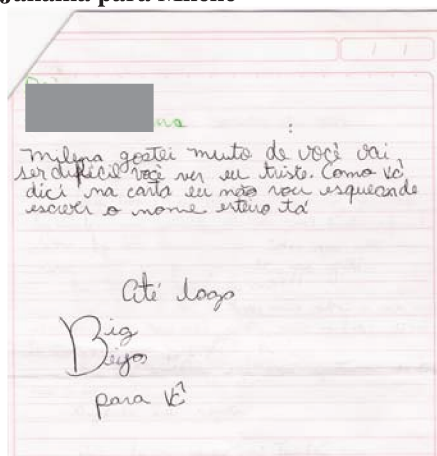
Dessa vez eu não tenho muitos adesivos

De fato, verifica-se no exemplo anterior que, além da disposição do texto no papel, a mudança no cabeçalho e a observação na forma de *post scriptum*, realizadas na carta recebida, também foram incorporadas ao texto da aluna. No encerramento, aparecem a mesma forma lingüística e a mesma disposição encontradas na carta da professora. A aluna editou, portanto, seu texto, mobilizando os recursos utilizados na carta que recebeu mesmo não tendo sido chamada a sua atenção para a função desses recursos. O mesmo ocorreu com 54% dos alunos que participaram de duas ou mais trocas, sendo que 29% deles, assim como Ana, já na segunda resposta, reconfiguraram seus textos de modo a aproximá-los do texto de sua interlocutora. Os demais somente o fizeram na terceira carta que escreveram, conforme exemplos abaixo.

As mesmas mudanças na editoração do texto presentes no exemplo (16), segunda carta enviada à Ana Carla, foram realizadas na segunda carta que enviei a Bento. Ao contrário de Ana, Bento manteve a disposição do texto, bem como o uso do cabeçalho e expressão de abertura idênticos ao da primeira mensagem a mim direcionada (conforme poderá ser observado no exemplo 25). O aluno só incorpora as mudanças na edição do seu texto na terceira carta enviada.

Tal ocorrência desperta o seguinte questionamento: por que alguns alunos editaram o texto de forma semelhante à por mim utilizada já na sua segunda resposta, outros só o fizeram na terceira e alguns, apesar de estabelecida a interação, não foram além do bilhete conforme exemplo a seguir.

Exemplo 21 - Janaína para Milene



De: Janaina
para Milena

Milena gostei muito de você vai
ser difícil você ver eu triste.
Como vc
dici na carta eu não vou
esquecer de
escrever o nome inteiro ta

Até logo
ig
eijos
para vc

Evidentemente, o que se tem a esse respeito são hipóteses tanto a respeito da intenção do aluno ao responder, quanto à sua exposição ao gênero, fatores esses que podem ter interferido na editoração do texto. Observando as primeiras mensagens de Ana Carla, Bento e Janaina, pode-se supor que o importante para eles era interagir com a professora, respondendo a sua mensagem, o texto escrito era somente um instrumento para que isso acontecesse; a editoração do texto, portanto, é algo secundário, visto que a mensagem, mesmo com aspectos formais diversos cumpre a sua função. No entanto, acredito que, o conhecimento prévio que os alunos possuíam a respeito da carta pessoal, bem como a constante exposição ao gênero através das minhas mensagens, fez com que alguns alunos

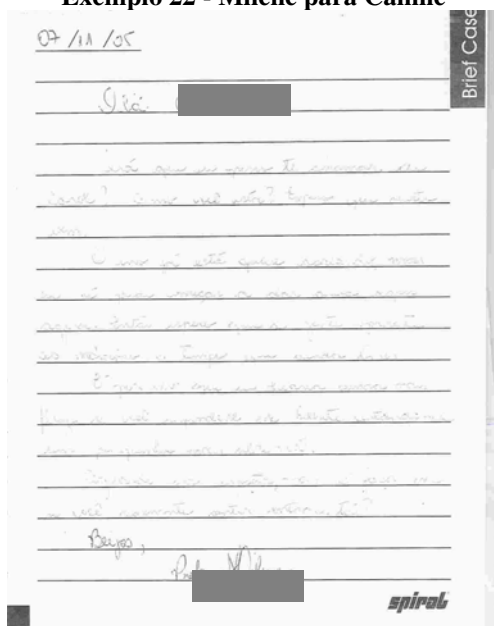
passassem a perceber algumas regularidades, as quais começaram também a aparecer nas mensagens produzidas por eles. No caso de Ana, que na sua primeira carta parece estar respondendo a um questionário, essas regularidades vão surgindo aos poucos. Diferentemente de Bento, por exemplo, que já apresenta de início uma composição de carta, o que pode ser um indício de que, associado à presença de aspectos ligados à religiosidade, ele já escrevia cartas fora da escola e, portanto, já tinha familiaridade com as regularidades do gênero. Exemplos como os de Ana são os mais comuns no *corpus*.

3.2.3 A reprodução e a retextualização

A relação de especularidade entre os textos aqui enfocados deu-se também através da reprodução de recursos lingüístico-discursivos e da retextualização o que, na maioria das vezes, deu-se de forma simultânea à reprodução de recursos de edição do texto. A reprodução ocorre quando o aluno utiliza em seu texto o mesmo recurso lingüístico-discursivo presente na carta que recebeu, geralmente buscando o mesmo efeito de sentido.

Em todo o corpus, há apenas um exemplo em que a aluna reproduz todo o texto da professora fazendo apenas pequenas substituições, conforme pode ser observado abaixo. Nesse exemplo, fica evidente que Camile incorporou a concepção, presente no caderno, de que escrever é copiar.

Exemplo 22 - Milene para Camile



07/11/04

Olá Camile,

Será que eu posso te chamar de Ca?
Como você está? espero que muito bem.

O ano já está quase acabando, mas/
eu só pude começar a dar aula aqui/
agora.

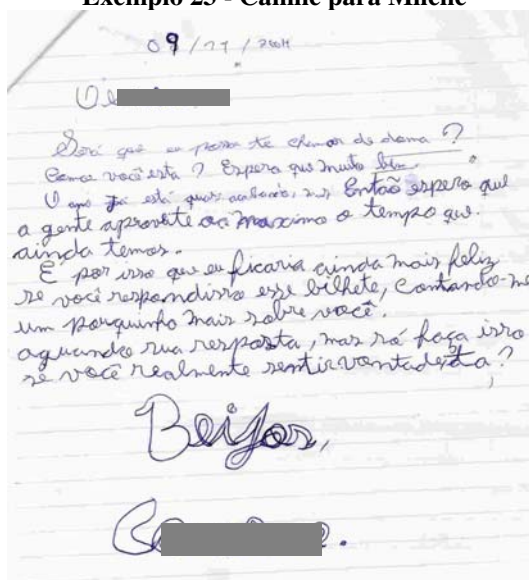
Então espero que a gente aproveite/
ao máximo o tempo que ainda temos.
É por isso que eu ficaria ainda mais
feliz se você respondesse esse bilhete
contando-me um pouquinho mais sobre
você.

Aguardo sua resposta, mas só faça
isso se você realmente sentir vontade,
tá?

Beijos

Profa. Milene

Exemplo 23 - Camile para Milene



09/11/04

Olá Milene.

Será que eu posso te chamar de dona?
Como você está? Espero que muito bem.
O ano já está quase acabando, mas Então
espero que
a gente aproveite ao máximo o tempo que
ainda temos.

É por isso que eu ficaria ainda mais feliz
se você respondisse esse bilhete, contando-me
um pouquinho mais sobre você.

Aguardo sua resposta, mas só faça isso
se você realmente sentir vontade, tá?

Beijos,

Camile

Esses exemplos revelam que as semelhanças entre a minha carta e a da aluna residem não somente na apresentação visual e estrutura. Na verdade, verifica-se que Camile reproduz praticamente tudo que estava na carta por ela recebida, alterando apenas as informações contextuais, tais como “OLÁ Milene”,

substituindo “Olá Camile”; “... posso te chamar de dona?”, ao invés de “... posso te chamar de Ca?”; e, obviamente, na assinatura “Camile”, no lugar de “Profa. Milene”.

Além disso, a aluna exclui o trecho que, na carta recebida, vem após o “mas”, “*eu só pude começar a dar aula aqui / agora.*”. Essa exclusão pode ter ocorrido porque a aluna percebeu que tal enunciado diz respeito apenas ao contexto em que eu me encontrava em relação à escola, não podendo, portanto, ser a mim redirecionado. Essa hipótese é reforçada pelo fato de haver na carta da aluna, logo após o “mas”, uma marca de corretivo que indica a exclusão de um trecho. Apesar do apagamento, a aluna esqueceu o “mas”, cuja presença não chega a gerar incoerência.

De modo geral, no entanto, não é isso que ocorre, pois o aluno recorta apenas alguns fragmentos do texto ao qual responde. E, como geralmente recontextualiza de forma significativa e coerente o fragmento recortado, pode-se dizer que não se trata apenas de uma cópia feita de maneira aleatória, como costuma ocorrer na escola. Seguem os exemplos.

Exemplo 24 - Milene para Bento

Companha, 08 de novembro de 2004

Querido Bento!

Pôxa! Fiquei super contente por você ter escrito para mim.

Bom, respondendo suas perguntas: eu estou sendo bem, a escola é ótima, do jeito que sempre souber. Já que você gostou de mim e vai achar que sou, diga que você me ama e fique no tempo, não deixe que você me esqueça, não deixe que você me esqueça.

Eu gostei de você. Adorei o fato de você me fazer perguntas! Agora é a minha vez, tá? (amor)

- O que você gosta de fazer? O que você gosta de fazer? O que você gosta de fazer? O que você gosta de fazer?

Se você quiser, pode falar mais coisas sobre você.

Muito,
muito,
beijos!

Milene
P.S. aguardando a sua resposta.

Exemplo 25 - Bento para Milene

10/11/04

Querida Milene!

Bom, eu gostei de jogar bola, jogar videogame, andar de bicicleta, etc. Eu não gosto de falar muito de mim, mas acho que posso falar um pouco sobre mim. Eu sou um menino, tenho 10 anos, sou muito bom em matemática e em português. Eu gosto de jogar bola, de jogar videogame, de andar de bicicleta, etc. Eu não gosto de falar muito de mim, mas acho que posso falar um pouco sobre mim. Eu sou um menino, tenho 10 anos, sou muito bom em matemática e em português.

Eu gostei de você! É a que mais gosto, a que mais gosto! É a que mais gosto! É a que mais gosto!

Um beijo de Bento

Campinas, 08 de novembro de
2004.

10/11/04

Oi Milene!

Querido Bento!

Poxa! Fiquei super contente por você ter escrito e por ter gostado de mim.

Bem, respondendo suas perguntas: eu estou adorando vocês, a escola é ótima, do jeitinho que eu sempre sonhei. Sei que vocês gostam de conversar, e não acho isso ruim, desde que vocês me respeitem e façam as tarefas, não haverá problemas. Na primeira aula vocês foram excelentes.

Eu gostei de você. Adorei o fato de você me fazer perguntas. Agora é minha vez, tá? (risos)

- O que você gosta de fazer? O que não gosta?

O que você gostaria de ter nas aulas de Língua Portuguesa?

Se você quiser, pode falar mais coisas sobre você, tá?

Muitos,
muitos,
beijos!

Milene

PS: Aguardando a sua resposta.

Bom eu gosto de jogar bola, jogar vídeo game, andar de bicicleta, etc... Eu não gosto de falar mal dos outros, machucar as pessoas em palavras, etc.. Ler livros e compartilhar as coisas boas com meus colegas. Bom você é muito legal, só fala coisas boas e nos agrada bastante, você é uma pessoa que tem a aparência de um Anjo, e que você seja sempre assim, e nunca desista. Agora é minha vez, ta?

O que você gosta de fazer? E o que não gosta?

gostou de mim? E dos outros alunos?
Você gosta de ir a um igreja? qual?

Um beijão de Bento

O trecho em destaque mostra que Bento recortou e reproduziu um trecho presente em minha carta, mantendo a mesma posição, ou seja, no final do texto, antes da expressão de encerramento; usou a mesma estrutura lingüística, o mesmo marcador discursivo (*tá*), as mesmas perguntas e, a isso, ele acrescentou outros enunciados de acordo com o seu interesse.

Além da reprodução, descrita acima, são encontrados no *corpus* vários exemplos que demonstram o uso, por parte dos alunos, de estratégias de retextualização que, conforme Matêncio (2002), são utilizadas para a produção de um novo texto a partir de um texto-base. Na retextualização, portanto, estão envolvidas operações lingüísticas, textuais e discursivas. As primeiras dizem respeito à organização da informação no texto, à formulação do texto e à progressão referencial. As operações textuais são aquelas que se referem aos

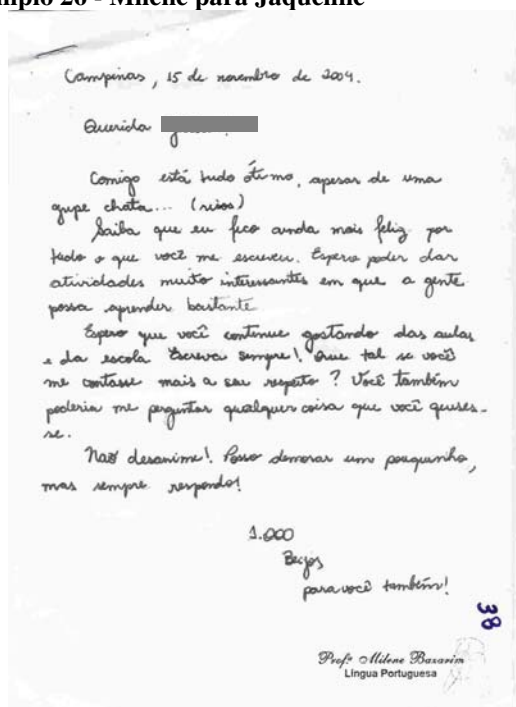
tipos textuais – narrativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal – bem como ao esquema global do texto. Já as operações discursivas estão inteiramente relacionadas ao evento interativo do qual o texto emerge, referindo-se, portanto, aos lugares e papéis sociais ocupados pelos interlocutores, aos propósitos comunicativos e aos mecanismos enunciativos, tais como polifonia e modalização.

Se retextualizar é produzir um novo texto, logo as atividades de retextualização implicam mudança no propósito comunicativo. Isso ocorre porque a retextualização não se opera sobre o mesmo texto para transformá-lo (reescrita), mas sim para produzir um novo texto. Para tanto, há o redimensionamento das projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais, dos conhecimentos partilhados, assim como o redimensionamento das motivações e intenções, de espaço e tempo, de produção/recepção. Dessa forma, o novo texto mantém algumas referências ao texto-base (MATÊNCIO, 2002).

Nesse sentido, a retextualização realizada pelos alunos se deve, principalmente, à característica dialógica e dialogal da carta pessoal (SILVA, 2002). O texto-base do aluno, evidentemente, foi a carta recebida. No entanto, não se pode descartar a influência de outros textos, principalmente os orais, em sua produção, visto que a carta pessoal é uma espécie de diálogo, mediado pela escrita, entre interlocutores distantes no tempo e no espaço. Logo, o que se tem não é um exercício de escrita que segue os padrões da escola verificados no caderno, mas sim uma atividade criativa e interativa.

Assim, estou chamando de retextualização aquilo que ocorre quando o aluno reformula enunciados da carta recebida, adequando-os à nova situação comunicativa – na qual ele passa a ser o remetente e a professora o destinatário – assumindo o papel de interlocutor interessado e mantendo o tom cordial e afetivo da mensagem da professora. Para tanto, o aluno usa elementos lingüístico-discursivos cujos efeitos de sentido são semelhantes aos encontrados na carta recebida, conforme é possível observar nos exemplos (26) e (27) transcritos a seguir.

Exemplo 26 - Milene para Jaqueline



Campinas, 15 de novembro de 2004.

Querida Jaqueline!

Comigo está tudo ótimo, apesar de uma gripe chata ... (risos)

Saiba que eu fico ainda mais feliz por tudo o que você me escreveu. Espero poder dar atividades muito interessantes em que a gente possa aprender bastante.

Espero que você continue gostando das aulas e da escola. Escreva sempre! Que tal se você me contasse mais a seu respeito? Você também poderia me perguntar qualquer coisa que quisesse. Não desanime! Posso demorar um pouquinho, mas sempre respondo!

1.000

Beijos

Para você também!

Profª Milene Bazarim
Língua Portuguesa

Exemplo 27 - Jaqueline para Milene



19/11

Querida Milene!

Espero que você sare logo dessa gripe chata para você ficar muito alegre.

Para dar para nós muitas atividades legal e fácil né... (risos).

Que tipo de música você gosta?

Eu gosto mais de Axé e samba.

Há é claro que eu vou perguntar quantos anos você tem. Mas é para falar a sua idade certa ta bom.

E por favor não esqueça meu aniversário é hoje um beijo até a próxima

1.000

BEIJOS

ASS: JAQUELINE

Na troca acima, pode-se verificar que são poucos os recortes reproduzidos no texto da aluna, a qual retoma os temas tratados e faz reformulações de passagens do texto recebido. A aluna elabora seu texto repondo diretamente, e na mesma ordem, aos enunciados presentes na minha carta. Tanto na abertura da carta recebida quanto da enviada por Jaqueline, o assunto é a “gripe chata”. No seu texto, a aluna utiliza o verbo “espero” com efeito modalizador semelhante ao presente no exemplo (26). Aparece também a expressão “risos”, cuja função parece ser a manutenção do tom descontraído da interação, o qual é reforçado quando a aluna diz: “Há é claro que eu vou perguntar quantos anos você tem. Mas é para falar a sua idade certa ta bom.”

Percebe-se, portanto, que em seu texto, a Jaqueline retoma e retextualiza o que lhe havia dito a professora, reproduzindo o papel de interlocutor interessado e mantendo o tom da carta que recebera. Assim, o que se tem não é a cópia exata de um fragmento presente na carta recebida, mas sim uma retextualização desse fragmento.

Concluindo o capítulo

Neste capítulo descrevi, tendo como referência o planejamento anual para o ensino de Língua Portuguesa e um caderno, os usos da escrita de que os alunos participaram antes troca de cartas. Com isso foi possível diferenciar a escrita das cartas das atividades de escrita vigentes naquela instituição. Além disso, descrevi como as minhas estratégias de escrita constituíram andaimes utilizados pelos alunos na construção das suas respostas às minhas cartas. Isso ocorreu devido à relação de especularidade que se estabeleceu entre a minha escrita e a de meus alunos. No plano lingüístico, essa relação se realizou através da mobilização de recursos de edição de texto, da reprodução e retextualização. No campo interacional, a mobilização de recursos lingüístico-discursivos típicos dos gêneros que mediam a interação, permitiu que fosse mantido o tom cordial e afetivo que prevaleceu nas cartas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, procurei demonstrar como a escrita possibilitou o surgimento de um novo espaço interacional, paralelo ao da sala de aula, no qual as tensões que, no contexto estudado, envolviam a relação entre professora e alunos, foram amenizadas. Tais tensões, primeiramente, relacionavam-se ao fato de eu assumir as aulas no final do ano letivo, após uma série de substituições de professores, em uma escola cujas caracterizações iniciais eram bastante desfavoráveis. O quadro traçado apontava para uma situação de ensino-aprendizagem que se mostrava comprometida por essas tensões e na qual os bilhetes e cartas, aqui focalizados, agiram como gêneros catalisadores da reconstrução do espaço interacional, conforme Signorini (2006). Estamos atribuindo essa função aos

gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas pra o processo de formação tanto do professor quanto de seus alunos (...) tais gêneros assumem a função de *Locus* desse processo em fluxo não necessariamente a função de objeto ou alvo nesse processo. *Locus* no sentido de um espaço regulado de natureza lingüístico-discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo: novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos; novos textos visando novos interlocutores e novas indagações, mas ancorados na experiência com gêneros e práticas bem conhecidas, inclusive escolares; novos objetos de ensino orientados por novas concepções e novos objetivos, mas articulados em seqüências de atividades que se integram a práticas de ensino já existentes (SIGNORINI, 2006, p.8-9).

A decisão de escrever o primeiro bilhete, que a princípio, foi por mim explicitada como uma tentativa de aproximação e uma oportunidade para diagnosticar a escrita dos alunos de uma forma menos coercitiva, revelou-se também como uma resposta ao discurso desqualificador a respeito do bairro, da escola e dos alunos, tendo impactos na relação professora-alunos e no processo de letramento do aluno.

A demonstração de afetividade, o interesse pelo aluno, no que ele tinha a dizer e, principalmente, a desconstrução do papel de professor-avaliador nos bilhetes e cartas marcam o surgimento de um novo papel interacional naquele

contexto: o de interlocutor interessado. Evidentemente, os papéis institucionais de professora e aluno não foram apagados, mas sim ressignificados. Diferentemente do que costuma acontecer na aula, a adesão do aluno à escrita dos bilhetes e cartas foi voluntária, embora muito estimulada pelos meus insistentes apelos. Ao decidir participar da interação para a qual foi convidado, o aluno também passa a exercer esse novo papel interacional, o que lhe abre a possibilidade, inclusive, de fazer perguntas e, assim, redirecionar a interação.

É preciso considerar, porém, que em sua decisão de responder ao primeiro bilhete ou carta, o aluno pode ter cumprido apenas mais uma atividade escolar, a qual, para mim naquele momento, enquanto professora, não era evidente. Isso não invalida, no meu entender, a função tanto interacional quanto pedagógica das interações escritas então produzidas e nem obscurece a importância da minha própria história de letramento e formação profissional na realização da atividade.

O impacto no letramento dos alunos se deu porque a escrita dos bilhetes e cartas emergiu como uma prática social situada e significativa de uso da escrita para os participantes. Além disso, o exercício/aperfeiçoamento de habilidades de escrita de gêneros específicos: bilhetes e cartas pessoais, nesse caso, foi possível devido ao papel de andaime exercido pelas minhas próprias estratégias de escrita no processo de expansão da necessidade de escrita dos alunos.

Tal experiência, aponta para a necessidade de discussões melhor contextualizadas, ou seja, menos generalizantes, a respeito do papel da interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem de LM; a respeito da importância das estratégias de escrita do professor nesse processo, mesmo quando elas não são objeto de instrução; e a respeito da necessidade de reflexão sobre os letramentos do professor nos programas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- AKMAJIAN, A. et alli. *Linguistic – na introduction to language and communication*. Cambridge, The Mit Press, 1995. (Tradução e adaptação para o português de Adelaide Silva, Delim, UFPR)
- e formação do professor*. São Paulo, Parábola, 2006 (no prelo)
- BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo, Hucitec, 2004.
- BAZARIM, M. A co-construção dos objetos-de-discurso na produção de uma carta coletiva. Trabalho apresentado no simpósio Estudo da escrita em diferentes níveis da escolarização. 53º Seminário do Gel, São Carlos, UFSCAR, 2005
- _____. A interação verbal em uma aula de produção de texto no ensino fundamental: as pistas de contextualização. *Anais do Congresso Internacional de Linguagem e Interação*. São Leopoldo-RS, Unisinus, 2005a.
- _____. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. In: SIGNORINI, I. (org). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo, Parábola, 2006.
- BORGES NETO, J. Diálogo sobre as razões da diversidade teórica na Lingüística. *Revista de Pós-Graduação em Letras*, UFPR, 1985..
- BORTOLOTTI, N. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- BRAIT, B. Interação, gênero e escrita. In: PRETI, D. (org). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- BUIN, E. Impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, I. (org). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo, Parábola, 2006.
- BUNZEN, C. Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de língua materna para o ensino médio. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.º 43:19-34, 2004.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.º 23, p. 55-69
- CASTILHO, A.T.de; CASTILHO, C.M.M.de. Advérbios modalizadores. In: CASTILHO, A.T.de; ILARI, R. *Gramática do Português Falado volume II*. Campinas-SP, Editora da Unicamp, 1992.

- CHARTIER, A.M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*. Editora Autores e Associados/SBHE, nº 3, p.9-26, jan/jun, 2002.
- CAZDEN, C.B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, N.H, Heinemann, 1988.
- COSTA, S.R. *Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotiskiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora, MG, Ed. URJF; São Paulo, Musa Editora; 2000.
- COSTA VAL, M.G. *Redação e Textualidade*. 2.ed., São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- COX, M.I.P; ASSIS-PETERSON, A.A. (orgs) *Cenas de sala de aula*. Campinas-SP, Mercado de Letras, 2001.
- ERICKSON, F. Classroom Discourse as Improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. *Communicating in the classroom*. N.Y, Academic Press, 1982.
- ERICKSON, F; SHULTZ, J. "O quando" de um contexto – questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.T. ; GARCEZ, P.M. (orgs). *Sociolinguística interacional*. 2.ed. São Paulo, Edições Loyola, 2002, p. 215-234.
- GATINHO, J.B. M.Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (org). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo, Parábola, 2006.
- _____. *Referenciação em seqüências didáticas de língua materna*. 2005b. (mimeo)
- KLEIMAN, A.B; CAVALCANTI, M.; BORTONI, S.M. Considerações sobre o ensino crítico de língua materna. IN: *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina*, vol. II, p. 475-491, Unicamp, IEL, 1993.
- KLEIMAN, A.B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A.B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. IN: VALENTE, A. *Aula de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 1997, p.67-81.
- KLEIMAN, A.B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? IN: KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- KOCH, I.G.V. Atividades e estratégias de processamento textual. In: _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.
- _____. *A Coerência Textual*. 11.ed., São Paulo, Contexto, 1998.
- KOCH, I.G.V. Orações modalizadoras. In: _____. *Argumentação e linguagem*. 7.ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- _____. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCK, I.G.V.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (orgs) *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005
- KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L.C. *Texto e Coerência*. 6.ed. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. *A coerência textual*. 8.ed. São Paulo, Contexto, 1998.

LEMOS, C. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. In: MEISEL, J.M. (org) *Adquisición de lenguaje (Aquisição de linguagem)*. Vervuet, 1985.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org) *Alfabetização e letramento – perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1998.

LOPES, I.C.R. Representação discursiva em cadernos escolares. *Revista Morpheus*, ano 3, n.º 7, 2005 [<http://www.unirio.br/morpheusonline/isa.htm>]

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita : atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez, 2001.

MARQUES, M.C.S. Vozes bakhtinianas: breve diálogo. *Primeira Versão*, ano I, nº 36, agosto, Porto Velho, 2001. www.unirbr/~primeira/numero036.celeste.pdf capturado em 25/09/2005

MATENCIO, M.L.M. Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2001, p. 75-98.

_____. A atividade de retextualização em práticas acadêmicas : um estudo do resumo. *Revista Scripta*, v.6, n.11. Belo Horizonte, Puc-Minas, 2002, p.109-122.

MONDADA, L. Gestion du topic et organisation de la conversation. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, nº 41, Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001

MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTI; RODRIGUES; CIULLA (orgs). *Referenciação*. São Paulo, Contexto, 2003.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro, DPA, 2004.

MORIN, E. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo, Cortez, 2002

NEVES, M.H.de M. A modalidade. IN: KOCH, I.G.V (org). *Gramática do Português falado volume VI*. 2.ed. Campinas-SP, Editora da Unicamp, 2002.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*.5.ed., São Paulo, Martins Fontes, 1999.

RECHADAN, M.L.A. Dialogismo ou polifonia? www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/dialogismo-Ni-2003-pdf capturado em 25/09/2005

RIBEIRO, B.T. ; GARCEZ, P.M. (orgs). *Sociolingüística interacional*. 2.ed. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

RISSO, M.S. Aspectos textuais-interativos dos marcadores discursivos de abertura bom, bem, olha, ah, no português culto falado. In: NEVES, M.H.M.V. *Gramática do português falado - Volume VII: novos estudos*. 2.ed. Campinas-SP, Editora da Unicamp, 1999.

RISSO, M.S.; SILVA, G.M.O; URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I.G.V. *Gramática do português falado- Volume VI – desenvolvimentos*. 2.ed. Campinas-SP, Editora da Unicamp, 2002.

- ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In : EZPELETA, J. ; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez, 1989.
- ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: _____(org) *Alfabetização e letramento – perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1998.
- _____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?. In: KLEIMAN, A.B.(org.) *A formação do professora – perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas-SP, Mercado de Letras, 2001.
- _____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.
- SANTOS FILHO ; GAMBOA. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo, Cortez, 1995.
- SIGNORINI,I; CAVALCANTI, M.C. (orgs). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas-SP, Mercado de Letras, 1998.
- SIGNORINI, I; (org). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo, Parábola, 2006.
- SILVA, J.Q.G.*Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos*. Tese de Doutorado, Belo Horizonte-MG, Faculdade de Letras da UFMG, 2002.
- SILVA, V. *Interação social e estratégias lingüísticas no processo de provimento de andaime– scaffolding – em uma disciplina de Bioquímica da Nutrição oferecida a distância via computador*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Unicamp, Campinas, SP, 2003
- SILVA, W.R. (Des)Articulação entre atividades de leitura, escrita e gramática no ensino de português em turmas com “defasagem” no aprendizado Trabalho apresentado no simpósio Estudo da escrita em diferentes níveis da escolarização. *53º Seminário do Gel*, São Carlos, UFSCAR, 2005
- SOLÉ, I. O ensino de estratégias de compreensão leitora. In: _____. *Estratégias de leitura*. 6ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- TINOCO, G.M.A.de M. *Passeio etnográfico pela linguagem escrita: em busca da legitimação da cidadania*. Dissertação de Mestrado, UFRN, 2003.
- TRAVAGLIA, L.C. O uso do futuro do pretérito no português falado. In: NEVES, M.H.de M. (org). *Gramática do Português falado volume VII*. 2.ed. São Paulo Humanitas/FFLCH/USP; Campinas-SP, Editora da Unicamp, 1999.
- URBANO, H. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: NEVES, M.H.M.V.*Gramática do português falado - Volume VII: novos estudos*. 2.ed. Campinas-SP, Editora da Unicamp, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente*. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.