

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem – IEL

**ENUNCIADOS ESCRITOS: RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE GÊNEROS
DISCURSIVOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem
da Universidade Estadual de Campinas, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Aline Maria Pacífico Manfrim

Campinas 2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

M313e

Manfrim, Aline Maria Pacífico.

Enunciados escritos: relações dialógicas entre gêneros discursivos /
Aline Maria Pacífico Manfrim. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador: Raquel Salek Fiad.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Gêneros discursivos. 2. Letramento. 3. Subjetividade 4. Ensino.
I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Writing: a genre of discursive articulation reflecting the subject's interaction with his interlocutor(s).

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Discursive genre, Literacy, Subjectivity, Teaching.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad (orientadora), Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos (suplente) e Profa. Dra. Maria Isabel de Moura (suplente).

Data da defesa: 26/06/2006.

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

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad (Orientadora)

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi – IEL/UNICAMP

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa – FFLCH/USP

Suplentes:

Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos – IEL/UNICAMP

Profa. Dra. Maria Isabel de Moura – DL/UFSCar

AGRADECIMENTOS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.*

As palavras de João Cabral de Melo Neto servem de norte para que eu possa mostrar que as pessoas que passaram pela minha vida não só participaram de alguns momentos comigo, mas ajudaram a me centrar no rumo da pesquisa que se tornaria a lente pela qual olharia o mundo na minha profissão e, por meio disso, construir essa manhã-dissertação que, acredito, possa ser um momento de repensar como é significativo e recompensador deixar transparecer as singularidades das pessoas. Aqui vão declarações e agradecimentos.

Julliano e Karina, vocês me deram a chance de poder mergulhar na vida de vocês para construirmos, juntos, um caminho possível de interação e aprendizagem que não se baseasse em questões escolares e pedagógicas, mas sim em questões da vida, dividindo emoções, angústias, perspectivas de futuro e respeito. Obrigada.

De um que apanhe esse grito que ele

Gladis Almeida, por ser fundamental na minha constituição enquanto pesquisadora e enquanto pessoa. Obrigada.

e o lance a outro; de um outro galo

Denise Martins de Abreu-e-Lima, por mostrar que trabalhar em sala de aula é fenomenal, e que podemos fazer sempre muito mais pelos nossos alunos. Obrigada.

Ademar, por deixar-nos livres para arriscarmos nos estágios de língua portuguesa nas disciplinas de Prática de Ensino. Obrigada.

que apanhe o grito de um galo antes

Valdemir Miotello, por me apresentar o Bakhtin e por mostrar uma outra forma de ver o mundo pela interação com o outro. Obrigada.

Bel, pelo carinho e pelas nossas ricas conversas. Obrigada.

e o lance a outro; e de outros galos

Pai e mãe, por não me deixarem desistir da faculdade quando fiquei com medo e quis ir embora para casa. Obrigada.

Pedro e Márcia, por valorizarem meu trabalho e confiarem sempre no que eu estou fazendo.

que com muitos outros galos se cruzem

os fios de sol de seus gritos de galo,

Milene Bazarim e João Gatinnho, por construirmos nossa vivência em Campinas baseados em uma amizade verdadeira, desde o dia da Seleção para Mestrado e Doutorado, ou seja, mesmo sem sabermos se íamos entrar ou não na Unicamp. Espero que dure muito, mas muito tempo. Obrigada.

Séforah e Amanda, por aceitarem minhas escolhas na vida. Obrigada.

para que a manhã, desde uma teia tênue,

se vá tecendo, entre todos os galos.

André, por me mostrar outros lados quando eu insistia em tornar único e verdadeiro o que eu falava e escrevia. Pelo respeito, pela consideração e por me deixar conviver contigo e estar perto de uma pessoa tão humana e maravilhosa, obrigada.

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,*

GEGE, o que dizer desse grupo de estudos tão promissor e tão humano. Nossas discussões também estão aqui no meu trabalho. Não existiria essa dissertação sem vocês. Obrigada.

*se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.*

Raquel Salek Fiad, por me deixar caminhar no meu tempo, sempre contribuindo em momentos cruciais da pesquisa. Obrigada.

*A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão*

João Wanderley Geraldi, por aceitar que eu faça parte das suas contrapalavras, e por ter mergulhado no meu texto da dissertação, inserindo seu jeito humano de olhar o mundo. Obrigada.

Manoel. L. G. Corrêa, pela dedicação e por contribuir para que eu consiga amadurecer minhas reflexões. Obrigada.

Moacir Lopes de Camargos, pela força e por confiar no meu trabalho. Obrigada.

Maria Augusta Mattos, por ter aceitado ler minha dissertação. Obrigada.

Sem vocês eu construiria outras manhãs, mas talvez não tão importante quanto
essa.

Segundo Edgar Morin (1996), hoje é possível abandonar a “estranha disjunção esquizofrênica” que vivemos desde o século XVII, disjunção que se revela pelo fato de no cotidiano nos sentirmos sujeitos e vermos aos outros como sujeitos, mas nos examinando a nós e aos outros pelo ponto de vista do determinismo, os sujeitos se dissolvem, desaparecem. Ou negamos a existência do sujeito, ou o transformamos em fundamento de toda a verdade possível. A possibilidade de ultrapassar este estágio de uma disjunção exclusiva começa a desenhar-se, para o autor, a partir do fato de podermos hoje, conceber a autonomia.

João Wanderley Geraldi (2003)

RESUMO

Esta dissertação tem como propósito mostrar uma forma de compreender as produções escritas de dois sujeitos, que estudavam na mesma sala de aula, a partir das relações intergenéricas propostas por Bakhtin (1979). Para isso, considero em minhas reflexões que toda escrita é uma articulação de gêneros discursivos, cotejados pelos sujeitos ao se relacionarem com seu(s) interlocutor(es). Para considerar as relações intergenéricas nos gêneros discursivos escritos dos sujeitos, parti de uma pesquisa etnográfica que se iniciou na sala de aula e que também abarcou os bairros e as casas desses sujeitos. Feito este percurso, apresento e discuto as características que singularizam cada um desses dois sujeitos, passando pela própria rotulação feita pela professora de português deles (um era 'ruim' e outro era 'bom'). Estabelecidos os traços de singularidade pela comparação entre os dois sujeitos, aponto que a diferença entre eles, diferença que só construí a partir de minha interação com eles, a qual possibilitou a co-construção da singularidade das relações intergenéricas, remete às diferentes concepções de escola presentes na forma como trabalham suas escritas e na própria interação comigo durante a pesquisa. Nessas duas concepções de escola estão imbricadas também diferentes concepções de letramento, mostrando que um desses sujeitos constrói discursivamente suas representações de escola, de escrevente e de aluno 'da escola para a vida' e o outro, 'da vida para a escola'.

Palavras-chave: 1) relação intergenérica, 2) gêneros discursivos, 3) escola, 4) letramento.

ABSTRACT

This work proposes to show one way to comprehend the writing of two subjects who studied in the same classroom, starting from the intergeneric relationship proposed by Bakhtin (1979). For this purpose, I assume all writing is a genre of discursive articulation reflecting the subject's interaction with his interlocutor(s). In order to consider the intergeneric relationship in the subjects' writing, I conducted an ethnographic study that started in the classroom and also included their neighborhoods and homes. Based on that study, I present and discuss the distinguishing characteristics that make each subject unique, going beyond their Portuguese teacher's labels (one is a bad student and one is good). Having established the unique characteristics for the comparison of the two subjects, I point out that the difference between them, a difference that only arises from my interaction with them which made possible the co-construction of the singularity of the intergeneric relationship, is reflected in the different conceptions of school present in their writing styles and in their individual interaction with me during the research. In these two conceptions of school, there are displayed also different conceptions of literacy, showing that one of the subjects built discursively his representation of school, of the *scriptor* and student "from school to life," and the other "from life to school."

Key words: 1) intergeneric relationship, 2) discursive genre, 3) school, 4) literacy.

ÍNDICE

Uma razão de ser.....	17
Apresentação	21
CAPÍTULO 1	
Considerações teóricas: na relação dialógica entre individual e social.....	25
CAPÍTULO 2	
Metodologia	37
CAPÍTULO 3	
Julliano: adesão à palavra alheia	59
CAPÍTULO 4	
Karina: escolarização estratégica	105
CAPÍTULO 5	
Uma escola para todos ou uma escola heterogênea?	155
CAPÍTULO 6	
Considerações Finais	165
Bibliografia	169
Anexos	173

UMA RAZÃO DE SER

O organismo e o mundo encontram-se no signo.

(Bakhtin, 1929, p. 49)

Essa pesquisa é resultado de uma preocupação que se mostrou presente em vários momentos de minha vida. Uma ocasião que posso chamar de inicial, não no sentido de origem, mas por ser um dos primeiros momentos em que me questionei sobre o ato de escrever: foi no período em que cursava a terceira série do Ensino Fundamental (Ciclo 1).

Nesse momento, minha então professora de Português deu um livro para ler e depois marcou uma prova a respeito do livro. Até o dia da prova não havia problemas, já que eu era uma das alunas que só tiravam nota “A” em português porque decorava as “regrinhas de português” e por isso acertava tudo nas provas.

Li o livro e não me senti muito bem porque não havia nele algo para eu decorar. Fiquei imaginando a razão de a professora pedir a leitura desse livro para fazermos uma prova, já que ele era tão diferente do que costumávamos aprender nas aulas, como, por exemplo, algumas regrinhas de acentuação das palavras terminadas em *-vel*, como amável, confiável, inteligível, etc.

Fiquei muito nervosa antes da prova. Suei frio. Senti medo. Medo de não saber o que ela pediria na prova. Medo de ela perguntar sobre alguma parte do livro de que eu não conseguiria lembrar na hora. Não foi fácil.

Enfim veio a prova. A recordação que tenho é que tive que escrever a parte do livro de que mais gostei, recontar a história e dizer as características dos personagens. Fiz a prova, mas saí insegura, esperando a nota. Tirei C. O primeiro C da minha vida, fato que me marcou muito porque me fez pensar em qual seria a

diferença que existia entre fazer uma provinha comum de português e fazer uma prova de livro. Qual seria exatamente a minha dificuldade na prova de livro?

Nas séries seguintes continuaram as provas habituais de português e muitas redações sobre o tema “minhas férias”, que mais contavam como cumprimento de tarefas do que de trabalho com a escrita.

A pergunta que me fiz sobre a dificuldade na prova de livro ganhou um novo rumo quando cursei meu primeiro ano do Ensino Médio, nas aulas de redação. A professora dizia que minhas idéias eram muito frágeis, e que não tinham desenvolvimento e direção. A dificuldade que existia era na escrita, ou seja, na hora em que tinha que abandonar aquelas tão fixadas regras e palavras estáveis da gramática para me expor, no trabalho com a linguagem escrita, em palavras da vida.

Essa dificuldade acabou se tornando um desafio, tanto que me formei no curso de Letras e, apesar de, no período da graduação, estar mais perto das pesquisas que se preocupam com a parte mais estável da linguagem, resolvi, no mestrado, abandonar esse caminho e focalizar o trabalho no processo de produção escrita dos sujeitos.

No período em que cursei as disciplinas do mestrado, escrevi, em co-autoria, um artigo¹ que posso considerar um ponto de partida para a existência desta dissertação. Nele, propus uma reflexão sobre a minha escrita tomando como contraponto a escrita de outro sujeito que admirava e considerava prazerosa de ler. Para isso, tomei como material de análise algumas práticas de escrita que eram cotidianas para mim (a escrita em agendas e diários) e para o outro sujeito (escrita

¹ Manfrim, AMP & Covre, AL. *Práticas discursivas e gêneros de letramento – A dança*. In: Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin. Editora do GEGE: São Carlos, 2004.

de poesias e contos), além de contextualizar a forma como nós nos relacionávamos com o material didático da escola que freqüentamos.

Uma das reflexões que surgiram nesse artigo se refere à diferença na forma como lidávamos com a linguagem. Enquanto que o outro sujeito sempre se proporcionava brincar com o som e a escrita das palavras, como se as tivesse experimentando, eu me preocupava em encontrar a palavra correta que proporcionasse a descrição mais fiel possível das realidades que registrava nos diários, pois tinha a impressão de que dessa forma eu poderia “guardar” os momentos que vivi assim como eles aconteciam.

Outra diferença que verifiquei é que esse sujeito tinha a prática de sempre voltar a seus textos escritos de forma prazerosa, enquanto que eu não conseguia voltar aos meus textos porque eles eram muito descritivos e cansativos de ler.

Essa experiência de pensar na minha escrita a partir da escrita do outro sujeito foi interessante e acredito que trouxe muitas contribuições para a forma com que lido com minha escrita hoje. É como se, hoje, eu tivesse mais liberdade para dizer as coisas pela minha escrita.

A proposta do artigo foi também tentar compreender essas duas diferentes formas de escrita a partir das diferentes atividades humanas que vivenciávamos no nosso cotidiano, principalmente dentro da esfera escolar. Pensamos nessas atividades como o que Bakhtin chama de gêneros discursivos, e, a partir disso, tentamos construir discursivamente nossas histórias de escrita pelos gêneros que vivenciávamos, principalmente os escritos.

Até a finalização desse artigo, estava observando uma classe da oitava série de uma escola pública de São Carlos, sem saber exatamente o que eu iria considerar como material de análise nessas observações, para o mestrado. Com o final da escrita do artigo, decidi trabalhar na dissertação com as produções escritas

dos sujeitos dessa mesma classe, de preferência de dois alunos, para poder compreender um na relação com o outro.

Felizmente dois sujeitos da mesma classe aceitaram participar da pesquisa. Segundo a professora de português da sala, um era bom aluno e outro era um aluno ruim e com muita dificuldade. Essa classificação feita pela professora me impulsionou a mostrar, nesta pesquisa, o que seria essa concepção de bom e mau aluno a partir da forma como esses alunos lidavam com suas escritas, mesmo sendo a escrita a atividade que eles menos produziam na sala de aula de língua portuguesa.

Para fazer isso, inspirei-me na maneira como fiz no artigo citado anteriormente: pensar na escrita a partir da escrita do outro.

Espero, nesta dissertação, contribuir para a consolidação de uma forma de fazer ciência que considera o sujeito em sua escrita e que não busca uma verdade para as análises, mas simplesmente uma possibilidade de interpretação científica.

APRESENTAÇÃO

Na tentativa de observar, nas produções escritas de dois sujeitos que estudam em uma mesma sala de aula, um processo de construção da escrita marcado pela singularidade e, ao mesmo tempo, pela diversidade das atividades relacionadas aos gêneros produzidos, esta dissertação pretende compreender um conjunto de produções escritas desses dois sujeitos como formas de ações verbais que revelam a representação social que eles constroem discursivamente de si enquanto alunos e produtores de textos, especialmente no que se refere à esfera escolar.

Para isso, busco fazer um tipo de pesquisa denominada por Morin (2003) de complexa, que considera os diversos aspectos da realidade de que esses alunos participam, não se centrando somente nas produções escritas dos sujeitos e nem as reduzindo a partes de um todo.

Esses aspectos se referem, além dos enunciados produzidos, ao contexto das produções escritas, aos lugares em que foram produzidas, aos interlocutores envolvidos, às atividades que se relacionam com o enunciado, ao cotidiano dos alunos, ao bairro onde residem e à escola em que estudam. Considerada essa complexidade, parto do pressuposto de que esses aspectos dialogam entre si e que esse diálogo aparece nos próprios enunciados dos sujeitos.

O processo de constituição da produção escrita desses sujeitos a partir da compreensão dos seus cotidianos dentro e fora da esfera escola se firmou como objetivo desta pesquisa por meio das seguintes perguntas:

- 1) Como se dá o encontro entre as atividades de que o sujeito participa nos enunciados escritos em que produz?

- 2) Por que os enunciados produzidos na esfera escolar têm que ser considerados como escolarizados, uma vez que a escola também faz parte do cotidiano do sujeito?
- 3) Como pensar em um conceito de letramento que considere a relação de heterogeneidade dos gêneros (a relação intergenérica) da enunciação?

Essas perguntas de pesquisa orientaram a construção de dois corpora de análise, compostos por produções escritas resultantes de diversas atividades (questionário, cartas, narrativas, dissertações) produzidas por cada sujeito da pesquisa, principalmente dentro da esfera escolar.

Refletindo também sobre a complexidade do enunciado, Bakhtin (1979) defende que essa complexidade passa a existir quando consideramos o enunciado em sua relação com o locutor e na relação com os outros enunciados. Esse movimento de discussão do enunciado tanto como ligado ao seu contexto mais amplo como ao mais específico foi o que pretendi fazer nas análises dos registros da pesquisa, sendo caracterizado na seção referente às considerações teóricas, o Capítulo 1.

Nesse capítulo, elejo, como eixos, os conceitos de contexto mais amplo e contexto mais específico para já configurar o caráter complexo da pesquisa. Dessa forma, ao mesmo tempo em que considero a situação de enunciação das produções escritas dos sujeitos, não posso deixar de considerar que essas situações fazem sentido dentro de um contexto mais amplo, no qual se configuram as relações sociais e as relações de poder na sociedade.

O percurso metodológico da pesquisa será retratado no Capítulo 2, no qual mostro a forma como concebi os que chamei de lugares de interação entre pesquisadora e sujeitos (a escola, o bairro e a casa dos sujeitos). Nesse capítulo, descrevo esses lugares de interação e mostro que mencionarei esses lugares de interação na pesquisa partindo das produções escritas dos sujeitos. Além disso,

apresento os pontos em que me baseei para analisar os enunciados dos alunos, levando em consideração a sugestão de compreensão de um enunciado proposta por Bakhtin (1979).

Nos Capítulos 3 e 4, apresentarei as análises dos registros da pesquisa, buscando, além das relações existentes entre os lugares de interação e o processo de produção escrita desses sujeitos, as relações intergenéricas existentes na situação de enunciação. Desse modo, tento compreender a forma como os sujeitos constroem discursivamente as atividades de que participam na situação de enunciação quando enunciam em um gênero.

Realizadas as análises, retomarei nos Capítulos 5 e 6 as perguntas de pesquisa iniciais, na tentativa de mostrar as contribuições desta pesquisa, com base nas reflexões que propus nas análises.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS: NA RELAÇÃO DIALÓGICA

ENTRE INDIVIDUAL E SOCIAL

[Nas cidades latino-americanas] a ordem dos signos imprimiu sua potencialidade sobre o real, fixando marcas, se não perenes, pelo menos tão vigorosas para que ainda subsistam hoje e as encontremos em nossas cidades; mais radicalmente, na iminência de ver esgotada sua mensagem, demonstrou assombrosa capacidade para rearticular uma nova, sem por isso abandonar sua primazia hierárquica e ainda se diria que robustecendo-a por outras circunstâncias históricas.
(Rama, 1985, p. 33)

Em estudos realizados sobre a América Latina, Angel Rama (1985) mostra que, a partir da colonização das Américas, se estabeleceu uma lógica de consolidação e manutenção dos poderes político e econômico sobre os países colonizados, baseada na abstração e na ordem, características advindas do sonho europeu de racionalidade e organicidade propostas pelo Iluminismo em que, no nível das idéias, o mundo dos signos se separou e se sobrepôs, com grande força, ao mundo das coisas.

A ordem se consolidou antes da materialização das próprias cidades latino-americanas para impedir uma futura desordem, configurando uma anterioridade hierárquica entre perenidade (mundo dos signos/marcos) e mudança (ordem das coisas), em que a perenidade tomou lugar de ação do poder em detrimento da mudança.

Pensar a cidade competia a esses instrumentos simbólicos que estavam adquirindo sua pronta autonomia, que os adequaria ainda melhor às funções que lhes reclamava o poder absoluto. (Rama, 1985, p.29)

A escrita, junto com a organização das cidades, foi uma ferramenta potente da sustentação da ordem² porque garantia a perenidade, em oposição à fala, que trazia a inconstância da ordem das coisas.

Da ordenação do universo dos signos eram incumbidos quem detinha o conhecimento de sua eficácia na manutenção do poder, os letrados, divididos hierarquicamente. Sendo assim, no interior de cada cidade planejada existia a cidade letrada, para atender às exigências de uma extensa administração colonial pela Monarquia e às exigências de enquadramento da grande população indígena aos valores europeus.

Todos que manejavam a pena estavam estreitamente associados às funções do poder. (Rama, 1985, p.43)

No decorrer do tempo, a cidade das letras foi se ressignificando para se manter em posição privilegiada e de sustentação do poder, a ponto de, na cidade moderna já consolidada no século XIX, uma vez detectado o crescimento demográfico e das exportações, houve a necessidade de maior número de pessoas para sustentar a permanência da cidade letrada; necessitava-se de um grupo técnico de pessoas que aprenderia as letras da cidade para ensinar ou treinar outras, mas que não faria parte dessa cidade letrada.

² Apesar de que se continuou aplicando um ritual impregnado de magia para assegurar a posse do solo, as ordenanças reclamaram a participação de um script (em qualquer de suas expressões divergentes: um escrivão, um escrevente ou até um escritor) para redigir uma escritura. A esta se conferia a alta missão que se reservou sempre aos escrivães dar fé, uma fé que só podia preceder da palavra escrita, que iniciou sua esplendorosa carreira imperial no continente. (Rama, 1985, p.29).

Três setores foram fundamentais na construção desse setor terciário (os especializados nas letras da cidade): a educação, o jornalismo³ e a diplomacia, os quais serviriam como guardiões e mantenedores da própria cidade das letras e, conseqüentemente, da manutenção hierárquica do poder.

O trabalho de Rama (1985) torna-se relevante no contexto desta pesquisa porque é a partir dele que se pode compreender, em um contexto mais amplo⁴, as discussões sobre oralidade, escrita e escola no contexto brasileiro. Esse movimento de considerar a historicidade dos fatos permite refletir sobre as relações entre os aspectos sociais e individuais dessas formas de linguagem (oralidade e escrita) e da instituição construída para as ensinar (a escola) e, com isso, lidar com a materialidade, ou seja, com fatos concretos.

Apesar de Rama nos mostrar que a arquitetura da consolidação do poder na América Latina se baseou na separação entre mundo dos signos e mundo das coisas, a materialidade aparece justamente na análise que ele faz das cidades ordenadas e na análise da formação da cidade letrada. Essa análise não separa a ideologia e com ela as concepções de poder, de cidade e de escrita a ela vinculadas.

Na discussão que propõe sobre ideologia e consciência, Bakhtin diz:

Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção. Não é senão uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão social. Mas, enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, de desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força

³ *Pareceu dispor de um espaço alheio ao controle do Estado, ainda que, salvos os grandes diários e revistas ilustradas, a maioria dos órgãos jornalísticos, que continuaram sendo predominantemente políticos, como já era a tradição romântica, retribuíram serviços mediante postos públicos, de tal forma que as expectativas autônomas do jornalismo se transformaram em vias de acesso ao Congresso ou à Administração do Estado.* (Rama, 1985, p.79).

⁴ Nesta seção da dissertação, resolvi utilizar os termos “mais amplo” e “mais específico ou particular” para indicarem, na discussão que procuro propor sobre o individual e o social, os sentidos de “no decorrer da história, da corrente ininterrupta da comunicação” e “contexto imediato da enunciação”, respectivamente.

social imensa. (...) Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. (Bakhtin, 1929, p.118)

Social e individual, então, sempre se relacionam, um modifica o outro e também se modificam entre si. Pensar na organicidade do universo simbólico da América Latina, como social e individual ao mesmo tempo, recupera a sua historicidade e conseqüentemente o movimento da história na sua construção e constituição.

No que se refere à fala, escrita e escola, Rama nos ajuda a pensar que, em virtude dos interesses do grupo que mantém o poder, reforçados pela cidade letrada, a escola seria o lugar em que os indivíduos aprenderiam e utilizariam as letras da cidade, corroborando com a perenidade em que ela se consolidou. A escrita seria a ferramenta que registraria a posse dos locais da cidade avalizada por um pessoal autorizado (os escrivães, na maioria das vezes) e a fala seria menos valorizada nessa organização, sendo veiculada à informalidade e à inconstância⁵.

Trazendo essa contextualização histórica para o campo da linguagem, é possível considerar, conforme Bakhtin (1929), que as palavras são arenas em miniatura da luta de classes; nelas estão contidas valores, ideologias, formas de dizer dos grupos sociais. Sendo assim, a escola, instituição responsável pelo “ensino” das letras da cidade formaria sujeitos que, ao mesmo tempo em que “obedeceriam” às normas, trariam, em suas palavras, suas especificidades e as do grupo a que pertencem.

⁵ Nota sugerida por Geraldi: Há aqui um paradoxo aparente. É justamente num território ocupado cujas letras pré-existentes são desconsideradas – porque desconhecidas e destruídas pelos conquistadores, – que um mundo sustentado juridicamente na escrita poderia se impor, já que as cidades européias, com sua tradição e direito consuetudinário não se deixariam reger pela ordem da escrita.

Nas palavras de Geraldi:

Aceitando, de um lado, a educação como uma das forças de constituição de identidades pré-definidas, por isso mesmo com práticas discursivas de sala de aula marcadas por valores, saberes e conhecimentos selecionados, ordenados e distribuídos segundo a lógica de programação de governo, e, aceitando, por outro lado, que estas mesmas práticas discursivas, face à natureza da linguagem e das formas discursivas de constituição de subjetividades – e portanto dos sujeitos discursivos – são um lugar de deslizamento e de emergências da transgressão. (*sic*) (Geraldi, 2003)

Nas perspectivas que subjazem a essas considerações, trata-se de fazer aparecer nas próprias enunciações os sujeitos que as produziram, compartilhando com outros sujeitos um tempo e espaço específicos, e para eles trazendo interações com outros sujeitos, anteriores a essas enunciações.

Para Bakhtin (1979), aos enunciados são dados um acabamento específico, na própria interação entre locutor e interlocutor. Esse acabamento (começo e fim específicos) indica que tudo o que o locutor queria enunciar a seu interlocutor naquele momento foi o que se produziu por meio de um gênero discursivo, em uma cronotopia (tempo e espaço atrelados) também específica, configurando a situação da enunciação.

Ainda na enunciação, a característica de responsabilidade se consolida a partir das perspectivas de futuro que o locutor constrói ao enunciar a seu interlocutor (o que o interlocutor realmente quer ouvir, o que ele vai achar do que o locutor está dizendo), que também está, ao mesmo tempo, veiculada com a relação existente entre o enunciado e o próprio locutor, ou seja, com a expressividade, a forma como o locutor enuncia.

Dessa forma, Bakhtin (1979) propõe que o enunciado também deva ser olhado como um fenômeno social e individual ao mesmo tempo, pois está

diretamente ligado a seu contexto mais amplo e ao contexto mais imediato de sua realização.

Pensando nos contextos das relações sociais, tanto os mais amplos como os mais imediatos, Bakhtin (1979) mostra que a linguagem perpassa todas as atividades humanas e ela se concretiza na linguagem por meio dos gêneros discursivos. Desse modo, um contexto mais imediato pode ser veiculado a uma enunciação em um gênero, e o contexto mais amplo se referem às outras enunciações mais imediatas produzidas na infinidade de discursos, cada um deles expresso em diferentes gêneros discursivos. Nessa relação, as atividades humanas dialogam e com isso os gêneros também dialogam entre si, o que permite a sua própria construção nas esferas sociais.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 1979, p.279)

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. (Bakhtin, 1979, p.285)

Compreender um enunciado para Bakhtin, então, é também levar em consideração o contexto mais amplo (as atividades/gêneros relacionadas) e o mais imediato (gênero, enunciado, estilo do gênero, expressividade/singularidade do locutor). Esse movimento de interpretação é considerado por Bakhtin (1979) como o mais viável porque se aproxima da materialidade/concretude dos discursos e, por isso, foge da abstração (de considerar o sujeito somente como algo estável e determinado), permitindo ao mundo dos signos uma outra possibilidade de interpretação que não seja a sustentada pelo poder.

A concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no seu contexto histórico real e de sua realização primitiva. (Bakhtin, 1929, p.103)

A dicotomia fala e escrita prestou e presta-se a interesses políticos; é real mas suas fronteiras são flexíveis e, em qualquer das suas modalidades, a linguagem se realiza concretamente nas interações. Como essas se dão no interior das atividades humanas, a linguagem vai sendo enunciada pelos gêneros discursivos, tanto na oralidade quanto na escrita, pois ambas, apesar de suas especificidades, são formas de enunciações nos diversos gêneros possíveis.

Apenas o desenvolvimento das pesquisas sobre o funcionamento da linguagem em sua modalidade oral – que somente agora estão se tornando conhecidas – é que permitiu constatar que entre as duas modalidades há diferenças e semelhanças, uma interferindo sobre a outra. Como se sabe, o processo de construção histórica da escrita permitiu uma reflexão sobre a linguagem em geral e sobre cada língua em particular, e esta reflexão, fixando-se na escrita, acabou por prevalecer como “o capital lingüístico escolarmente rentável”. (Gerald, 1996, p.62)

Ainda pensando em oralidade e escrita, não poderia desconsiderar toda a reflexão proposta acima, pois correria o risco de “congelar” essas duas práticas e visualizá-las somente pelo seu aspecto imediato, perdendo toda a historicidade, ou seja, seu processo de constituição e seu inacabamento, uma vez que continuam seu processo histórico, há um porvir, simultaneamente com as perspectivas passadas.

Ao lado da discussão sobre oralidade e escrita está a discussão sobre letramento. Utilizado no Brasil a partir dos anos 80, este conceito sempre esteve veiculado ao da alfabetização e era discutido inicialmente muito mais a partir da modalidade escrita da linguagem do que à falada. Entretanto, estudos mais recentes sobre letramento (Soares, 2003) consideram que a oralidade é inseparável da escrita e que, além disso, existe uma relação de simultaneidade entre

alfabetização e letramento, ou seja, não existe uma relação de anterioridade entre esses conceitos, principalmente no processo de familiarização com uma língua materna.

Cabe aqui considerar a concepção de letramento no sentido mais amplo, defendida por Corrêa (2001), visão esta que aponta que o conceito de letramento não precisa estar diretamente ligado à alfabetização, o qual tem como base o treinamento da escrita alfabética (contornar as letras, por exemplo), pois mesmo as culturas anteriores a esse tipo de escrita apresentavam uma outra lógica de convivência social ligada aos valores do grupo.

Minha tentativa ao utilizar esse sentido amplo de letramento é dar anterioridade histórica a essa prática e à condição de letrado em relação à alfabetização e ao contato (mesmo que indireto) com a leitura e a escrita. Nesse sentido, oralidade (primária) e letramento são contemporâneos e sua contemporaneidade pode ser constatada pelo modo como os fatos são registrados lingüisticamente. (Corrêa, 2001, p.138)

Para Corrêa (2001, 2004) a historicidade e as formas singulares de enunciação aparecem no uso que os sujeitos fazem da linguagem, e, no caso da modalidade escrita, aparecem marcas que ele propõe que sejam consideradas como *modo heterogêneo de constituição da escrita*. Ao propor que a escrita é heterogênea, considera que nela há misturas feitas pelos sujeitos as quais configuram suas singularidades, sempre relacionadas com o interlocutor e com as perspectivas de futuro construídas para a interação com esse interlocutor.

As misturas feitas pelos sujeitos em suas escritas são formas de diálogo com o estilo do gênero e com as outras atividades (portanto outros gêneros⁶) de que eles participam em seus cotidianos, marcadas pelas expressividades desses

⁶ Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (Bakhtin, 1979, p.291).

sujeitos (o que Corrêa chama de pontos de individuação) delineando uma tonalidade para o enunciado.

No caso desta dissertação, essas misturas e/ou singularidades são detectadas com o auxílio da retomada do contexto mais imediato do enunciado (que compartilhei com os sujeitos no decorrer da pesquisa), retomando, ao mesmo tempo, as atividades do cotidiano dos sujeitos a que o enunciado produzido responde. Assim, as marcas individuais não são necessariamente vestígios ou indícios, mas sim signos que se referem a atividades e a outros gêneros do discurso⁷.

As questões referentes aos gêneros são i) a forma com que os gêneros se relacionam, com a tentativa de olhar as enunciações dos sujeitos pelos gêneros a partir da relação que elas estabelecem com outros gêneros, ii) a forma do diálogo dos sujeitos com o estilo do gênero (o que Bakhtin – 1979 – vai chamar de expressividade e/ou estilo individual) e iii) a forma com que são construídos discursivamente o tema, a estrutura composicional e estilo do gênero nos enunciados produzidos pelos sujeitos⁸.

Entendo como diálogo com o estilo do gênero em (ii) a maneira como um sujeito constitui sua enunciação na estrutura composicional do gênero, enunciando o tema e sua expressividade nessa estrutura. Um exemplo desse aspecto é a produção escrita “As baratas”, elaborada por um dos sujeitos da pesquisa. Dentro do gênero “narrativa escrita”, o sujeito o produz trazendo elementos de um outro gênero (história em quadrinhos) que delineou toda a construção do tempo e do espaço da narrativa, com os elementos *tudo começou, e lá na Agência..., minutos depois...*

⁷ As atividades que os signos remetem se referem àquelas do contexto de interação que construí com os sujeitos da pesquisa.

⁸ Tratei de forma menos ressaltada a possibilidade da escolha dos gêneros pelos sujeitos porque na maioria dos enunciados produzidos, o gênero não foi escolhido por eles.

Para discutir como os sujeitos enunciam por um gênero (iii), levei em consideração a situação de sua produção e a construção discursiva do tema dentro do estilo do gênero e da estrutura composicional, uma vez que o tema é responsável pela revisita do sujeito, no gênero, à parte mais instável que será concretizada na relação entre o locutor e o interlocutor. Na pesquisa há o exemplo do sujeito que produziu duas narrativas escritas (“As baratas” e “O parque de diversões”) na escola com dois temas diferentes, os quais provocaram uma diferença entre essas duas produções no que se refere à estrutura composicional e ao estilo do gênero.

As questões sobre os gêneros do discurso que procurei discutir estão diretamente ligadas à possibilidade de alternância de enunciados entre sujeitos que se comunicam, e ao caráter de responsabilidade do enunciado, presente na memória do futuro⁹ que os sujeitos constroem ao interagirem com seus interlocutores.

Alternar e responder são ações que trazem a idéia de um processo de interação em que os sujeitos compartilham uma atividade para poderem se comunicar; dão espaço para o trabalho ativo dos sujeitos com a linguagem quando enunciam, remetendo também ao processo contínuo de constituição dos sujeitos pela linguagem no decorrer da história.

Esse olhar sobre o processo permite que se volte para os enunciados simultaneamente tanto pela sua singularidade quanto pela generalização. Esse pensamento se alinha com o que Morin (2003) nomeia de pensamento complexo, o qual, assim como toda teoria, traz consigo uma postura política e uma forma de conceber o mundo e as relações humanas.

⁹ Lugar para onde o sujeito se reporta para construir seu presente em relação ao outro.

A política da complexidade não se limita ao “pensamento global, ação local”; expressa-se pelo duplo par: pensar global/agir local, pensar local/agir global. O pensamento planetário deixa de opor o universal e o concreto, o geral e o singular: o universal é simultaneamente singular, universo cósmico e concreto, o universo terrestre. A política da complexidade precisa do pensamento complexo para enfrentar os problemas que implicam incertezas e imprevisibilidades, interdependências e inter-retroações de extensão planetária relativamente rápida, com descontinuidades não lineares, desequilíbrios, comportamentos “caóticos” e bifurcações. É preciso captar não só a complexidade das inter-retroações, mas também o caráter hologramático que faz com que não só a parte – indivíduo, nação – se encontre em tudo – o planeta, mas também que o todo se encontre no interior da parte. (Morin, 2003, p.109).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Trata-se de uma construção que é certamente sempre incerta, porque o sujeito encontra-se inserido na realidade que pretende conhecer. Não existe o ponto de vista absoluto de observação nem o meta-sistema absoluto. Existe a objetividade, embora a objetividade absoluta, assim como a verdade absoluta constitua enganos. (...) Pensar é construir uma arquitetura das idéias, e não ter uma idéia fixa. (Morin, 2003, p. 37-38)

2.1 Caracterização da pesquisa

Pensar em uma metodologia inclui direcionar a pesquisa para uma interpretação. Estipulei algumas etapas metodológicas pelo fato de elas serem um caminho possível para compreender as interações do sujeito com seu outro principalmente através do uso da linguagem, e da observação das realidades que, no caso dos dois sujeitos da pesquisa, vivenciam no cotidiano. Com isso, mostro que o objetivo geral da pesquisa não é dizer como funcionam as coisas dentro da escola e fora dela para os sujeitos da pesquisa, e sim propor uma reflexão sobre a interação que construí com os sujeitos.

O caminho de análise é retratado pela pesquisadora que compartilhou atividades de uso da linguagem com dois sujeitos. Em nenhum momento tenho a pretensão de dizer que no encontro entre pesquisadora e sujeitos não houve interferência de ambas as partes; ao contrário, é justamente por conta dessa interferência que foi possível a interação entre os mesmos.

O ponto de partida da pesquisa foi compreender mais de perto as práticas de letramento de que dois sujeitos de uma mesma sala de aula participavam e

ajudavam a construir dentro da esfera escolar e fora dela, ou seja, entender a singularidade dos sujeitos verificando suas histórias de letramento.

Apesar de não limitar a pesquisa à esfera escolar, ela foi o primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa, para que fosse possível o contato com os alunos. A princípio, não tinha as etapas muito definidas. A idéia era ir para a sala de aula, apresentar a pesquisa, convidar alguns sujeitos, recolher as atividades escritas que eles produziam no decorrer das observações das aulas de Língua Portuguesa e depois visitar as comunidades desses alunos.

Qualitativa, etnográfica e sociointeracionista são as caracterizações dessa pesquisa, tanto na fase de geração de registros quanto no momento de reorganização e análise dos mesmos. Essas três características orientam a interpretação da singularidade, sem deixar de considerar a relação com o contexto mais amplo.

A pesquisa se consolida metodologicamente enquanto qualitativa porque não tem a pretensão de generalização das interpretações, conta com a realidade dinâmica e tenta não retirar o sujeito de seu contexto nas análises, caracterizando-se muito mais pela subjetividade do que pela objetividade. Além disso, lida com as histórias de vida dos sujeitos participantes, inclusive a da pesquisadora. Foram gerados registros de diversas naturezas, tais como relatos verbais e reflexões anotadas em Diário de Campo. Tal procedimento encontra respaldo nas orientações sobre pesquisa qualitativa dadas por André (1995), conforme reproduzo abaixo,

Em oposição a uma visão empirista de ciência, [a pesquisa qualitativa] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. (André, 1995, p. 17)

A etnografia aparece na pesquisa como opção metodológica de estudo que oferece um conjunto de técnicas de geração de registros sobre o cotidiano dos grupos sociais dos sujeitos da pesquisa, tais como a observação participante¹⁰, o questionário¹¹ e a análise de enunciados¹², que nesse caso são os enunciados escritos produzidos pelos alunos tanto na esfera escolar quanto fora dela¹³. O estudo do tipo etnográfico, adaptado da etnografia antropológica para o campo educacional, ainda adota como características principais o princípio da interação constante entre pesquisador e sujeito, a ênfase no processo, a tentativa do pesquisador em tentar apreender e retratar a visão pessoal do sujeito; envolve um trabalho de campo, vale-se essencialmente da descrição e da indução, fazendo o uso de um plano de trabalho aberto e flexível porque visa à descoberta de novas formas de compreender a realidade e não à testagem de teorias (André, 1995). Assim,

O etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Seleciona do contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está realizando (...) Constrói o conteúdo dos conceitos iniciais, não o pressupondo. (...) O processo normal de observação é seletivo. (...) A tarefa etnográfica supera a descrição da organização interna das categorias sociais, porque esta não é suficiente para explicar a realidade social. (Rockwell, 1989, p. 51-52)

¹⁰ Parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. (André, 1995, p. 28).

¹¹ As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. (André, 1995, p. 28).

¹² Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (André, 1995, p. 28).

¹³ A pesquisa etnográfica, por considerar o contexto na pesquisa, pode dar subsídios para o pesquisador explicar como o sujeito faz as relações intergenéricas pelas atividades de que participam. Ajuda também a compreender os diversos gêneros do discurso e a natureza do enunciado.

Diferentemente da microetnografia, que visa reconstruir as interações específicas entre prática docente e a experiência escolar dos alunos, dando conteúdo concreto à noção de currículo oculto (Rockwell, 1989, p. 42), e da etnometodologia¹⁴, que visa reconstruir as regras de interpretação e participação dos sujeitos que interagem em determinadas situações sociais/maneira segundo a qual os alunos interpretam diferentes situações educativas (Rockwell, 1989, p. 42), os registros não foram obtidos via gravação em fitas K7 ou VHS e por transcrições comprobatórias de situações específicas, uma vez que a preocupação era observar os eventos de letramento na sala de aula para delinear um contexto de sala de aula e posteriormente considerá-lo nas análises dos dados enquanto atividades que fazem parte do cotidiano dos sujeitos.

A última característica dessa pesquisa, a sociointeracionista, permitiu relacionar os dados da esfera escolar, das visitas às comunidades dos sujeitos e dos enunciados escritos que eles produziram como atividades humanas, concretizadas pelas interações entre os gêneros discursivos, portanto nas relações intergenéricas, configurando o caráter responsivo (dialógico) da produção de linguagem nos gêneros enunciados. Com isso, considero o papel fundamental do outro na interlocução¹⁵ seja ele o professor, o pesquisador, os familiares, etc.; o acabamento específico do gênero, porque o enunciado visa a alternância dos sujeitos falantes; bem como os ecos de outras atividades (outros gêneros discursivos) em um enunciado produzido em um gênero. Essas características apresentadas pelos estudos de Bakhtin e seu Círculo permitem, então, compreender a natureza de um enunciado. Para isso, seria necessário, a princípio, que seguisse a ordem metodológica proposta pelo autor, a saber:

¹⁴ Linhas de pesquisa que estudam a sala de aula, além de outras situações.

¹⁵ O outro sendo a outra ponte do sujeito, constituindo-se a dialética. Isso não quer dizer que eles são opostos, mas sim que um não se constitui enquanto enunciator e produtor de linguagem sem um outro.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (Bakhtin, 1929, p. 124).

Esses caminhos não são estanques nem pretendem ser modelos de análise de dados porque as condições concretas em que se realizam as interações verbais não possuem uma mesma lógica, e as diferentes formas de enunciação (os gêneros discursivos) não se relacionam da mesma forma para todos os sujeitos.

Além desses caminhos propostos, na discussão que faz sobre signo em *Os gêneros do Discurso*, Bakhtin propõe que não se separe a ideologia da realidade material do signo, não se dissocie o signo das formas concretas de comunicação social (no caso os gêneros), e não se dissocie a comunicação de suas formas de base material (nesse caso ele se refere à infraestrutura e ao vínculo entre gêneros primários e secundários, configurando a dialogia existente entre eles).

Essa discussão sobre o enunciado ser repleto da palavra sónica, que mantém uma relação com a base em que foi construída, permitem dizer que os enunciados que os alunos produziram na escola não são somente escolares e nem somente gêneros secundários pelo vínculo que mantêm com a instituição; eles são ao mesmo tempo enunciados produzidos em que o enunciador produz e aparece no enunciado respondendo ao seu interlocutor, dialogando com outros gêneros.

Ao refletir sobre a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, Freitas (2003) defende que ela permite uma visão humana da construção do conhecimento científico porque assume o caráter sócio-histórico do que será

estudado e concebe o conhecimento como construção que se realiza entre sujeitos, sendo o pesquisador um desses sujeitos. Ainda para ela, a geração de registros é feita com ênfase na compreensão (descrição e explicação), o particular é visto enquanto pertencente a um contexto, as questões de pesquisa se referem à compreensão dos fenômenos em sua complexidade e o pesquisador tem uma participação ativa e aberta para a constante reflexão.

Essa ligação entre o geral e o particular, que pretendo mostrar nesta pesquisa, perpassa a forma de olhar para a realidade dos sujeitos em questão como co-construída. Essa co-construção, a qual se dá na interação entre mim e os sujeitos, pode ser caracterizada como complexa. Uma vez complexa¹⁶ essa realidade co-construída se relaciona com outras realidades ou atividades de que tanto os sujeitos como eu participei e, por isso, para compreendê-la e interpretá-la, deve-se conhecer e participar (co-construindo) dessas outras atividades que fazem parte do cotidiano desses sujeitos.

Para Morin (2003), o método contém um conjunto de princípios metodológicos que configuram um guia para o pensar complexo. São eles: princípio sistêmico ou organizacional¹⁷, princípio hologramático¹⁸, princípio da retroatividade¹⁹, princípio da recursividade²⁰, princípio da

¹⁶ *Ante um paradigma simplificador que consiste em isolar, desunir e justapor, propomos um pensamento complexo que reata, articula, compreende, e que, por sua vez, desenvolve a própria autocrítica.* (Morin, 2003, p.37).

¹⁷ *Permite religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa, sendo o todo muito mais do que a soma das partes* (p. 33).

¹⁸ *Assim como num holograma, cada parte contém praticamente a totalidade da informação do projeto representado.* (p. 33).

¹⁹ *Com o conceito de circuito retroativo, rompemos com a causalidade linear (...) não só a causa age sobre o efeito, mas o efeito retroage informacionalmente sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional do sistema.* (p. 35).

²⁰ *É um processo no qual os efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais.* (p. 35).

autonomia/dependência²¹, princípio dialógico²² e princípio de reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento²³.

Na medida em que percorrerei em minhas análises os três pontos propostos por Bakhtin, anteriormente citados, esses princípios postulados por Morin também orientarão indiretamente as análises, já que estou propondo uma reflexão sobre os registros que considere a complexidade do real.

A partir desses princípios, elaborei uma forma de contextualizar a realidade dos alunos a partir do que chamo lugares de interação, ou seja, as duas esferas em que os sujeitos mais atuam no cotidiano e o material escrito que utilizei para a pesquisa.

É importante ressaltar que senti necessidade de apresentar, nessa seção, essas esferas em que os sujeitos atuam antes das análises dos registros como um ponto de partida que já demonstre o contexto comum de que os sujeitos participam (a mesma escola e a mesma sala de aula), o contexto que os diferencia (o bairro onde moram) e o contexto de enunciações escritas que revelam a singularidade desses sujeitos no gesto de escrever (as produções escritas que obtive como material de análise). Desse modo, denominei as esferas e o material escrito dos sujeitos como: I) a escola, II) a comunidade dos sujeitos e III) os gêneros escritos, aliados às três características principais da pesquisa explicitados acima. Vejamos abaixo como eu, enquanto pesquisadora, atuei nessas esferas.

²¹ Para manter sua autonomia, qualquer organização necessita de abertura ao ecossistema do qual se nutre e ao qual se transforma (biológica e cultural). (p. 36).

²² Pode ser definido como associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado. (p. 36).

²³ O sujeito não reflete a realidade. O sujeito constrói a realidade por meio dos princípios já mencionados. (p. 37).

2.2 Lugares de interação

A seguir serão contextualizados a esfera escolar, a comunidade e os enunciados produzidos, juntamente com a forma como atuei nas duas primeiras esferas e também com o material escrito dos sujeitos.

Primeiramente, no tratamento dos sujeitos de pesquisa, optei por explicitar seus respectivos nomes, devidamente autorizados por eles, porque minha tentativa é lidar com as interações construídas na concretude do contexto. Nesse sentido, concretizar também os sujeitos é fundamental para não construir nessa pesquisa sujeitos muito distantes da realidade da qual também participei e na qual negocieei todos os momentos de interação.

Essa preocupação também foi levada em consideração no que se refere à construção da pesquisadora enquanto sujeito da interação por parte dos sujeitos da pesquisa; foi compartilhada com eles toda minha trajetória de estudos, formação profissional (professora) e a minha condição de ser uma aluna da pós-graduação, moradora da cidade de São Carlos por sete anos e que agora voltava para a cidade para fazer pesquisa. Conhecendo essa realidade, o tratamento com que eles se dirigiam à pesquisadora não era indiferente. Para Julliano, a pesquisadora era “professora” que observava as aulas de outra professora; para Karina a pesquisadora era “Aline”, uma moça que tinha terminado a faculdade e por ter estudado muito conseguiu entrar em uma pós-graduação para dar aulas em faculdade.

É importante ressaltar que o respeito pela diversidade na construção da interação com os sujeitos sempre esteve presente na minha postura enquanto pesquisadora. Além disso, os enunciados produzidos por eles no contexto escolar e não-escolar e as fotografias feitas são exemplos da construção discursiva da situação concreta a qual queria retomar na pesquisa; o diário de campo das

observações na sala de aulas de língua portuguesa e as visitas aos bairros onde os sujeitos moram foram produzidos durante as observações da aula. No que se refere à observação do bairro, elas foram feitas na tentativa de inserir as práticas dos sujeitos em seus contextos não perdendo a ligação do particular com o geral.

Para tratar dos três lugares de interação (a escola, o bairro e os enunciados), considero o que Barton & Hamilton (1998) utilizaram na construção do objeto de sua pesquisa, no qual tradicionalmente há quatro aspectos da abordagem etnográfica, baseados em Goetz e LeCompte (1984, p. 03): o estudo de modelos reais do mundo, focalizando em um lugar particular e em um ponto particular no tempo; a abordagem é holística porque focaliza a totalidade do fenômeno estudado como cultural, e por isso remete a contextos mais amplos; o trabalho é multi-metodológico, delineando-se por várias técnicas de pesquisa; e é interpretativa, pois busca trabalhar com as perspectivas dos sujeitos, tentando usar as palavras dos sujeitos nos momentos das análises.

2.2.1. A esfera escolar

Com o intuito de verificar de quais eventos de letramento as crianças dos bairros norte-americanos de Roadville e Trackton participavam na escola e na comunidade em que viviam, Heath (1983) desenvolveu uma extensa pesquisa etnográfica nesses bairros, chegando a observá-los por dez anos. Concluiu que os eventos de letramento de que os alunos participavam na escola eram distantes das práticas de letramento do seu cotidiano, e muito próximos das práticas de que os alunos de bairros mais centrais e mais ricos da região participavam. Com essa descoberta, Heath explica o sucesso de alguns alunos na escola em detrimento do fracasso de outros, dizendo que quando os eventos de letramento são distantes das

práticas usuais de um grupo social, é difícil eles se apresentarem como significativos e a crianças participarem deles de forma eficaz.

Com isso, propõe mudanças nas práticas escolares (currículo, planejamento, aulas, participação dos alunos) no sentido de elas se construírem imbricadas com a realidade da comunidade, fazendo com que os alunos se tornem agentes de sua aprendizagem e consigam compreender sua comunidade em que os participantes compartilham valores que podem ser diferentes daquelas outras comunidades.

Mesmo situadas em contextos completamente diferentes, pude perceber alguns pontos que aproximam a escola que observei nessa pesquisa e a que foi pesquisada por Heath, como, por exemplo, a postura da professora que valoriza uma variação da língua, a mais privilegiada, desconsiderando as que os alunos utilizam, a desconsideração da própria realidade dos alunos em sala de aula, a dificuldade de alguns alunos de se enquadrarem nos moldes que a professora e a escola consideram como bons.

No caso da escola dos sujeitos desta pesquisa, trata-se de uma escola pública tradicional da cidade de São Carlos²⁴, a mais concorrida pelos alunos não só da cidade, mas da região, por ser considerada pelos moradores como uma boa escola.

Essa escola é composta por professores que em sua maioria lecionam neste local há mais de dez anos e de maioria católica²⁵. Durante a pesquisa, percebi que os conteúdos previstos para serem trabalhados nas séries são muito mais considerados e importantes do que os próprios alunos. Mesmo sabendo que essa escola recebe alunos de diversos contextos, existe uma tentativa de padronização

²⁴ Encontram-se no Anexo 1 algumas informações sobre a cidade de São Carlos-SP.

²⁵ Segundo as informações dadas pela então vice-diretora da escola.

desses alunos até mesmo para garantir e consolidar essa escola como “boa formadora de cidadãos”, como já avaliam os pais dos alunos que lá estudam.

Ao mesmo tempo em que a escola mantém uma tradição de eventos culturais realizados por alunos, com orientação dos professores (feiras de ciências, campanhas do agasalho, festas juninas, quermesses, comemorações para o aniversário da escola), os alunos não entram na escola pela porta principal porque a direção alega que há muito tumulto e prejudica a sala dos professores e a própria direção, além de poderem prejudicar a preservação desse patrimônio da cidade; a biblioteca funciona somente duas vezes por semana, os alunos não podem entrar com papéis e canetas, e os livros não podem ser retirados do local para serem levados para casa.

A seguir, apresento algumas imagens da Escola Estadual Álvaro Guião.



Figura 1: EE Álvaro Guião



Figura 2: Entrada Principal da escola



Figura 3: Escada – acesso ao anfiteatro



Figura 4: Corredor de acesso às salas de aula

Situada na região central da cidade, a escola é rodeada de casas comerciais, escolas de informática e de idiomas, estacionamentos, hotéis, restaurantes e pontos de ônibus, como se fosse um local de transição para outros lugares da cidade.

No período da manhã, a escola oferece o Ensino Médio, à tarde o Fundamental II (quintas a oitavas séries), e à noite a Educação de Jovens e Adultos. Sabendo disso, compareci à escola para fazer um contato com a direção e pedir permissão para realizar as observações da sala de aula. Conversei com a diretora da escola e não obtive nenhuma resposta concreta. Decidi então conversar com a própria professora da classe:

Na quinta-feira, dia 01/04/04 fui conversar com a professora M.²⁶ Expliquei que estava cursando o mestrado e que gostaria, se ela permitisse, de observar as aulas dela para a minha dissertação. Contei sobre meu projeto e disse que iria focalizar minhas observações nos alunos da classe e depois escolheria alguns para aprofundar minha pesquisa. Ela concordou na mesma hora e me disse de início que a sala que eu iria observar era “apática e que não tinha muita vontade de fazer as coisas”. Perguntou-me se eu gostaria de observar outra sala e logo me indicou uma quinta

²⁶ A professora não autorizou explicitar seu nome na pesquisa.

série, que, segundo ela, “topava tudo” porque eles ainda eram novos. Disse que eu queria mesmo era a oitava série, e então fomos para a classe. (Diário de Campo)

Último ano do Ensino Fundamental²⁷, escola Álvaro Guião²⁸, centro da cidade de São Carlos; aproximadamente 44 aulas de língua portuguesa observadas na pesquisa (três meses) e 1 aula de reforço da mesma disciplina constituíram o cenário da pesquisa. Nessa fase da pesquisa, a observação e a elaboração do Diário de Campo²⁹ foram as ações norteadoras da escolha dos sujeitos e da própria continuidade da pesquisa.

Partindo dos eventos de letramento que aconteciam na sala de aula de Língua Portuguesa, as observações foram registradas no Diário como descrições do encontro entre as vozes do professor, alunos e pesquisadora, com a pesquisadora orquestrando essas vozes, retratando a dimensão da alteridade. No caso dessa sala de aula, mesmo que a professora fale quantitativamente bem mais do que os alunos, considero que a alteridade não desaparece; ela pode ser observada no comportamento dos alunos, nos enunciados que produzem e em outras atividades, dependendo do evento:

²⁷ Depois de muitos anos, foi o primeiro que a escola voltou a oferecer o Ensino Fundamental; no ano seguinte – 2005 – desistiram de oferecer porque segundo a diretora da escola os professores não conseguiram se acostumar.

²⁸ Primeira escola da história da cidade, muito requisitada pelos alunos pela tradição que a consolidou como uma escola boa, apesar de ser pública. Nela estudam alunos não só da cidade, mas de toda a região. (Fonte das fotografias: <http://educar.sc.usp.br/biologia/sc/fotos.htm>: *A antiga Escola Normal de São Carlos, inaugurada em 1916, é patrimônio histórico estadual tombado pelo CONDEPHAAT - Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico - e um dos edifícios mais expressivos de nossa cidade. Local: Av. São Carlos 2190 – Centro. A antiga Escola Normal começou a funcionar em 1911, no prédio da rua José Bonifácio, hoje escola Eugênio Franco. Em 18 de setembro de 1913 era lançada a pedra fundamental do novo edifício, na Av. São Carlos, atualmente Escola Estadual de Segundo Grau Dr. Álvaro Guião. O prédio foi completamente restaurado e guarda as características originais de sua construção.*)

²⁹ Dados retirados do Diário de Campo realizado durante a pesquisa.

A aula então começou. A impressão que me dava era que eles não estavam se importando com a minha presença, pois estavam muito à vontade. M. fez a chamada e seguindo a proposta do livro didático *Análise, Linguagem e Pensamento* (ALP)³⁰, direcionou o evento de letramento denominado pelo livro de “Exercício de extrapolação”: elaborar um convite de casamento a partir de uma certidão de casamento impressa no livro. As duas aulas que a professora tinha nessa quinta-feira foram para esse evento. Enquanto os alunos trabalhavam nesse convite, a professora chegou perto de mim e começou a apontar os alunos bons, médios e ruins. (Diário de Campo)

Nessa etapa da pesquisa, as observações realizadas na sala de aula de Língua Portuguesa podem ser esquematizadas da seguinte forma:

- a) A busca de um lugar diferente para sentar na classe para observá-la por vários ângulos
- b) As atitudes da professora no início das aulas
- c) Os eventos de letramento que apareciam na aula
- d) Os alunos que prestavam atenção
- e) Os alunos que não prestavam atenção
- f) A atitude da professora perante aos alunos
- g) A forma como Julliano interagiu com os eventos de letramento promovidos na aula, uma vez que ele foi o sujeito que concordou em participar da pesquisa desde o primeiro dia de minha observação
- h) A ação de registrar os tópicos acima no Diário de Campo durante as aulas e/ou depois
- i) A abertura da professora diante da pesquisa (por conversas ou por atitudes dela)³¹.

³⁰ HAILER, MA & COCCO, MF. *Análise, Linguagem e Pensamento*. São Paulo, FTD, 2000.

³¹ Foi aplicado um questionário por escrito com a professora M. O registro encontra-se no Anexo 2.

2.2.2. A comunidade dos sujeitos

Devido ao fato de a etnografia permitir a construção da metodologia no percurso da pesquisa, posso afirmar que, uma vez lidando com dois sujeitos advindos de bairros diferentes, portanto de contextos diferentes, mesmo morando na mesma cidade, adotei o mesmo método etnográfico para a recolha de registros dos dois sujeitos, com a tentativa de respeitar a interação que estava construindo com cada um deles.

Dessa forma, minha ida às respectivas casas dos sujeitos foi diferente, em diversos aspectos: a modalidade da solicitação da visita a casa deles, a forma como a solicitação foi feita (levando em consideração o gênero em que a solicitação foi veiculada) e o contexto em que foi realizada³².

No caso do Julliano, a solicitação foi feita oralmente, no meio de uma conversa em que ele falava sobre os familiares, quando perguntei se poderia ir algum dia na sua casa para conhecer as pessoas de que ele tanto falava. A resposta foi afirmativa na mesma hora. Até chegou a perguntar se queria ir naquele dia mesmo, mas só encontraria a mãe. Respondi que seria mais interessante se estivessem todos, pois poderia conversar mais. Ele concordou.

Com Karina, a solicitação foi feita por escrito em uma das cartas que escrevi e enviei a ela, já com a sugestão de uma data da visita. A resposta também veio afirmativa, mas com uma outra sugestão de data.

Os bairros em que os sujeitos moravam foram construídos discursivamente, então, no encontro das vozes dos sujeitos com a da pesquisadora,

³² Optei por separar esses aspectos apenas para discutirmos as diferenças entre os dois sujeitos.

juntamente com algumas informações obtidas com outros moradores da cidade³³, e na minha leitura de alguns documentos oficiais³⁴.

Compreender o cotidiano dos sujeitos significava conhecer as atividades de que eles participavam no dia-a-dia. Sabia que a escola era um espaço em que diversas atividades aconteciam cotidianamente, mas outras atividades que não da escola ainda não conhecia.

Essa minha “entrada” nas práticas de letramento dos sujeitos poderia acontecer somente se construísse com eles, inicialmente, alguma atividade que pudesse compartilhar e nos comunicar por ela. Essa constituição foi se desenvolvendo à medida em que minha presença na sala de aula se tornou mais familiar, principalmente com Karina.

Metodologicamente, as técnicas utilizadas nas observações sobre o bairro foram:

- a) Andar pelo bairro
- b) Visitar a casa dos sujeitos
- c) Perguntar aos sujeitos os pontos característicos do bairro para fotografá-los
- d) Pedir aos sujeitos que falassem sobre o bairro
- e) Investigar sites e outros lugares de informação que me informasse sobre o bairro
- f) Conversar com os familiares dos sujeitos
- g) Elaborar uma relação das atividades de que os sujeitos participavam no seu cotidiano, junto com eles, de forma que elas estivessem relacionadas de forma não-linear, voltando-me para a concretude das atividades, e

³³ Pessoas que conheço e que residem em outros bairros da cidade.

³⁴ A fonte desses documentos é a Fundação Pró-memória de São Carlos.

não para a seqüência progressiva de suas realizações no dia. Dessas atividades, foram consideradas as práticas de letramento dos sujeitos da pesquisa. Nas análises dos enunciados, as atividades que aparecerão de acordo com cada um dos sujeitos serão visualizadas em seus embricamentos da seguinte forma:

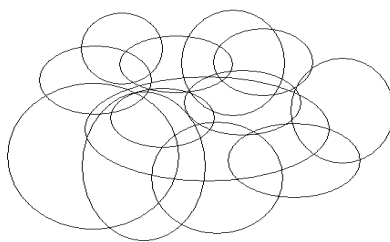


Gráfico de visualização das atividades relacionadas para cada enunciado dos sujeitos. Nele, a relação entre as atividades não é cronológica e nem hierárquica; são consideradas para a compreensão da situação de enunciação dos sujeitos.

É importante ressaltar que, devido ao fato de considerar a escrita como encontro de atividades dos sujeitos, não pude simplesmente classificar as escritas produzidas na escola como escolares e as outras como não escolares, porque não há uma fronteira clara que divida essas duas esferas, pois ambas fazem parte do cotidiano dos alunos.

Se assim fizesse, estaria desconsiderando a dialogia existente entre os gêneros (atividades de uso da linguagem) como postula Bakhtin (1979), e com isso isolaria os enunciados e os abstrairia de todo o contexto de interação em que foram produzidos, inclusive apagando a forte influência do interlocutor.

2.2.3 Os enunciados dos sujeitos

No encontro entre pesquisadora e sujeitos: a vida e o enunciado

Assumindo que a relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo dos sujeitos e da linguagem, com a precariedade própria da temporalidade que o específico do momento implica, a instabilidade dos sujeitos – e da história – não é um problema a ser afastado, mas, ao contrário, é inspiração para recompreender a vida, assumindo a irreversibilidade de seus processos. Como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos “excedentes de visão” buscamos em nossos processos de constituição - vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e “irrepetíveis”. Unicidade incerta, pois se compreendo com palavras que antes de serem minhas, foram e são também do outro, nunca terei certeza se estou falando ou se algo fala por mim.
(Geraldi, 2003).

O ponto de partida não abarca a generalização, e uma “segura” objetividade de análise do corpus com grandes quantidades de “provas” que tendem a construir uma verdade dos fatos.

Somente assumindo a estabilidade relativa como base, é possível o que almejei tratar na discussão da produção escrita dos sujeitos: trazer os sujeitos para os enunciados deles. Essa postura, que considera também a instabilidade, permite considerar, quando olhei para os enunciados, a interligação que existe entre cotidiano e produção de linguagem; o enunciado volta a se tornar um acontecimento situado no tempo e no espaço que envolve trabalho lingüístico, e, portanto, circunscreve um processo de produção.

Considero ser no trabalho com a linguagem, ou seja, usando-a, que acontecem interações dialógicas com o já dito, o gênero³⁵, a história de leitura e

³⁵ O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade, determinada, típica, própria do gênero dado. (...) É possível assimilar essa expressividade típica do gênero à “aura estilística” da palavra, mas nem por isso esta pertence à palavra da língua e sim ao gênero em que a palavra costuma funcionar. O que se ouve soar na palavra é o eco do gênero em sua totalidade. (Bakhtin, 1979, p. 312).

escrita dos sujeitos e a perspectiva que eles constroem na interação³⁶. Essas interações são as misturas que esses sujeitos vão concretizando em seus enunciados, e são nelas que aparecem as singularidades.

Reconhecer a mistura permite olhar para os enunciados dos sujeitos como heterogêneos, pensando a heterogeneidade sob dois aspectos essencialmente relacionados: a heterogeneidade de gêneros (atividades) do cotidiano, e a heterogeneidade caracterizada pela singularidade, pelo excedente de visão em que se concretiza a expressividade proporcionada pelas tonalidades dialógicas realizadas na produção. Nas palavras de Bakhtin,

A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro. (...) A resposta transparecerá nas tonalidades de sentido, da expressividade, do estilo, nos mais ínfimos matizes da composição. As tonalidades dialógicas preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado. Pois nosso próprio pensamento – nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes – nasce e forma-se na interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento. (Bakhtin, 1979, p. 317).

Retomando o compromisso com a certeza da instabilidade, é importante ressaltar que essa heterogeneidade também é relativamente estável, pois ela será mostrada nesta pesquisa pelas minhas lentes, horizonte construído pela interação (no sentido de um ambiente contextual) com os dois sujeitos. Em vista disso, os seguintes pontos serão levados em consideração:

³⁶ A noção de perspectiva de futuro tratada nesse trabalho parte das reflexões de Geraldi (2003) sobre o conceito de memória do futuro proposta por Bakhtin. Segundo Geraldi, a memória do futuro é que permite o horizonte de perspectivas que os sujeitos constroem ao enunciar. Dessa forma, esse autor mostra que quando enunciamos não só trazemos o já dito, mas também nossas perspectivas do que vamos dizer ao outro. A memória do futuro está atrelada ao posicionamento bakhtiniano de encarar a enunciação como contrapalavras e respostas ao que o outro disse ou vai dizer porque a todo instante calculamos as possibilidades de ação no presente.

1. A heterogeneidade será discutida, portanto, a partir de UM contexto (que para nós é mais concreto do que indefinido pelo fato de construir uma historicidade) e não d“O” contexto como um pano de fundo estável e visto por todos, configurado pelas interações entre pesquisadora e sujeito.
2. A interligação entre vida e gênero está presente quando se relaciona o enunciado às atividades de que o sujeito participou no tempo e no contexto extraverbal e à sua história de letramento. Isso não quer dizer que há uma transposição direta entre vida e enunciado, como se um momento do enunciado retratasse exatamente um momento da vida do sujeito, não só porque seria eu quem faria reflexões sobre os dados, e não o sujeito, mas porque a linguagem reflete e também refrata o vivido, o real³⁷.
3. Os gêneros produzidos se relacionam com outros gêneros³⁸.
4. O enunciado-gênero é o horizonte espacial em que o sujeito utiliza as palavras (signos) como contrapalavras, orientado pela memória do futuro e com isso “adquire novos tons apreciativos e podem revelar suas compreensões das palavras, dos discursos, das atitudes e das relações que se instituem no ambiente escolar”³⁹.
5. A análise dos gêneros, tanto no conjunto como em cada um deles, será orientada pela teoria dos gêneros do discurso proposta por Bakhtin (1979).

³⁷ *Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, essa inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. E nesta atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação sógnica necessária.* (Geraldi, 2003).

³⁸ *Porque “Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos”* (Geraldi, 2003).

³⁹ Geraldi, 2003.

Meu trabalho de análise dos enunciados levará em consideração esses cinco pontos, norteados pela orientação de análise proposta por Bakhtin (1929). Sendo assim, está norteadado pela admissão das produções escritas enquanto enunciados em que há por trás um sujeito que trabalha com a linguagem e a articula levando em consideração o interlocutor, respondendo a ele pelas tonalidades expressivas que escolhe construir.

A emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro da língua, e só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto. A significação da palavra, por si só (quando não está relacionada com a realidade), como já dissemos, é extra-emocional. (Bakhtin, 1979, p. 311).

O objetivo se centra, então, em compreender a natureza dos enunciados dos sujeitos, e, para isso, foi necessário também considerar as especificidades dos gêneros discursivos, pois o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado. (Bakhtin, 1979, p. 312).

Como não há enunciado fora de um gênero discursivo, portanto entre atividades humanas permeadas pelo uso da linguagem, o enunciado, uma vez eco de um gênero⁴⁰, liga-se com a atividade em que foi produzido, e esta, como só existe e se institui enquanto atividade na relação com as outras atividades, permite que o enunciado também traga vozes de outros enunciados, advindos dessas outras atividades.

O enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com outros enunciados (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico-composicional, mas no plano do objeto de sentido). (Bakhtin, 1979, p. 318)

⁴⁰ *O que se ouve soar na palavra é o eco do gênero em sua totalidade.* (Bakhtin, 1979, p. 312).

Esse tipo de análise está estreitamente marcada pela interação que se constituiu com ambos os sujeitos e será feita a partir dela. Nesse sentido, a reflexão sobre os enunciados não constitui a única análise possível, mas uma análise que foi se delineando a partir de uma forma de compartilhar atividades com sujeitos em um período de tempo.

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática. (Bakhtin, 1979, p. 282).

Acredito que os lugares de interação que elaborei para fins de contextualização das realidades das quais participei na pesquisa podem servir como cenários que revelam a complexidade com que compreendo os registros. É a partir desses três âmbitos que enxergo esses registros dos sujeitos da pesquisa, e eles serão retomados nas análises a partir da representação social que se configura na produção escrita desses sujeitos.

CAPÍTULO 3

JULLIANO: ADESÃO À PALAVRA ALHEIA

A participação de Julliano na pesquisa foi decidida por ele mesmo, desde o início das minhas observações na sala de aula de língua portuguesa.

Nesse dia [no segundo dia da observação] aconteceu um fato inusitado! Um aluno se aproximou e me entregou uma carta⁴³. Disse que nela estava escrito o principal motivo do fato de ele ser “ruim em português”. Era para eu lê-la na minha casa. Guardei a carta e ele ficou sentado do meu lado no restante da aula. (Diário de Campo, 02-04-2004).

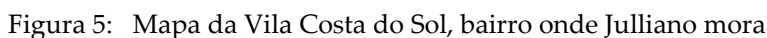
Durante os três meses de observações, ele se sentou ao meu lado. Com essa disponibilidade de participação, em tudo o que observava na classe prestava também atenção nas atitudes de Julliano.

É interessante perceber que as tarefas que a professora solicitava aos alunos do tipo questionários, cópias no caderno e ditados, ele as fazia, mas não pedia nenhuma ajuda e nem comentava a respeito do que respondia. Era como se a minha conversa com ele não se aproximasse desses eventos de letramento, mesmo me chamando de “professora”. Assim que terminava esse tipo de tarefa, levava para a professora visar e depois corrigia da lousa. Em seguida, voltava-se para mim e contava alguma coisa da sua casa ou das séries que havia cursado. A única ajuda que ele pediu foi na escrita de uma dissertação sobre a EPTV.

⁴³ A carta será analisada posteriormente, junto com os outros textos produzidos.

Segundo Julliano, o bairro em que mora é um dos mais antigos da cidade, e a família dele mora na mesma casa há muitos anos. Primeiramente moraram com os avós de Julliano, depois eles faleceram e deixaram a casa de herança para a sua família.

Mapa da Vila Costa do Sol



As casas de fundos e de muros baixos são freqüentes. Alguns universitários procuram alugar casas por lá porque as casas são grandes e poderia abrigar repúblicas com grande número de pessoas, entretanto, existem poucas repúblicas por lá. Para Julliano, “o bairro é bom porque dá para brincar na calçada porque não passa muito carro, mas os vizinhos são muito fofoqueiros e intrometidos”; quase todos se conhecem e muitos freqüentam a mesma igreja evangélica que a dele, que fica em um bairro vizinho (Vila Marina).

Na minha primeira visita a Julliano, entrei na casa de dois cômodos e um quintal grande com quatro cachorros; sua mãe e sua irmã mais velha (que cantava música evangélica) estavam contando as moedas doadas pelos fiéis da igreja, Julliano nos esperava no murinho do portão e seu irmão mais novo brincava na calçada. Quando cheguei nenhum deles parou o que estava fazendo para me receber. Era como se a atitude deles fosse de me fazer entrar nas suas atividades. A mãe e a irmã não saíram do lugar (que no caso era sala e cozinha ao mesmo tempo). Cumprimentaram-me e ficamos todos lá conversando. Eles falaram muito sobre a igreja e sobre o avô de Julliano, falecido, que gostava muito de contar histórias em uma fogueira que armavam no quintal da casa.



Figura 6: Frente da casa de Julliano

A mãe de Julliano acha o bairro seguro e gosta muito de morar por lá. Existe a possibilidade de eles se mudarem, mas comenta que é difícil vender aquela casa. Quanto à sua participação na vida escolar dos filhos, guarda todos os materiais escolares que os filhos já usaram. Diz que é bom guardar “porque vai que precisa um dia”.

As observações retratadas por mim acima servem para construir discursivamente o cenário que delineei na visita que fiz à casa de Julliano. Elas foram pertinentes para eu poder fazer minhas primeiras interpretações sobre o contexto do Julliano dentro da escola (que eu já conhecia no momento) e fora da escola (que fui conhecendo a partir dessa primeira visita).

Nesse momento da pesquisa, já tinha em mãos a maioria dos registros de Julliano para constituir meu material de análise. Em seguida, decidi montar um sucinto esquema das atividades de uso da escrita de que Julliano participava dentro e fora da escola para poder iniciar minhas reflexões a respeito dos textos. Esse esquema foi feito para detalhar um pouco mais o cotidiano desse sujeito e tornou-se possível pela sua aceitação em participar dessa minha elaboração do esquema; perguntei a ele as atividades de que lembrava ter participado dentro da escola (com os amigos ou não) e fora da escola. A partir das suas respostas é que decidi montar o esquema, apresentado como segue⁴⁴:

⁴⁴ Sei que mesmo construindo com os sujeitos as atividades de que eles participaram fora da esfera escolar, ou seja, na comunidade em que vivem, não abarcarei todas e minha intenção não é fazê-lo. Quero, neste esquema, esboçar uma possível rotina, por mínima que fosse, para compreender o seu cotidiano, poder olhar para seus textos e observar se essas atividades aparecem ou não.

Escrita na escola

Aulas regulares de Português

1. Cópia da lousa (textos, questões, esquemas)
2. Cópia do livro didático (exercícios)
3. Provas de interpretação de textos (responder a questionários)

Aulas de reforço de português

4. Produção de textos
5. Refacção de textos

Aulas de outras matérias

6. Cópias da lousa
7. Cópias do livro didático
8. Provas

No espaço entre as aulas

9. Brincadeira de “stop” (escrever nomes de países, de pessoas, de frutas, etc. com alguma letra específica; quem completa por escrito todos esses blocos diz “stop” e ganha o jogo)

Escrita em casa

10. Lista de compras da casa

Juntamente com essas atividades de uso da escrita, existem outros tipos de atividades que podem ajudar a elucidar algumas ocorrências nos textos escritos de Julliano. Elas são retratadas a seguir para complementar a noção do contexto do cotidiano de Julliano. Na esfera escolar aparecem atividades do tipo instruções dos professores para a realização das tarefas, verificação do caderno pelos professores,

leitura em voz alta dos textos do Livro Didático, leitura em voz alta das respostas dos questionários (opcional, mas Julliano sempre lê), assistir a filmes e documentários e acompanhamento da leitura de textos feita pelo professor; fora da escola, no caso do Julliano, estão presentes histórias contadas pelo avô (já falecido), uma hora de estudos por dia da matéria estudada na escola, fazer comida seguindo as instruções da mãe, arrumar a casa, assistir a novela das oito da Rede Globo, assistir a desenhos animados, leitura de histórias em quadrinhos, brincadeiras de bola na calçada, ida e volta da escola de carro, escuta de leituras da bíblia na igreja evangélica, canto de músicas na igreja, participação do grupo de jovens da igreja.

Estudar uma hora por dia em casa a matéria da escola se aproxima das atividades de que ele participa na esfera escolar como provas, verificação do caderno, instruções da professora, explicação de conteúdos e avaliação de textos. Quanto ao acompanhamento da leitura feita pelo professor, existe na Igreja a qual ele frequenta o acompanhamento da leitura da bíblia feita pelo pastor, só que os objetivos são diferentes, então acredito serem também atividades diferentes, mesmo que semelhantes.

Apesar de algumas atividades dentro e fora da esfera escolar serem distantes e aparentemente não dialogarem, percebi que as produções de Julliano são um lugar de encontro delas. Segundo minhas análises, em narrativas aparecem, por exemplo, vestígios das histórias em quadrinhos que ele costuma ler e ao mesmo tempo instruções da professora para a escrita de textos. Junto a esse fato, aparecem também nessas produções as tonalidades que Julliano vai configurando ao colocar essas atividades para dialogarem.

Na tentativa de demonstrar o processo de construção da interação entre pesquisadora e sujeito, organizei as produções coletadas em uma ordem cronológica, na medida em que foram produzidas no contexto da pesquisa.

Apesar de parecer uma escolha muito linear de análise em que se obedece aos fatos, acredito que ela pode mostrar alguns momentos em que se possibilitou uma continuidade da comunicação para que se realizasse a pesquisa.

Atribuir a Julliano a qualificação de “ação” nos enunciados que produziu na modalidade escrita significa que estou considerando que ele constrói, nessas condições de produção escrita, uma movimentação dialógica em que se percebem ecos de outros enunciados e, portanto, outras atividades relacionadas a eles, além da compreensão e atendimento ao estilo do gênero que enunciou e, por fim, seu posicionamento perante o que escreveu.

Olhar para os enunciados que ele produziu dessa forma permite-me considerar cada um deles como um acontecimento situado no tempo e no espaço por uma atividade com a linguagem, a qual possibilita a produção de língua e linguagem, e não só a reiteração de formas e expressões existentes na língua. Esse acontecimento permite então encará-los como espaço em movimento em um contexto que dialoga tanto com as situações mais imediatas desse contexto (local, tempo, atividade específica, interação em que a atividade se concretizou, momento da produção do texto) quanto com as situações um pouco mais afastadas (história de leitura e escrita até então, concepção de leitura e escrita que ele construiu, atividades vivenciadas por ele no cotidiano), e que essa movimentação poderá aparecer no texto produzido porque ele também faz parte da sua vida.

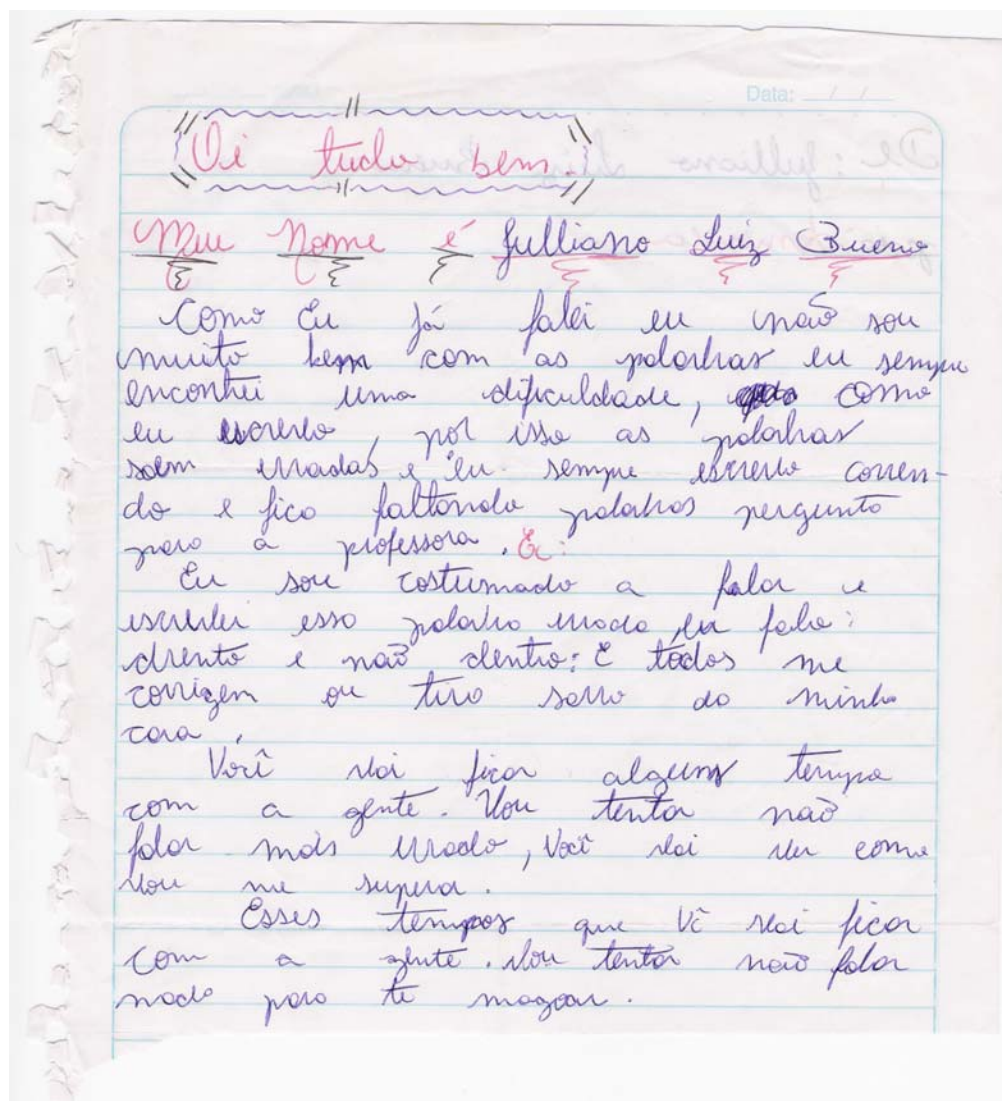
Sabemos que esses textos foram produzidos em um momento da sua história e, portanto, os considero como enunciações que possuem como

característica um acabamento porque tiveram início e fim no momento da enunciação, e esse acabamento é provisório, porque sua história continua e ele participará de outras atividades, as quais farão com que ele volte para esses temas escritos nessa ocasião e os modifique, e isso sempre acontecerá⁴⁵.

O que pretendo manter enquanto posição teórica e ideológica é que esses enunciados se relacionam porque fazem parte da vida desse sujeito e das atividades de que ele participa. Dessa forma, os enunciados não podem ser considerados fora do contexto desse sujeito, independentemente do local em que foram produzidos. Isso não quer dizer que o local físico não é considerado na análise, pelo contrário, ele é um dos fatores relevantes para ela, mas não determinante. Aqui faço referência principalmente aos enunciados escritos produzidos dentro da esfera escolar, que são geralmente classificados simplesmente como escolares. Para mim, além de terem essa característica, há que se considerar o fato de serem escritos por um sujeito que tem uma vivência, que aparece na escrita, mais ou menos marcada, dependendo do gênero, mas aparece.

Vejamos, na seqüência, o que pude refletir a partir dos registros.

⁴⁵ O acabamento 'provisório' de um enunciado também se encontra nas análises que propus nesta pesquisa. O que estou dizendo sobre os enunciados de Julliano são reflexões que foram construídas nesse contexto de pesquisa, e por isso não são estanques e nem poderiam ser.



Produção 1

Oi tudo bem*.

Meu nome é Julliano Luiz Bueno.

Como eu já falei eu não sou muito bem com as palavras eu sempre encontrei uma dificuldade, como eu escrevo, por isso as palavras saem erradas e eu sempre escrevo correndo e fica faltando palavras pergunto para a professora. Ex.

Eu sou costumado a falar e escrever essa palavra errada, eu falo drento e não dentro: E todos me corrigem ou tira sarro da minha cara.

Você vai ficar algum tempo com a gente. Vou tentar não falar mais errado, você vai ver como vou me superar.

Esses tempos que você vai ficar com a gente. Vou tentar não falar nada para te magoar.

* Primeira produção entregue depois de minha apresentação na sala de aula, que foi entregue no dia seguinte, dizendo que deveria ser lida depois.

Ao mesmo tempo o enunciado (gênero) é o espaço em que, por ser construído por signos ideológicos, aparece marcado o *horizonte social*⁴⁶ do momento histórico e reflete as especificidades de uma esfera da comunicação pelo tema, composição e estilo do gênero⁴⁷.

Para Bakhtin (1929), em se tratando de signos, é necessário que se considere a ideologia de sua realidade material, ou seja, o signo será aproximado das formas concretas da comunicação social e será compreendido na sua base, onde foi possibilitada sua existência na construção com o outro da enunciação.

O enunciado, portanto, torna-se um espaço em movimento, no qual aparece, nas contrapalavras enunciadas, a que se está respondendo, ou seja, às atividades que se relacionaram a esse enunciado. Minha apresentação da pesquisa na sala de aula, a conversa com Julliano depois da apresentação, o processo de escolarização formal que ele vivenciou, as práticas de leitura e de escrita de que ele participou fora da escola, as situações em que foi avaliado dentro e fora da escola são atividades que configuram a historicidade desse enunciado que ele produziu e fez questão de compartilhar comigo. Na relação com esses outros gêneros provenientes de outras ou da mesma esfera de comunicação, ele constrói como perspectiva uma interação positiva, ou pelo menos de respeito e sem punição entre ele e a pesquisadora, analisando esse momento presente da interação com base na perspectiva de interação que quer manter comigo durante a pesquisa, que é o de aderir à pesquisa e continuar convivendo comigo nesse período.

Essa sua postura permite compreender que as contrapalavras por ele enunciadas mostram qual é o tipo de interação que valoriza se for participar da pesquisa efetivamente: desde que não seja submetido a situações de “correção” e “depreciação” enquanto pessoa por consequência do uso que faz da língua

⁴⁶ Bakhtin, 1929, p.44

⁴⁷ Bakhtin, 1979, p.279

portuguesa. Dessa forma, ao prometer não falar errado, pede para não ser corrigido. A partir dessa carta percebi que Julliano poderia ser um dos sujeitos da minha pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que a professora o classificava de “aluno ruim”, ele refletia sobre sua história com a língua portuguesa e dividia essa reflexão comigo.

A escolha da carta é um fator relevante nesse contexto, uma vez que não havia solicitado nem comentado nada sobre como seria a participação na pesquisa, se seria por escrito, gravado, avaliado, etc.

Para Bakhtin (1979)

(...) Os gêneros e os estilos íntimos repousam numa máxima proximidade interior entre o locutor e o destinatário da fala (no limite, numa espécie de fusão entre eles). O discurso íntimo é impregnado de uma confiança profunda no destinatário, na sua simpatia, na sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o locutor desvela suas profundezas interiores.(...) vê-se como o estilo depende do modo que o locutor percebe e compreende seu destinatário, e o modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa. (...) (p. 323).

Nesse ponto da discussão é importante ressaltar também a situação concreta na qual Julliano se sentiu à vontade para escrever uma carta tão rica no que se refere a uma revelação ou um aparecimento maior do sujeito no seu texto. A minha hipótese é a de que a conversa que tive com a classe no primeiro dia das minhas observações das aulas possibilitou uma abertura (talvez até uma provocação), diferente do contexto da sala de aula, para que Julliano se expusesse e refletisse sobre sua relação com a linguagem, reflexão esta que discute a própria metodologia da escola em que ele estuda: o trabalho com o certo e o errado.

Ainda na discussão sobre a revelação do sujeito, há na Produção 1 a manifestação da auto-imagem (*eu escrevo e as palavras saem erradas...eu sempre escrevo*

correndo – o aluno que erra muito) que Julliano faz pela voz dos professores (*pergunta para a professora* – nesse trecho, Julliano autoriza a professora a confirmar essa imagem de si, e acrescenta ainda outras pessoas, em *todos me corrigem*).

Percebi também na escolha do gênero carta uma espécie de reforço do tipo de interação que gostaria que acontecesse a respeito de sua participação na pesquisa mencionada acima. Com o tema “pedido de ajuda” (pois a carta mostra que dentro da escola é impossível obter ajuda), o estilo informal e a composição de relato de experiências e a forte consideração do interlocutor definido, ele historiciza, através de sua escrita, as atividades de que participa na relação com a língua portuguesa (ou seja, atividades em que há o predomínio da avaliação certo e errado). O tom valorativo de sedução de Julliano com a possibilidade de participar da pesquisa aparece na Produção 1 (*Você vai ficar uns tempos com a gente*) e a perspectiva que construiu a respeito da interação entre mim e ele, que também perpassa a ação de Julliano de seduzir também a pesquisadora (*Você vai ver como vou me superar*).

O tom de sedução em que esse enunciado foi produzido foi possível de se efetivar por três motivos: foi escrito fora da escola, foi direcionado a outra pessoa que não se assemelhasse à professora de português que valoriza principalmente a questão do certo e do errado, e a pesquisa representou um espaço de ação para Julliano participar, como por exemplo, a Campanha de arrecadação de agasalhos de que a escola participa.

Pelo fato de a pesquisa ser para Julliano um espaço de ação e considerando também que ele quer ser bem sucedido na escola, ele me diz que vai superar o problema de ainda ser mal sucedido na história dele de escolarização e ainda me pede ajuda sobre uma questão escolar, intimamente ligada ao ‘certo’ e ‘errado’ que ele menciona na carta.

Ampliando a análise para as palavras ou expressões sógnicas desse enunciado, algumas merecem destaque:

O trecho *Oi tudo bem* remete à situação da oralidade de encontro e cumprimento, muito usado por Julliano quando conversa com as pessoas. A cumprimentar-me, ele segue seu texto *Meu nome é Julliano Luiz Bueno*. Nesse trecho ele não está simplesmente me dizendo seu nome, pois eu já sabia por conta da conversa anterior que tivemos no primeiro dia de minha visita à sala de aula, mas sim apresentando seu nome completo (nome e sobrenome), o que revela um gesto de escrita que quer me fornecer muito mais informações do que o nome, muito mais detalhes do que contar sua história de escrita.

Como eu já falei recupera a nossa conversa anterior, na qual, no primeiro dia da observação, ele se aproxima e diz que, durante as minhas visitas à classe, ele iria me dizer qual era a grande dificuldade dele na matéria de português. No dia seguinte, com a entrega dessa carta, ele mostra a emergência de divulgar-me logo essa “grande dificuldade”. Ao mesmo tempo, esse trecho permite a possibilidade da continuidade dessa conversa, pois ele continua a escrever para mim e a revelar seu “problema” em língua portuguesa.

As ações que Julliano atribui para si (não ser bom com as palavras, ter dificuldade, escrever errado, escrever correndo) indiciam dizeres que fortalecem a construção discursiva de sua auto-imagem, e que, sobrepostos, mostram a responsabilidade que Julliano assume por todas essas ações, que são confirmadas pela grande pressão social que aparece ao seu redor *Todos tiram sarro da minha cara*. Nesse ponto da análise, é interessante mostrar que, para relatar o contexto em que ele é pressionado, utiliza uma expressão cuja variedade lingüística é mais próxima da oralidade: *tiram sarro*.

Os dois parágrafos finais deste enunciado revelam uma perspectiva para as futuras interações entre mim e ele. Para ele, nossas interações serão boas se ele

se superar (*Você vai ver como vou me superar*). Superar-se para ele é não falar errado; além disso, nesse contexto, a superação tem uma relação com a culpa. É como se ele estabelecesse a seguinte linha de pensamento: se ele falar errado ele se torna culpado por não ser aceito socialmente, e mais, falar errado magoa as pessoas.

Nesse ponto, é possível refletir como essa preocupação de Julliano se ‘superar’ está ligada ao o discurso da professora, escrito quando a perguntei o que ela gostaria de dizer, além das perguntas que eu havia feito a ela. O que ela ressaltou é que o aluno é o culpado por não ter aprendido a forma certa de ler, escrever, etc. (*Gostaria de acrescentar que não existe aprendizagem quando o aprendiz não está voltado a ela. O que vemos hoje, na maioria das escolas, é uma grande falta de vontade de aprender*).

Essa fala da professora já indica a forma como ela se posiciona diante de alunos com uma história de fracasso escolar (no sentido de não ter boas notas) como Julliano. Ele está consciente disso, tanto é que faz questão de me dizer na primeira carta que me escreveu.

Retomando a situação concreta que possibilitou a produção desse texto que mencionei mais acima, no início da análise desse enunciado, é possível discutir qual seria a razão de ser dessa produção textual. Não se pode dizer que é somente a vontade de Julliano de informar-me mais detalhes de sua vida e de suas dificuldades; existe nesse enunciado uma forte denúncia e uma solicitação: a denúncia é que a escola não pode ajuda-lo nos seus “problemas” de língua portuguesa, mesmo sendo o lugar que ensina o certo e o errado, e, por isso, ele deve buscar ajuda fora da escola, mas não onde *Todos tiram sarro*. Daí vem a solicitação, ou seja, pela forma como apresentei minha pesquisa na sala de aula e pela conversa que tivemos no primeiro dia, ele pensou em uma possibilidade de resolver as - ou pelo menos algumas - “suas” dificuldades (que, para ele, são de sua exclusiva responsabilidade) nas interações que teve e teria comigo no decorrer

da pesquisa. Mesmo eu estando dentro da escola e dentro da sala de aula, tornei-me para ele outra possibilidade de relação com a língua portuguesa.

Vejam os abaixo o segundo enunciado produzido por Julliano, conduzido por mim. Trata-se de um questionário, com o intuito de conhecer mais sobre a relação de Julliano com a escrita. As respostas dadas por Julliano no questionário têm uma forte influência do estilo do gênero, que é a brevidade, a obrigação de enunciar em um gênero pré-estabelecido, e o grande número de perguntas a serem respondidas. A princípio, já sabia que essa atividade de responder a um questionário era conhecida por ele e muito praticada dentro da escola. Para responder o questionário tão familiar dentro da esfera escolar, ele teve que levá-lo para casa e responde-lo fora da escola. Num primeiro momento, pensei que não conseguiria captar alguns momentos do enunciado em que Julliano deixasse o estilo do gênero de lado e quebrasse a monotonia das respostas às perguntas; mas existem alguns momentos em que ele se permite “negociar” com o estilo do gênero, pelo estilo individual.

Nome: Juliano Luiz Bueno nº 14 série 8B

a) É relatar algo que eu quero relatar
na mesma folha.

b) É um exercício, porque me ajuda nos
estudos.

c) Quando eu liçro na escola e em
para responder de bincal cole stop

d) É para eu responder ou fazer uma
relação

e) Sim.

f) Sim

g) Sim, porque eu às vezes eu quero
comentar com alguém o que sinto
por ela.

h) Sim, meu avô, sim

i) Sim/ As histórias que meu avô
contava na do tempo e eu
gostava porque no muito legal contar
em volta do foguinho e contar.

j) Sim / meus amigos e tio e pai, mãe, avô

k) mais ou menos há uns quindizinhos, são mais engraçados.

l)

m) de uns engraçados todos os tipos, idiotas

n) para aprender

o) muito importante

p) muito legal

q) sim / sei que ~~há~~ alguém quer que você assinasse sem documento, e você não sabe ler

r) não

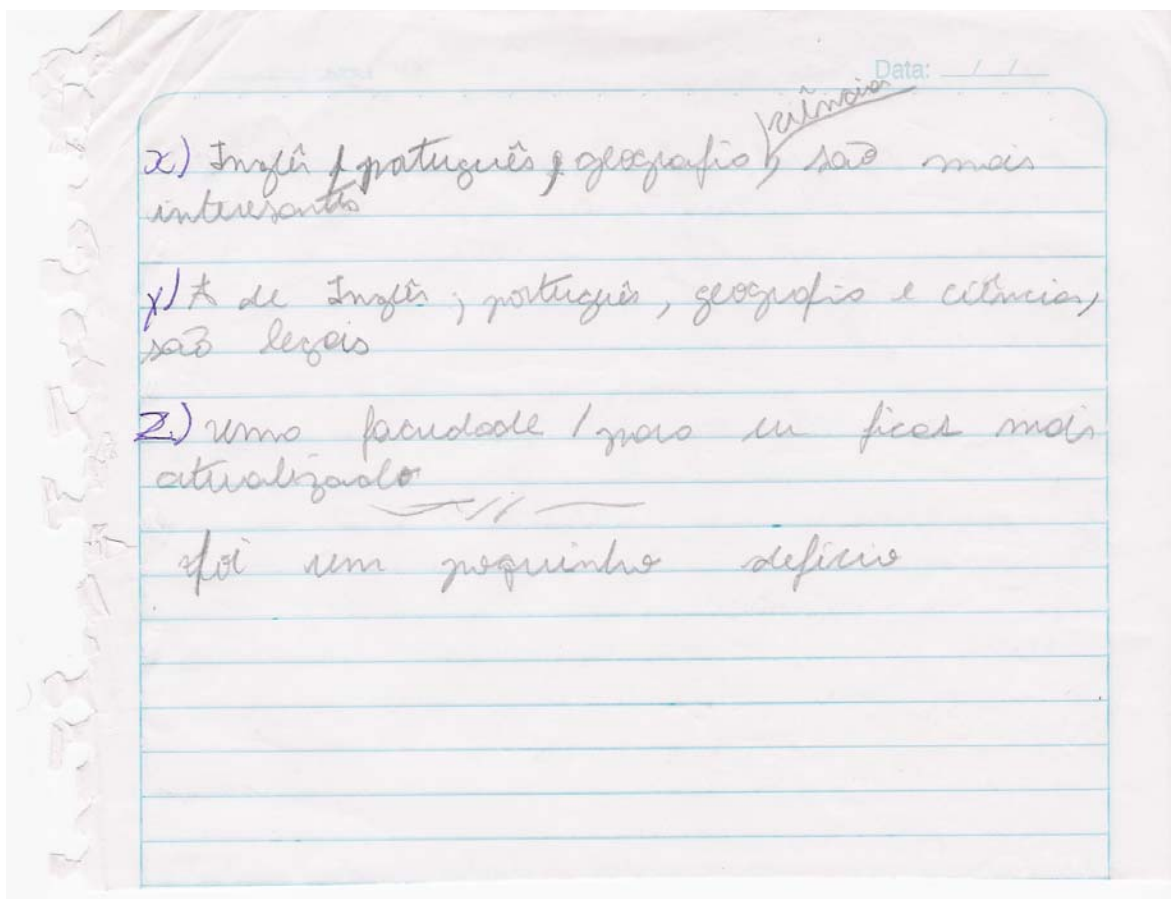
s) meu maior trabalho de matemática, minha mãe não trabalha

t) sim / tudo

u) sim / são muito legal

v) bonas imobiliárias / é legal

w) sim / desenhos, novelas, g-4, Brasil e um programa de jogos de ardeur-gomes



Produção 2	Questionário (continuação)
Questionário a. O que é escrever para você? Por quê? É relatar algo que eu quero relatar numa folha. b. O que é ler para você? Por quê? É um exercício, porque me ajuda nas palavras. c. Em que momentos ou situações você escreve dentro e fora da escola? Quando eu escrevo na escola é para responder ou brincar de "Stop". d. Em que momentos ou situações você lê dentro e fora da escola? É para eu responder ou fazer uma redação. e. Existe alguma ocasião em que você gosta de escrever? Qual? Sim.	o. O que as pessoas que moram com você na sua casa acham da escola? Muito importante. p. O que as pessoas da sua casa pensam sobre aprender a ler e a escrever? Muito legal. q. Você acha que a escola te prepara para ler e a escrever em qualquer situação? Por quê? Sim, vai que alguém quer que você assina um documento, e você não sabe ler. r. Você trabalha? Em que? Não. s. Em que as pessoas de sua casa trabalham? Meu pai trabalha de porteiro, minha mãe não

f. Existe alguma ocasião em que você gosta de ler? Qual? <i>Sim.</i> g. Você costuma escrever cartas, bilhetes, na agenda, receitas? Se a resposta é sim, conte sobre isso. Se a resposta for não, explique a razão. <i>Sim, porque eu as vezes eu quero comentar com alguém o que eu sinto por ela.</i> h. Alguém contava histórias para você quando criança? Quem? Você gostava? <i>Sim, meu avô, sim.</i> i. Você lembra de alguma história da infância? Conte essa história. Você gosta dessa história que você lembra? Por quê? <i>As histórias que meu avô contava, era de terror e eu gostava porque era muito legal sentar em volta da fogueira e contar.</i> j. Hoje você gosta de ouvir alguém contar histórias sobre qualquer assunto? Quais? Quem conta para você? <i>Sim, meus amigos, tios, pai e mãe, avós.</i> k. Você gosta de ler revistas? Qual é a que você mais gosta? Por quê? <i>Mais ou menos há de quadrinhos, são mais engraçadas.</i> l. Quais as brincadeiras que você mais gosta? Por quê? --- m. Você costuma ler textos religiosos? Quais? O que você acha deles? <i>De veis enquando/todos os tipos, idiotas.</i> n. Por que você está na escola? <i>Para aprender.</i>	<i>trabalha.</i> t. As pessoas de sua casa costumam ler e escrever? O que? <i>Sim, tudo.</i> u. Você gosta de participar de algum evento/comemoração? Qual? Por quê? <i>Sim/não muito legal.</i> v. Quais os jogos que você mais gosta de jogar? Por quê? <i>Banco imobiliário/é legal.</i> w. Você gosta de assistir TV? O que você mais gosta de assistir? Por quê? <i>Sim/desenhos, novelas e g-4, Brasil é um programa um programa de jogos de vídeo-games.</i> x. Qual é a matéria na escola que você mais gosta? Por quê? <i>Inglês e português, geografia, ciências, são mais interessantes.</i> y. Qual é o professor na escola que você mais gosta? Por quê? <i>A de inglês, português, geografia e ciências são legais.</i> z. O que você quer fazer depois que terminar a escola? Por quê? <i>Uma faculdade, pra eu ficar mais atualizado.</i> Você gostaria de comentar mais alguma coisa. Fique à vontade. <i>Foi um pouquinho deficio.</i> Obrigada pelas respostas Abraços Aline Manfrim
--	---

A carta foi o ponto de partida para a minha opção pelo questionário. A partir da leitura dela, o questionário foi um caminho que encontrei para fazer com que Julliano continuasse a falar sobre sua história de leitura e escrita de forma mais diversificada e geral, o que não seria possível pelas conversas porque só nos encontrávamos dentro da sala da classe e nas aulas de língua portuguesa.

O tema, apesar de se tratar do fornecimento de informações solicitadas pelas perguntas, tem outros aspectos voltados mais para a verificação de questões pontuais do que para um desabafo, como apareceu na primeira carta. Isso pode ser detectado pela estrutura composicional (perguntas e respostas) e o próprio estilo do gênero (sucinto e mais estável do que na carta).

No questionário ecoam outros enunciados, mesmo de gêneros diferentes, que a ele se relacionam quando Julliano produz linguagem: a carta que escreveu, as aulas de língua portuguesa, as respostas que ele já produziu em outras atividades, os momentos em que conversou com outras pessoas sobre a matéria de língua portuguesa, as provas que fez no mesmo estilo, as horas em que é obrigado a ficar estudando em casa todos os dias por ser considerado um aluno ruim pela escola e pelos pais.

O caráter de hibridização e de mistura nos enunciados respondidos por Julliano nesse questionário pode ser verificado tanto na relação intergenérica, ou seja, na ação de colocar *lado a lado, diferentes representações de tempos/espacos em novas composições genéricas* (Corrêa, 2005) quanto em outros aspectos, como a polifonia, ou seja, vozes internalizadas que “casam” com próprio estilo do gênero do questionário. Vejamos alguns exemplos.

No que se refere à relação intergenérica, a justificativa da resposta g indicia uma outra atividade de que Julliano costuma participar, que é produzir enunciados via bilhetes (gênero) para os colegas. O mesmo acontece com a

resposta *i*, na qual existe uma noção da própria composição do gênero ouvir as histórias do avô na fogueira e até contá-las.

Na resposta *w* aparece, além do que foi solicitado pela pergunta, um esclarecimento do que seria *g-4 Brasil*, remetendo ao gênero “definição”, semelhante às definições encontradas no dicionário e também às definições ocorridas também na oralidade quando se está explicando algo que até então o interlocutor não conhece.

Nas respostas *q* e *z*, aparece o caso que mencionei acima de polifonia. No espaço dessas respostas, parece-me que Julliano autoriza a fala de outras pessoas para constituir o seu dizer. Em *q*, mesmo que a pergunta o faça pensar *em qualquer situação*, ele prioriza a que se relaciona com o fato de saber ler e assinar, o que se relaciona a duas funções principais da escola, a alfabetização (para reconhecer as letras) e o ensino da escrita (para aprender, pelo reconhecimento das letras, a escrever e assinar o nome), ideologia também reforçada pelas pessoas que não freqüentaram a escola ou pelo menos não permaneceram muito tempo nela.

Em *z*, está presente o discurso da competitividade. Nesse discurso, quanto mais o indivíduo “se” atualiza, mais ele terá chances de emprego e de sucesso na sociedade. Nesse caso, quem “fornece” essa atualização depois da escola são as faculdades. Está presente nessa resposta, assim como na Produção 1, a importância dada à ação individual. No caso da carta, ele é o que escreve errado, ele é que não é bom com as palavras; no caso do questionário, ele precisa se atualizar.

É importante salientar também nesse questionário que em *n* e *o*, fica claro que a referência principal de fonte de conhecimentos na vida de Julliano é a escola. Sendo *muito importante*, a escola assume o papel de um lugar de aprendizagem muito forte, pois é nela que Julliano diz que vai aprender coisas. Mas, nessa esfera escolar, existem situações em que os usos da leitura e da escrita (práticas mais utilizadas nessa instituição) podem ser diferentes: ele lê e escreve para *responder*

(aqui parece-me que não importa o complemento do verbo responder, pois a atividade em si é responder), lê também para *fazer redação* e escreve também para *brincar de stop*.

Existem outras marcas que podem também remeter a outros gêneros. Antes de iniciar as respostas do questionário, Julliano escreve seu nome, número e série, mesmo tendo escrito as respostas fora da escola. Para mim, por ter feito isso, considerou o questionário como mais uma tarefa escolar de *responder*. Isso se confirma com *Foi um pouquinho defício*, enunciado que recupera as dificuldades de leitura e escrita que ele enfrenta na escola, registrada também na carta.

Bakhtin (1979) propõe que “há toda uma gama de gêneros mais difundidos na vida cotidiana que apresenta formas tão padronizadas que o querer-dizer individual do locutor quase que só pode manifestar-se na escolha do gênero, cuja expressividade de entonação não deixa de influir na escolha” (p. 302).

Nesse caso, o questionário é um gênero que se aproxima das tarefas de perguntas e respostas e também uma forma de enunciar que não escolheu. Suas respostas às minhas questões, marcadas pela freqüente alternância entre locutor e interlocutor (pelo próprio estilo do gênero) direcionam o dizer de Julliano para pontos específicos dos temas abordados no questionário.

O modo de trabalho da escola é político, como em todas as instituições da sociedade e, talvez, a intensa ocorrência de tarefas do tipo perguntas e respostas, e com um estilo em que o sujeito é menos nos seus enunciados no processo de escolarização, seja um indício do tipo de sujeito que a escola pretende formar: aquele que é menos na estrutura de poder da sociedade.

Mesmo assim, existem algumas evidências de expressividade, nas quais Julliano dialoga com o estilo do gênero i) introduzindo outros contextos sem explicitação ao interlocutor, mas que dão pistas de que são exemplos do seu dia-a-dia (*as vezes eu quero comentar com alguém o que eu sinto por ela/eu gostava porque era*

muito legal sentar em volta da fogueira e contar), ii) trazendo vozes de outras pessoas, geralmente representadas pelos pais ou pela professora (*vai que alguém quer que você assina um documento, e você não sabe ler*) e iii) compartilhando seu universo com o interlocutor (*g-4, Brasil é um programa um programa de jogos de vídeo-games*).

Vale comentar aqui uma particularidade do enunciado que Bakhtin (1979) discute, o acabamento do enunciado. Ao formular e organizar as perguntas do questionário, delineei uma espécie de acabamento para esse gênero, juntamente configurado pelo próprio estilo do gênero. Todavia, os enunciados de Julliano seguem esse acabamento e delineiam outros, dependendo do que ele elegeu como significativo a cada resposta.

Ainda sobre o acabamento dos enunciados, dados pelos participantes na interação, considero que, na Produção 3 (a produção seguinte) existe um espaço maior para que o acabamento do enunciado tenda a ser delineado pela produção escrita de Julliano do que pela instrução da tarefa dada pela professora de reforço, mesmo sendo ela quem escolheu o gênero (a narração) para o enunciado que Julliano escreveu.

A situação concreta de produção desta narrativa é a aula de reforço, em que a professora trabalha com produção de textos. O assunto da aula era como se produzir uma narrativa em discurso direto. Depois da explicação a partir de definições (*O discurso direto é aquele que tem muitas falas dos personagens da história que se está contando*), a professora leu o conto “A quinta história⁴⁸” e solicitou aos alunos que fizessem uma narrativa na qual estivesse presente a receita para matar as baratas, utilizando o discurso direto. A Produção 3 foi a segunda versão escrita por Julliano.

⁴⁸ LISPECTOR, CLARICE. A Quinta História. In *A Legião Estrangeira*. São Paulo, Ática, 1977, p. 81-84.

nome: Juliano Luiz Buene nº 11 série 8B

As baratas

Tudo começou na minha casa a duas semanas atrás, — Ah! Ah! Ah! Ah! Ah!
Minha mãe falou:

— Este inseto está me matando a cada dia mais baratas, eu vou chamar o detetizador, e minha mãe ligou do meu caso:

— Si! tu! tu! tu! tu! — Esse detetizador que não atende. E lá na agência...

— Não, no momento eu não estou, depois do sinal vou falar. pi! pi! pi! pi! pi! — Esse detetizador que não atende, eu vou falar com ele na agência. Depois de alguns minutos...

— Oi, Vc é o detetizador?

— Não, eu não sou, eu sou a secretária.

— Ah! Ah! e ele já chegou?

— Já sim vou chamar. — minutos depois...

— Oi, o que deseja, posso ajudar?

— Sim, e na minha casa, tá cheio de baratas.

— A já sei, Vc quer que eu vou no sua casa para detetizar, é isso?

— Sim.

— Então antes de eu ir aqui que eu não vou atender.

— Mas que hora Vc vai lá?

— Depois alguns dias, um ou Dois.

credeal

... Mais eu agradeço que você agradeça um
- meus dentes também. E ele abriu:
- m! u! u!

- tôpico. E do antes.

E uma idosa que estava passando, do tanto
passado para ver a moça dentro a freira.
E ele falou:

- O meu filho eu não pude deixar de
sair, e falando com aquele senhor, eu já sei
o que você pode fazer.

E a ^{minha mãe} moça falou bem alto:

- Éde então:

- Escute com a tensão, você pega o açúcar e
a farinha ^{sempre} e o açúcar e a farinha para atrair e
o gesso nas estufas. Depois de alguns
dias você vai ver que tudo vai se
resolver.

E ele colocou em prática a receita e
deu certo.

Produção 3

*As Baratas**

Tudo começou na minha casa a duas semanas atrás, – Ah! Ah! Ah! Ah! Ah! Minha mãe falou:

– Este esgoto está me matando a cada dia mais baratas, eu vou chamar o detetizador, – e minha mãe ligou da minha casa:

– Tú! Tú! Tú! Tú! Tú!, – Esse detetizador que não atende. – E lá na Agência ...

– Alô, no momento eu não estou, depois do sinal pode falar. pi! pi! pi! pi! pi! – Esse detetizador que não atende, eu vou falar com ele na agência. – Depois de alguns minutos...

– Oi v[^]c é o detetizador?

– Não, eu não sou. Eu sou a secretária.

– A! A! A!, e ele já chegou?

– Já sim vou chamar. – minutos depois...

– Oi, o que deseja, posso ajudala?

– Sim, é na minha casa, tá cheio de baratas.

– A já sei, v[^]c quer que eu vou na sua casa para detetizar, é isso?

– Sim.

– Então anote seu pedido aqui que eu não vou atendêla.

– Mas que hora v[^]c vai lá?

– Daqui alguns dias, um ou dois.

– Mais eu preciso que vá agora.

– Meu cliente também. , – E ela chiou:

– ru! ru! ru!

– tá bem. – E ela anotou.

E uma idosa que estava passando, ela tinha parado para ver a moça dando a queixa. E ela falou:

– A minha filha eu não pude deixar de ouvir, v[^]c falando com aquele senhor, eu já sei o que v[^]c pode fazer.

E a moça falou bem alto:

– Fale então:

– Escute com a tensão, v[^]c pega o açúcar e a farinha e gesso. o açúcar e a farinha para atrailas e o gesso para esturricálas. Depois de alguns dias v[^]c vai ver que tudo vai se resolver.

E ela colocou em prática a receita e deu certo.

** Produzido na aula de reforço durante o período de minhas observações realizadas na escola.*

A Quinta História

Esta história poderia chamar-se “As Estátuas”. Outro nome possível é “O Assassinato”. E também “Como Matar Baratas”. Farei então pelo menos três histórias, verdadeiras porque nenhuma delas mente a outra. Embora uma única, seriam mil e uma, se mil e uma noites me dessem.

A primeira, “Como Matar Baratas”, começa assim: queixei-me de baratas. Uma senhora ouviu-me a queixa. Deu-me a receita de como matá-las. Que misturasse em partes iguais açúcar, farinha e gesso. A farinha e o açúcar as atrairiam, o gesso esturricaria o de-dentro delas. Assim fiz. Morreram.

A outra história é a primeira mesmo e chama-se “O Assassinato”. Começa assim: queixei-me de baratas. Uma senhora ouviu-me. Segue-se a receita. E então entra o assassinato. A verdade é que só em abstrato me havia queixado de baratas, que nem minhas eram: pertenciam ao andar térreo e escalavam os canos do edifício até o nosso lar. Só na hora de preparar a mistura é que elas se tornaram minhas também. Em nosso nome, então, comecei a medir e pesar ingredientes numa concentração um pouco mais intensa. Um vago rancor me tomara, um senso de ultraje. De dia as baratas eram invisíveis e ninguém acreditaria no mal secreto que roía casa tão tranqüila. Mas se elas, como os males secretos, dormiam de dia, ali estava eu a preparar-lhes o veneno da noite. Meticulosa, ardente, eu aviava o elixir da longa morte. Um medo excitado e meu próprio mal secreto me guiavam. Agora eu só queria gelidamente uma coisa: matar cada barata que existe. Baratas sobem pelos canos enquanto a gente, cansada, sonha. E eis que a receita estava pronta, tão branca. Como para baratas espertas como eu, espalhei habilmente o pó até que este mais parecia fazer parte da natureza. De minha cama, no silêncio do apartamento, eu as imaginava subindo uma a uma até a área de serviço onde o escuro dormia, só uma toalha alerta no varal. Acordei horas depois em sobressalto de atraso. Já era de madrugada. Atravessei a cozinha. No chão da área lá estavam elas, duras, grandes. Durante a noite eu matara. Em nosso nome, amanhecia. No morro um galo cantou.

A terceira história que ora se inicia é a das “Estátuas”. Começa dizendo que eu me queixara de baratas. Depois vem a mesma senhora. Vai indo até o ponto em que, de madrugada, acordo e ainda sonolenta atravesso a cozinha. Mais sonolenta que eu está a área na sua perspectiva de ladrilhos. E na escuridão da aurora, um arroxeador que distancia tudo, distingo a meus pés sombras e brancuras: dezenas de estátuas se espalham rígidas. As baratas que haviam endurecido de dentro para fora. Algumas de barriga para cima. Outras no meio de um gesto que não se completaria jamais. Na boca de umas um pouco da comida branca. Sou a primeira testemunha do alvorecer em Pompéia. Sei como foi esta última noite, sei da orgia no escuro. Em algumas o gesso terá endurecido tão lentamente como num processo vital, e elas, com movimentos cada vez mais penosos, terão sofregamente intensificado as alegrias da noite, tentando fugir de dentro de si mesmas. Até que de pedra se tornam, em espanto de inocência, e com tal, tal olhar de censura magoada. Outras — subitamente assaltadas pelo próprio âmagô, sem nem sequer ter tido a intuição de um molde interno que se petrificava! — essas de súbito se cristalizam, assim como a palavra é cortada da boca: eu te... Elas que, usando o nome de amor em vão, na noite de verão cantavam. Enquanto aquela ali, a de antena marrom suja de branco, terá adivinhado tarde demais que se mumificara exatamente por não ter sabido usar as coisas com a graça gratuita do em vão: “é que olhei demais para dentro de mim! é que olhei demais para dentro de...” — de minha fria altura de gente olho a derrocada de um mundo. Amanhece. Uma ou outra antena de barata morta freme seca à brisa. Da história anterior canta o galo.

A quarta narrativa inaugura nova era no lar. Começa como se sabe: queixei-me de baratas. Vai até o momento em que vejo os monumentos de gesso. Mortas, sim. Mas olho para os canos, por onde esta mesma noite renovar-se-á uma população lenta e viva em fila indiana. Eu iria então renovar todas as noites o açúcar letal? como quem já não dorme sem a avidez de um rito. E todas as madrugadas me conduziria sonâmbula até o pavilhão? no vício de ir ao encontro das estátuas que minha noite suada erguia. Estremeci de mau prazer à visão daquela vida dupla de feiticeira. E estremeci também ao aviso do gesso que seca: o vício de viver que rebentaria meu molde interno. Áspero instante de escolha entre dois caminhos que, pensava eu, se dizem adeus, e certa de que qualquer escolha seria a do sacrifício: eu ou minha alma. Escolhi. E hoje ostento secretamente no coração uma placa de virtude: “Esta casa foi detetizada”.

A quinta história chama-se “Leibnitz e a Transcendência do Amor na Polinésia”. Começa assim: queixei-me de baratas.

LISPECTOR, CLARICE. A Quinta História

O trabalho com o texto-base (A quinta história) realizado por Julliano tem como projeto de texto a primeira história narrada por Clarice Lispector (*queixei-me de baratas. Uma senhora ouviu-me a queixa. Deu-me a receita de como matá-las. Que misturasse em partes iguais açúcar, farinha e gesso. A farinha e o açúcar as atrairiam, o gesso esturricaria o de-dentro delas. Assim fiz. Morreram.*). A partir desse projeto, ele utiliza o elemento detetizar (*Esta casa foi detetizada*) da quarta história da autora para ajudar a configurar seu enunciado.

Apesar de Julliano escrever seu enunciado baseado nas narrativas de Clarice, o tom que ele propõe nos seus gestos de escrita dessa produção é diferente do que a autora constrói discursivamente nas cinco histórias. O tom em que me refiro nessa análise é o que Bakhtin chama de *expressividade* quando discute o enunciado. Para Bakhtin(1979, p.308), a expressividade tem a ver com a necessidade do locutor ante o objeto de seu enunciado.

Nas narrativas, Clarice delineia um tom de horror e angústia por existir, para o narrador, a possibilidade do encontro com as baratas vivas. Enquanto mortas, o tom é de alívio e até se pode dizer de vingança, pelo narrador ter vencido e garantido seu espaço no apartamento, frente à barata.

No enunciado de Julliano, o tom é de comicidade. A história está sendo contada pelo narrador personagem e onisciente como uma lembrança engraçada de duas semanas atrás, na própria casa do narrador. Essa expressividade faceira e espirituosa configura os personagens da história menos horrorizados. A mãe da história de Julliano quer acabar com as baratas por outro motivo do que o exposto pelo narrador de Clarice, que é o de resolver o problema do esgoto. A Senhora que ajuda a mãe na história, mesmo fornecendo a mesma fórmula do narrador de Clarice para matar as baratas, tinha a intenção de resolver o problema da mãe, dando instruções necessárias para que isso ocorresse, e o detetizador na história de Julliano foi um meio para que o problema se resolvesse.

O narrador personagem na história de Julliano tece a história fazendo que ela seja lida no tempo presente (mesmo que ela ocorra há duas semanas), principalmente pelo uso do discurso direto e pela forma como constrói a continuidade da narrativa. A esse respeito há que se considerar que a continuidade da história se dá por meio das cenas que o narrador organiza: *Tudo começou na minha casa* indica a primeira cena da narrativa. *E lá na agência*, a segunda cena, seguida pela negociação com o detetizador para combinar o dia da visita dele à casa dessa mãe. A terceira cena se inicia com o aparecimento da idosa, em *E uma idosa que estava passando*.

Essa continuidade da narrativa via insinuação de imagens em uma seqüência é o recurso utilizado pelo gesto de escrita de Julliano para configurar as ações do seu enunciado, que tem uma ligação muito próxima à estrutura composicional das histórias em quadrinhos, as quais ele mesmo no questionário mencionou que gostava de lê-las porque eram engraçadas.

É isso que a construção composicional dessa narrativa sugere. A conclusão de que entre estes enunciados que podem até parecer desconexos compõem uma sucessão de fatos que forma uma narrativa assim como se articulam as transições entre as imagens numa história em quadrinhos.

Para Scott McCloud (1993), *os quadrinhos das histórias fragmentam o tempo e o espaço, oferecendo um ritmo de momentos dissociados. Mas a conclusão nos permite conectar esses momentos e concluir mentalmente uma realidade contínua e unificada* (p. 67).

Além da elaboração das cenas próximas das histórias em quadrinhos (vendo aí a relação intergenérica), existem as expressões que são do gênero quadrinhos, como *E lá na agência*, *Depois de alguns minutos*, *Minutos depois* que são construções lingüísticas nas quais o próprio narrador vai conduzindo o leitor para a seqüência das cenas da história (*E minha mãe ligou da minha casa*). É como se

nesses momentos do texto existisse um balão (daqueles dos quadrinhos) que indicasse o que viria no outro desenho do próximo quadrado da história, só que, nesse caso, toda a parte visual é insinuada pela escrita.

Nessa análise, é necessário complementar que, além de fazer esse belo trabalho com a linguagem, Julliano também cumpriu a tarefa da aula de reforço, que era elaborar um texto em que aparecesse a fórmula para matar as baratas e o discurso direto. No entanto, pela maneira como foi elaborado, para esse texto o mais importante não era cumprir a tarefa, tanto é que ela foi cumprida somente na parte final do texto: *Escute com a tensão, v[^]c pega o açúcar e a farinha e gesso. o açúcar e a farinha para atrilhas e o gesso para esturricálas. Depois de alguns dias v[^]c vai ver que tudo vai se resolver. E ela colocou em prática a receita e deu certo.*

Para elucidar ainda mais a relação intergenérica, nos diálogos marcados pelos travessões, Julliano recupera outros gêneros que ajudam a fornecer um caráter de veracidade dos fatos. Observe a situação em que o telefonema toca e passa para a caixa postal (*Alô, no momento eu não estou, depois do sinal pode falar. pi!pi!pi!pi!pi!*), existe uma simulação muito próxima do que realmente acontece nesses casos. Outro exemplo é a negociação da mãe com o detetizador (a secretária atende, demora uns minutos, o detetizador atende, anota o pedido, não dá certeza de data e hora do atendimento, o nervoso da mãe); há aqui também uma situação bem próxima da realidade quando solicitamos um serviço: normalmente os serviços demoram e muitas vezes nem são feitos, como ocorreu nessa história.

Uma ‘Sexta História’, escrita por Julliano: a personagem, construída na voz da terceira pessoa do narrador, reclama das baratas e pretende fazer uma detetização da casa que não se concretiza; uma senhora diz uma receita para acabar com elas e dá certo, sendo tudo um fato engraçado para ser lembrado.

Ele sabe que em uma narrativa, pelo menos na mais tradicional, existem enredo, personagens e localização no tempo e espaço. Ele atende a esses quesitos,

valendo-se também de recursos muito recorrentes em histórias em quadrinhos (as que ele conhece) como as onomatopéias e interjeições *Ah! Ah! Ah! Ah! Ah!, Tú! Tú! Tú! Tú! Tú!, Alô, pi! pi! pi! pi! pi!, A! A! A!, ru! ru! ru!*. No questionário, Julliano diz que as histórias em quadrinhos são mais engraçadas, e ele pode ter utilizado recursos desse gênero no enunciado produzido para recuperar esse tom da diversão e entretenimento para uma história que fala sobre matar baratas.

A seguir, a Produção 4, escrita que narra uma história, porém contada de um jeito diferente de “As baratas”, daí podendo ser considerada um relato, foi solicitada novamente pela professora do reforço, só que, neste caso, era para escrever uma narrativa com o discurso direto com o tema Parque de Diversões. Aqui, não teria que acrescentar nada mais no texto, como foi pedido na Produção 3 com a fórmula das baratas.

nome: Juliano Luiz Bueno nº 14 série 8B

O Parque de Diversões

Todo começo quando meus amigos
me chamam para ir no parque.

Eu souli bater no portão, fui atender
os meus amigos, pedi para eles entrar.

- É aí como vocês vão.

- A tudo bem, e eu Juliano vamos
no parque.

- A não sei, não sei se meu pai
vai me dar dinheiro.

- Vamos no parque eu pago para
você entrar.

- Quanto é de semana.

- É cinco reais.

- A então pode deixar que eu ligo,
eu vou pedir para meu pai:

- Vai me do dinheiro para ir
no parque com meus amigos.

- Quanto você quer.

- 10 reais.

- Tudo isso.

- A eu vou levar como amiga
junto.

- Tá bom tá, mas vai dar o
que você vai fazer, bem.

- Tá bom.

- Vamos.

Indo para o parque nós passamos

credeal

nao vou de minha amiga, pois
ela eo tambem. mas ela ficou
quase uma hora para se arrumar.
- ai bom, estou pronto.
chegando no parque. o gente pegou
e lutou. brincamos em todo o
brinquedo, ficamos ate no parque cheio
e fomos em casa.

Produção 4

*O Parque de Diversões**

Tudo começou quando meus amigos me chamou para ir no parque.

Eu ouvi bater no portão, fui atender, era meus amigos, pedi para eles entrar.

– E aí como vocês vão.

– A tudo bem, e aí Julliano vamos no parque.

– A não sei, nem sei se meu pai vai me dar dinheiro.

– Vamos no parque porque eu pago para você entrar.

– Quanto é de semana.

– É cinco reais

– A então pode deixar que eu levo, eu vou pedir para meu pai:

– Pai me dá dinheiro para ir no parque com meus amigos.

– Quanto você quer.

– 10 reais.

– Tudo isso.

– A eu vou levar uma amiga junto.

– Tá bom tó, mas vai ver o que você vai fazer, em.

– Tá bom.

– Vamos

Indo para o parque nós passamos na casa de minha amiga para levar ela também. Mas ela ficou quase uma hora para se arrumar.

– Tá bom, estou pronta.

chegando no parque. A gente pagou e entrou. brincamos em todos os brinquedos, ficamos até o parque fechar e fomos em bora.

** Produzida na aula de reforço durante o período de minhas observações realizadas na escola.*

Esse relato foi solicitado para que os alunos treinassem mais narrativas, pois, segundo a professora do reforço, eles tinham muitos erros e precisariam melhorar para ela poder passar para o “ensino da dissertação”.

Os alunos, nessa tarefa, deveriam seguir as especificidades de uma narrativa, agora mais próxima de um relato. O acabamento específico delimitado neste enunciado dá ênfase ao processo de negociação da ida ao parque de diversões, mais do que o próprio parque de diversões. O que é enfatizado nessa produção é o ANTES do parque de diversões, uma vez que, *chegando no parque A gente pagou e entrou. brincamos em todos os brinquedos, ficamos até o parque fechar e*

fomos em bora. Na realidade, a negociação existe entre o narrador protagonista e os colegas e entre o esse mesmo narrador e o pai.

No que se refere às cenas, tão delineadas na narrativa anterior, aqui estão mais mescladas, pela escolha que escrever o texto somente em discurso direto, fato que mostra o vestígio da tarefa solicitada pela professora.

Outro lugar do enunciado em que aparecem sinais de outro gênero é a fala do pai depois da negociação (*Ta bom tó, mas vai ver o que você vai fazer, em*) que pode lembrar as situações em que os pais orientam os filhos durante a educação e valores que são responsáveis por mostrar aos filhos.

Ao mesmo tempo em que parece uma tarefa aparentemente mais livre de se cumprir na aula de reforço, pensando nas duas narrativas, é a história em que Julliano mais se prende à solicitação da professora. Sem o elemento para inserir na narrativa (como no caso da receita das baratas) e um texto-base (como o da Clarice Lispector), as articulações feitas nessa Produção 4, a mistura genérica, em termos de produções escritas, é menos articulada em quantidade. Isso não quer dizer que ele não estabeleça relações intergenéricas nessa escrita, significa que ele utiliza mais elementos da oralidade, que não deixam de ter um caráter de escritura (Corrêa, 2005) na elaboração da escrita. Entretanto, as relações intergenéricas advindas da oralidade, como a conversa informal, por exemplo é que estão dialogando mais com essa produção escrita.

Considerando a narrativa 'As baratas' e o relato 'Parque de diversões', é possível também verificar pontos em que ambos convergem. Abaixo estão elencadas essas identificações.

- a) As duas são iniciadas por *Tudo começou*. Essa forma de enunciar indica o que Corrêa (2005) chama de *referência ao próprio fazer textual*, o que significa que,

ao dizer “tudo começou”, ele mostra que já sabe o que é esse “tudo”, mas que, ao narrar, tem que partir de algum ponto.

- b) Além da semelhança com a parte inicial das narrativas, ela está presente nos dois desfechos, ambos com finais felizes, pois tudo se resolve no final das duas histórias (a mãe consegue matar as baratas e o personagem vai ao parque).
- c) Existe também a intervenção pontual de um personagem externo, que contribui efetivamente para a resolução do conflito da narrativa (a senhora com a receita e o pai com o dinheiro).
- d) O número grande de personagens envolvidos (mãe, secretária, filho, detetizador, senhora / narrador em primeira pessoa, amigos, pai, amiga).
- e) O discurso direto, que contribui para identificar os textos, mesmo sendo um recurso solicitado pela professora.

Essa semelhança composicional entre a narrativa e o relato se aproxima da de outras narrativas, como as histórias populares contadas pelos familiares, as histórias lidas para Julliano ou por ele, os contos de fadas, as fábulas, as histórias em quadrinhos e as histórias da bíblia lidas pelo pastor no grupo de jovens em que participa.

No que se refere às narrativas, Corrêa (2005) propõe que

à atividade de contar histórias, correspondem pelo menos saberes específicos sobre o que se conta (um conteúdo temático), como se conta (uma construção composicional) e quanto se conta (um estilo: um todo intencional que se expressa em cada enunciado genérico utilizado, não importando sua extensão ou estatuto – de ruína ou não).

No caso das narrativas escritas por Julliano, o fato de ambas apresentarem o personagem pontual para resolver o conflito demonstra que,

entre os saberes existentes sobre o narrar, o escolhido como mais significativo foi o que o narrador insere de uma forma quase mágica o personagem para salvar a história.

Essa escolha está intimamente relacionada com o **como se conta** (nesse caso como se narra, ou seja, como se compõem as relações intergenéricas, ora com vestígios de histórias em quadrinhos, ora com vestígios das conversas informais do dia-a-dia) e com o **quanto se conta** (pois é nesse aspecto que se percebe a expressividade e o diálogo entre o estilo individual e estilo do gênero).

Para mim, as duas narrativas me permite enxergar uma representação discursiva e social de um autor de texto muito próximo do Julliano se representou em desenho, no primeiro dia de aula da oitava série, quando a professora de português os perguntou “qual era a sua melhor qualidade”. A resposta, em desenho de Julliano foi a seguinte:

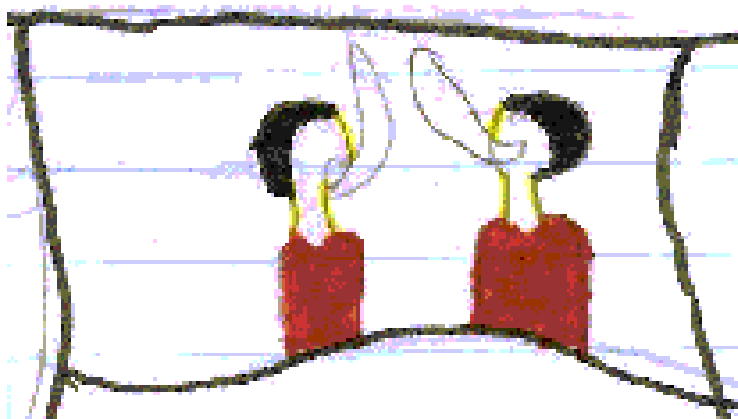


FIGURA 7: Desenho de Julliano

Essa impressão pode aparecer nas minhas leituras das narrativas porque, segundo Corrêa (2005), pode-se pensá-la [a narrativa] como a evidência de uma propriedade primordial da linguagem humana: a de permitir a narrabilidade das relações homem/mundo e homem/homem.

O enunciado seguinte (Produção 5) foi escrito depois da instrução da professora sobre o que é uma dissertação⁴⁹ e depois de uma conversa que tive com Julliano em que ele perguntou como poderia escrever esse texto, pois ainda não havia escrito nenhum enunciado dissertativo. Minha instrução foi ressaltar o título proposto na dissertação e ver se aquilo dizia algo para ele. Foi falado a ele também que o título “onde a gente se vê”, que talvez pudesse sugerir um encontro entre a emissora e o seu cotidiano, e que, se ele contasse sobre a EPTV a partir do que ele achava, poderia ser um ponto de encontro entre ele e a EPTV. Acabou gostando da sugestão e escreveu seu texto iniciando com “A EPTV para mim...”, como uma resposta à nossa conversa anterior.

A situação concreta dessa produção escrita se configura na aula de língua portuguesa com a professora regular da sala, e direcionada para o concurso de redação promovido pela emissora EPTV em São Carlos. Além disso, quem fizesse a redação teria um ponto a mais na média final do bimestre.

É importante ressaltar aqui que essa redação foi a única produção solicitada pela professora regular de Língua Portuguesa durante os três meses de minha observação das aulas de língua portuguesa.

Vejamos em seguir a Produção 5.

⁴⁹ Segundo ela seria um texto em que se deveria defender uma idéia, com começo, meio e fim e que tivesse três elementos principais: introdução, desenvolvimento e conclusão.

nome: Julliano Luiz Bueno nº 14 série 8º B

C/TV Regional: onde a gente se vê

A EPTV para mim é muito boa porque me ajuda a ver a cidade onde moro e de outro jeito.

Por exemplo, lá está há 25 anos falando da nossa região.

E está patrocinando muitos projetos sempre auxiliando a todos. É a maior empresa que conheço que faz um trabalho como esse.

Bom, para mim a EPTV está sempre nos trazendo a informação que precisamos.

Ela critica, ajuda a quem precisa; enfim, está sempre ao nosso lado; falando dos outros e de tudo que eles precisam.

A EPTV trazem agrônomos, técnicos de futebol, enfim, profissionais para comentar com eles tudo que necessito. Bom, como já falei, esta emissora está no ar há 25 anos, fazendo nossa cidade.

Produção 5

TV Regional: onde a gente se vê

A EPTV para mim é muito boa porque me ajuda a ver a cidade onde moro de outro jeito.

Por exemplo, ela está há 25 anos falando da nossa região.

E está patrocinando muitos projetos sempre auxiliando a todos. É a maior empresa que conheço que faz um trabalho como esse.

Bom, para mim a EPTV está sempre nos trazendo a informação que precisamos.

Ela critica, ajuda a quem precisa; enfim, está sempre ao nosso lado; Falando dos outros e do que elas precisam.

A EPTV trazem agrônomos, técnicos de futebol, enfim, profissionais para comentar com eles tudo que necessita. Bom, como eu já falei, está emissora está no ar há 25 anos, fazendo nossa cidade.

Retomando o título deste capítulo, *Adesão à palavra alheia*, essa produção escrita é um exemplo forte da ação de Julliano de aderir à palavra do outro para continuar fazendo parte, ou continuar participando das aulas.

Nos enunciados anteriores, existia uma negociação entre a palavra dele enquanto escrevente e a palavra de quem solicitava a produção escrita. Até no questionário aparecia essa negociação.

No caso dessa produção escrita, é como se Julliano emprestasse seu gesto de escrever para dar espaço, autorizado por ele, ao gesto de escrever do outro. A representação de si enquanto escrevente nessa dissertação para a EPTV é a de escrevente que concorda.

Dessa forma, a relação intergenérica vai se consolidando na medida em que ele traz para seu enunciado outros enunciados presentes na propaganda da EPTV (*ela está há 25 anos falando da nossa região, A EPTV trazem agrônomos, técnicos de futebol, enfim, profissionais para comentar com eles tudo que necessita*), no discurso de “ensinamento” do certo e de errado da escola que tem o poder de reprovar (fazer o texto para ganhar ponto na média), e a instrução da professora de escrever na dissertação introdução (*A EPTV para mim é muito boa porque me ajuda a ver a cidade onde moro de outro jeito*), desenvolvimento (*Por exemplo, ela está há 25 anos falando da*

nossa região. E está patrocinando muitos projetos sempre auxiliando a todos. É a maior empresa que conheço que faz um trabalho como esse. Bom, para mim a EPTV está sempre nos trazendo a informação que precisamos. Ela critica, ajuda a quem precisa; enfim, está sempre ao nosso lado; Falando dos outros e do que elas precisam) e conclusão (Bom, como eu já falei, esta emissora está no ar há 25 anos, fazendo nossa cidade).

Diante de tantos requisitos a serem cumpridos no texto e considerando a ação de aderir à palavra alheia, torna-se difícil haver um encadeamento das idéias e a negociação entre o estilo individual (a expressividade) e o estilo do gênero. Isso explica a correlação das idéias na escrita chamada por Lemos (1971) de *nonsense*, por revelarem muito mais um preenchimento das regras seguidas para a produção escrita do que a o trabalho do sujeito a modalidade escrita.

Segue o último registro escrito de Julliano, selecionado para esta pesquisa, a Produção 6. Trata-se de uma narrativa, escrita a meu pedido, em que ele deveria contar a lenda que o avô contava à família dele, em volta da fogueira, que ele mais gostava.

Data: / /

nome: Julliano Luiz, Bueno

Endoar: Luiz - Benedito . Bueno

Meu vó contava que quando chegaria
a lua crescente e decrescente acontecia que
no fundo da minha casa era uma
lua. Uma certa vez passou de uma
carroça com dois velhos e a carroça
caiu no buraco e matou os dois, e
quando chega essas luas eles aparecem
surgindo uma sola. Fim

orecisa/

Produção 6

Lendas: Autor – Benedicto Bueno

Meu vô contava que quando chegava a lua crescente e decrescente acontecia que no fundo da minha casa era uma rua. Uma certa vez passou uma carroça com dois velhos e a carroça caiu no buraco e matou os dois, e quando chega essas luas eles aparecem sigurando uma vela. Fim.

“*Meu vô contava que*” é a própria introdução da lenda, pois o avô para ele era parte essencial da narrativa (veja que há um espaço inicial para *Lendas: Autor – Benedicto Bueno*); foi por meio dele e com ele que Julliano construiu essa história. Ao mesmo tempo existe a resposta ao que solicitei, que foi escrever a história do avô de que mais gostava.

Considerando ainda a relação intergenérica iniciada acima, é possível dizer que, ao mesmo tempo em que esse enunciado dialoga com a lenda contada pelo avô, ele se configura “em lenda contada por Julliano” pela coloração singular que esse sujeito dá para a história.

Novamente aparece a referência ao fazer textual (o saber contar) na marcação temporal (*quando chegava a lua crescente e decrescente*), no encadeamento lingüístico do enredo (*acontecia que...uma certa vez*) e no desfecho (*quando chega essas luas eles aparecem sigurando uma vela*).

Essa narração, diferentemente das produções 3 e 4 discutidas acima, é escrita no discurso indireto, o que pode indiciar que Julliano quer manter a “voz” do avô na sua escrita, já que ele fez questão de reforçar que era o avô que contava essa história (*Meu vô contava que*) no corpo do enunciado.

É possível notar também que a pontuação utilizada nesse enunciado marca um pausa, a pausa da oralidade (*acontecia **que** . no fundo da minha casa era uma **rua** . Uma certa vez passou uma carroça com dois velhos e a carroça caiu no buraco e*

matou os dois , e quando...), do momento da construção do clima da contação da história, junto com a fogueira no quintal à noite.

Para Bakhtin, produzir linguagem é estruturar enunciados, e a natureza do enunciado é verificada na atividade dessa produção. Ligar atividade e enunciado é ligar vida e gêneros discursivos. “Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero” (Bakhtin, 1979, p.302).

No caso de Julliano, a maioria dos gêneros produzidos não foi de sua própria escolha, com exceção da primeira carta, mas apesar disso, posso dizer que neles há enunciações singulares, independentemente dos gêneros enunciados, o que permite mais aproximá-los do que distanciá-los, mesmo sendo produzidos em situações diferentes.

Existem momentos de “obediência” nos enunciados e “momentos de transgressão” os quais me permitem dizer que, conforme o enunciado escrito que produz, deixa transparecer a representação que faz de si enquanto escrevente e a que faz de seu interlocutor.

A singularidade de Julliano, verificada no seu gesto de escrita de cada enunciado discutido acima, se configura por alguns aspectos principais: a forma como ele, em seu trabalho com a linguagem, coloca diversos gêneros para dialogar e a falta de espaço que ele encontra na escola para resolver seus problemas com os próprios conteúdos escolares, pois, dentro da concepção de “certo” e “errado” que a escola trabalha, ele se encaixa mais no “errado”. Enfim, a ação de adesão à palavra alheia o faz tentar o tempo todo “negociar” seu lugar de sujeito nas atividades de que participa.

As análises também permitiram mostrar que Julliano está dialogando com o oficial e o padrão de linguagem que a professora está a todo tempo exigindo, trazendo para esse padrão uma história de atividades que ele vivenciou,

juntamente com as perspectivas de futuro criadas por ele diante de cada produção de linguagem.

O trabalho lingüístico, ininterrupto, está sempre a produzir uma “sistematização aberta”, consequência do equilíbrio entre duas exigências opostas: uma tendência à diferenciação, observável a cada uso das expressões, e uma tendência à repetição, pelo retorno das mesmas expressões com os mesmos significados presentes em situações anteriores. (Geraldi, 2003).

Ao pensarmos no enunciado como um lugar de diálogo com outros enunciados, portanto com outras atividades, não seria coerente com a perspectiva teórica que trabalhei na pesquisa classificar os enunciados que produziu dentro da escola como escolares, dizendo que os enunciados produzidos por Julliano na escola são “textos escolares”, pois estaria visualizando-os somente por um aspecto de sua produção. Existe esse lado da sala de aula da língua portuguesa em que os alunos fazem tarefas para serem avaliados segundo uma forma de ler e escrever mais valorizada socialmente. Por outro lado, seria impossível deixar de considerar que essas formas de ler e escrever não são assimiladas como bloco de conhecimentos pelos alunos e, felizmente, esse fato permite e dá muitas brechas para o sujeito aparecer no seu enunciado, primeiro porque é ele que está produzindo, segundo que, por mais que haja avaliações negativas ou positivas a respeito de um sujeito, não existe adesão total a regras.

CAPÍTULO 4

KARINA: ESCOLARIZAÇÃO ESTRATÉGICA

Karina foi se aproximando da pesquisa aos poucos. A professora já havia me falado que ela era uma boa aluna, mas ainda não havia manifestado interesse em participar. Depois que distribuí um questionário aos alunos interessados, ela se aproximou, disse que havia lido as questões do questionário e resolveu participar. Entreguei a ela uma cópia e a partir daí, sempre estive à disposição para qualquer solicitação minha.

O interessante é que, quando lhe solicitava algo, no dia seguinte chegava com o texto pronto⁵⁰ e perguntava qual seria a “próxima atividade”, fato que mostra a representação que tinha da pesquisa, ou seja, minha pesquisa foi vista por ela como tarefas para serem feitas em casa. Então, a minha interação com ela se diferenciava da com Julliano: ao mesmo tempo em que cumpria as solicitações, não conversava muito nem a respeito delas, nem sobre outras coisas; preferia escrever. Depois de ler e reler o questionário respondido por ela encontrei uma possível razão dessa atitude ao mesmo tempo reservada e participativa: *Escrever pra mim é maravilhoso, pq podemos nos comunicar na escrita*. (Resposta dada quando perguntei o que seria escrever para ela).

Já tinha um conhecimento a respeito do bairro onde Karina reside, pois morei lá durante um ano (2003-2004), mas não próxima à sua casa. Esse bairro nasceu de uma fazenda (Fazenda Santa Felícia) que foi loteada

⁵⁰ Os textos solicitados foram analisados junto com os outros produzidos na esfera escolar.

juntamente com outras (Fazenda Santa Paula, Santa Marta e Santa Mônica), entre as décadas de 70 e 80.



Figura 8 : Mapa do bairro onde Karina mora.

Karina mora neste bairro há 4 anos; mudou-se de São Bernardo – SP porque, segundo sua mãe, “a família queria uma cidade menor e mais tranqüila”. Filha única, Karina teve dificuldades de se acostumar com a cidade e fazer amigos (*Eu sou uma pessoa muito fechada e demoro para fazer amizades*). Para continuar a manter o contato com as amigas distantes, começou a enviar e receber muitas cartas⁵¹. A escrita foi, então, uma forma de manutenção dos vínculos de amizade.

⁵¹ Não tive acesso às cartas que Karina enviava e recebia das amigas porque, durante nossas conversas, não vi possibilidade de ela me permitir ter contato com esse material.

A família de Karina escolheu o bairro Santa Felícia por indicação de pessoas não muito conhecidas, mas que afirmavam que o bairro era bom porque nele só residiam trabalhadores e, apesar de ser distante da cidade, tinha um comércio já consolidado, além de conter imóveis com preços acessíveis. Karina diz que gosta do bairro, mas que ainda não conhece ninguém, nem a própria vizinha.



Figura 9: Vista frontal da casa de Karina

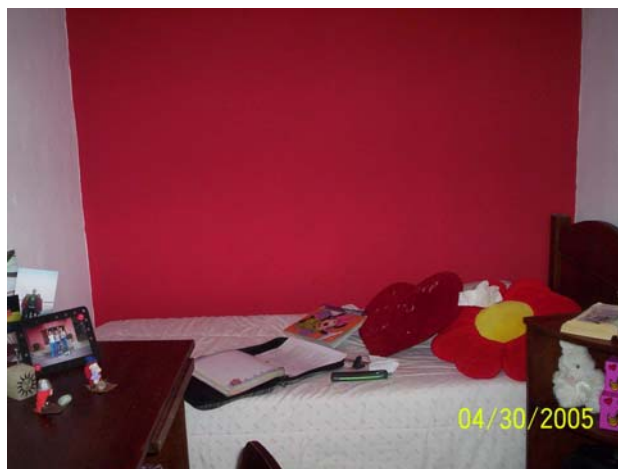


Figura 10: Quarto de Karina

Em minha visita à sua casa, ela e seus pais me receberam na sala da casa de cinco cômodos e um pequeno quintal, com um cachorro que, segundo Karina, é o seu irmão mais velho, pois sempre quis ter um irmão mais velho. Como se fosse um evento, ficamos todos sentados na sala sem muito o que dizer, até que perguntei a Karina sobre a nova fase da escola (primeiro ano do Ensino Médio), e ela disse que era muito diferente da oitava série porque a professora falava muito de vestibular e só centrava nisso, logo agora que ela havia desistido de prestar vestibular e seguir a carreira de fotógrafa. Sua mãe disse que apóia e que vai fazer de tudo para que Karina se realize em uma profissão. O pai, quieto, observou toda a conversa brincando com o cachorro.

A mãe de Karina me mostrou a casa e depois fez-me muitas perguntas sobre meu cotidiano e sobre a pesquisa que estou realizando. Disse que não quis fazer faculdade porque nenhum curso lhe interessou até agora, e que gosta muito de trabalhar como secretária.

Assim como para Julliano, resolvi fazer um esquema das atividades de que Karina participava no dia-a-dia para compreender um pouco mais as situações concretas das produções escritas por ela no decorrer da pesquisa. A forma como elaborei esse esquema é parecida com o que foi feito para Julliano: perguntei a ela as atividades de que lembrava ter participado dentro da escola (com os amigos ou não) e fora da escola. A partir das suas respostas é que decidi montar o esquema:

Escrita na escola

Aulas regulares de Português

1. Cópia da lousa (textos, questões, esquemas)
2. Cópia do livro didático (exercícios)
3. Provas de interpretação de textos (responder a questionários)

Aulas de outras matérias

4. Cópias da lousa
5. Cópias do livro didático
6. Provas

Escrita em casa

7. Cartas

Como para Julliano, outras atividades de trabalho com a linguagem de Karina foram importantes para compreender o contexto em que vive. Na esfera escolar aparecem também atividades do tipo instruções dos professores para a realização das tarefas, verificação do caderno pelos professores, leitura em voz alta dos textos do Livro Didático, leitura em voz alta das respostas dos questionários (por ser opcional Karina prefere não ler), assistir a filmes e documentários e acompanhamento da leitura de textos feita pelo professor. Fora da escola, estão presentes assistir às telenovelas da Globo, ler revista *Capricho*, ouvir músicas de *rock, rap, internacional e pop* (trecho da Produção 4 de Karina que será analisada posteriormente).

Ao conhecer esse contexto de Karina, percebo que as atividades realizadas dentro da esfera escolar não aparecem na rotina fora da escola. A respeito disso, diz Geraldi⁵²:

O que se aprende na escola não é para fazer na escola. A escola é preparação para a vida, e não a vida.

Essa observação de Geraldi se aplica às cartas que Karina gosta de escrever. O fato de aprender a escrever cartas na escola e não utilizar essa atividade nessa esfera indica uma consciência maior de uma possível distribuição

⁵² Observação feita por Geraldi em meu texto da qualificação desta pesquisa.

de atividades que usam a escrita dentro e fora da escola. Entendo aqui que escrever cartas torna-se gratificante porque é uma forma de enunciar que inclui mais visivelmente o interlocutor e estabelece uma relação de intimidade entre locutor/interlocutor do que uma redação, por exemplo.

Na escola, apesar de gostar muito de escrever, Karina utiliza a escrita para outros fins, principalmente com a finalidade de cumprir tarefas e terminar os estudos para conseguir um emprego. Nesse sentido, existe novamente uma grande consciência estratégica no sentido de compreender por que e para quem escreve em determinadas situações sociais. Isso se afirma pelo fato de os professores a considerarem uma boa aluna porque corresponde às expectativas.

Para mim, essa atuação de Karina nas atividades da esfera escolar não significa que acredite que elas realmente lhe ajudarão a ler e escrever melhor, mas cumprindo-as, chegará ao objetivo de terminar os estudos.

(...) não sei se você vai entender o que eu quero dizer. Mas eu não gosto muito de estudar, só estudo para conseguir ter um futuro melhor tem que estudar, fazer o que, né? Estudar! O que eu curto mesmo é escutar música, adoro escutar música de rock, rap, internacional, pop...Adoro muito de entrar na Internet para pegar mensagem, mas como não tenho Internet tenho q. Ir até a biblioteca. Até que é legal, acabo conhecendo pessoas novas.(Carta que Karina me enviou, 16/09/04)

A escola para ela seria o lugar de aprender a ler e a escrever porque este saber é uma necessidade para sua sobrevivência nesta mesma sociedade (Geraldi, 1996, p.63).

Para os eventos de letramento pertencentes à esfera escolar (com exceção das aulas de Educação Artística), lê e escreve para aprimorar essas técnicas, para se adequar cada vez mais a elas. Fora da esfera escolar, lê e escreve para se comunicar com amigos, para se divertir, para se aproximar das pessoas.

As leituras da revista, as telenovelas e a atividade de se transportar de ônibus da casa para a escola podem permitir um contato mais intenso do que de Julliano com as formas mais corretas da escrita padrão, ao mesmo tempo em que a internet (e-mails) e as músicas de rap, por exemplo, também podem promover um contato com formas de escrita não-padrão, delineando as esferas de atuação de possibilidades de escrita, dependendo do contexto em que se escreve e o interlocutor.

A relação de Karina com sua produção escrita é, além de encontro de atividades das quais ela participa, um diálogo com os gêneros secundários que a elas estão vinculados, uma vez que a intenção norteadora dessa aluna é a inserção e atuação no mundo da escrita. Por isso responde ao seu interlocutor da forma como ele solicita e atende as especificidades necessárias do gênero. Nesse sentido, a estreita ligação entre a abstração e a reflexão escolarizada que a instituição escola quer transmitir é utilizada por Karina em seu favorecimento porque ela conjuga essa característica com o objetivo do sucesso escolar.

Escrita como estratégia

Trata-se da língua do dia, da época, de um grupo social, de um gênero, de uma tendência, etc. É possível dar uma análise concreta e detalhada de qualquer enunciação, entendendo-a como unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal (...) O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilingüismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual.

(Bakhtin, 1975, p.82)

Com a participação, em maior número do que Julliano, de atividades que envolvem o uso da escrita, Karina deixa clara sua compreensão de que diferentes atividades com a linguagem delineiam formas diferentes de dizer.

A atividade de trocar cartas com as amigas proporcionou uma dimensão de uso da escrita enquanto participação em um grupo social, orientando para uma delimitação de territórios de escrita (os gêneros) de acordo com a situação de produção, fato comprovado quando ela enuncia em uma carta direcionada para a mim que é diferente escrever para a escola e para as amigas *porque para as amigas é mais liberal*.

Essa noção de produção de linguagem pelos gêneros discursivos não quer dizer que exista somente uma “obediência” às particularidades do gênero, e sim que permite que ela selecione as palavras pertinentes ao tema que constrói na sua escrita tendo em vista seu interlocutor. Nesse caso, mesmo sabendo que nessa pesquisa trabalharia com produções escritas dentro e fora da escola e que sou professora, não houve nenhuma reserva em enunciar que não gosta de estudar, e que só o fazia porque queria ter um futuro (faculdade, emprego).

Ainda em relação à interlocução, Karina, assim como Julliano, foi-me construindo, na sua escrita, como interlocutora “aliada”, ou seja, aquele tipo de interlocutor a quem se pode dizer as coisas e confiar que o que é dito seria

necessariamente compreendido, mesmo quando o acabamento específico e provisório do enunciado não dava conta de delimitar essa confiança (no questionário, por exemplo), continuada, então, em outro gênero (como a carta).

Com exceção das três últimas produções escritas (as redações), as outras cinco (questionário, história de escrita e as cartas) se concretizaram pela interação entre Karina e pesquisadora, tendo como eixo norteador (ou tema geral) discutir e refletir juntas sobre os mundos de letramento de que Karina participou na sua trajetória de vida, tanto dentro quanto fora da escola, sabendo que os contatos com a leitura e escrita na escola foram pontos de partida para as atividades que ela vivenciaria fora dessa instituição.

Nesse compartilhamento de atividades entre pesquisador e seu outro não há, em momento algum, a tentativa de apreensão e compreensão das “verdadeiras” atividades que ocorreram na vida de Karina e de “recuperá-las para explicá-las”. O jogo dessa pesquisa se insere no movimento proposto por Bakhtin (1979) em que

Trata-se de fazer de tal modo que as coisas que atuam mecanicamente sobre a pessoa, comecem a falar, em outras palavras, trata-se de descobrir, nesse meio das coisas, a palavra e o tom potencial, de transformá-lo num contexto de sentido para a pessoa – ente pensante, falante e atuante (e criador). (p. 407)

Contexto de sentido este que se encontra com uma escrita essencialmente contextualizada, por meio da qual Karina encontrou um meio de dialogar com o outro, fisicamente distante e próximo ao mesmo tempo pela escrita.

A seguir, apresento a primeira produção escrita por Karina no contexto dessa pesquisa. Trata-se do questionário que elaborei como primeiro contato com os alunos interessados na pesquisa.

Acredito que, nesse momento da aceitação de responder ao questionário, o interesse de Karina por participar da pesquisa não foi pela pesquisa em si, mas por compartilhar mais uma atividade com aqueles que também o responderam, principalmente porque a aluna com quem ela mais conversava na sala de aula respondeu ao questionário, entregou-me e disse que havia gostado de tê-lo respondido.

Considero o questionário como um enunciado que configura uma reunião de várias atividades que fazem parte do seu cotidiano. Situações em que presenciou outros questionários (ouvindo, produzindo ou lendo) nos diversos lugares (revista, televisão, na escola), atividades compartilhadas com a família, com os amigos (cartas) são práticas revisitadas nesta produção enunciada nesse gênero, devido às diversas e distintas perguntas que elaborei nele⁵³.

Ao ler as respostas de Karina, é possível perceber que ela cumpriu a tarefa, ao passo que Julliano, além de fazê-lo, fez comentários. Vejamos abaixo as respostas de Karina.

⁵³ Mais efetivamente com a tarefa que todo mundo faz na escola. Se até as meninas próximas dela aceitaram participar, ela não poderia deixar de fazer.

DATA

ATAQ

Karina

8º B

a - Escrever p/ mim é mais tilhada, pq podemos nos comunicar no escrito.

b - Per é muito bom, q/ entendemos melhor as coisas.

c - Em casa escrevo cartas p/ minhas amigas.

d - Em casa leio, livros que eu quero na biblioteca.

e - Quando estou c/ saudades das minhas amigas gosto de escrever.

f - Não tem ocasião, leio qd tenho vontade.

g - Lamo escrever muitas cartas, p/ me comunicar com minhas amigas. Não tenho agenda, e Recibo e bilhetes não.

h - Eu vejo meus avós, eu adoro porque, são um momento muito.

i - Não sou história específica, eu contava histórias delas. Gosto da história, porque me faz lembrar delas.

j - Sim, meus familiares.

k - Lidaa, a papiche, pq ela é joia.

ECOLÓGICA

- l - nenhuma, eu não liço
- m - não gosto de ler, só qd eu faço a cima. Eu acho tá legal.
- n - Porque eu quero ter um futuro
- o - muito importante
- p - Aprender a ler e escrever, é muito importante, Eles acham isso.
- q - livro que não está preparado ainda.
- r - não trabalho, mas ajuiz minha mãe não trabalhei doméstica.
- s - meu pai é detido, minha mãe é recepcionista
- t - minha mãe os livros ela gosta de ler
- u - adoro festa
- v - não gosto de jogar
- w - Sim, MTV, novelas etc.
- x - p. luterano, Pq acho q. gosto de desenhar
- y - nenhuma
- z - Quere festa festinha, Pq quero ter um futuro

Produção 1 Questionário a) O que é escrever para você? Por quê? <i>Escrever p/ mim é maravilhoso, pq podemos nos comunicar na escrita.</i> b) O que é ler para você? Por quê? <i>Ler é muito bom, p/ entendermos melhor as coisas.</i> c) Em que momentos ou situações você escreve dentro e fora da escola? <i>Em casa escrevo cartas para as minhas amigas.</i> d) Em que momentos ou situações você lê dentro e fora da escola? <i>Em casa leio livros que eu pego na biblioteca.</i> e) Existe alguma ocasião em que você gosta de escrever? Qual? <i>Quando estou com saudades das minhas amigas gosto de escrever.</i> f) Existe alguma ocasião em que você gosta de ler? Qual? <i>Não ter ocasião, leio quando tenho vontade.</i> g) Você costuma escrever cartas, bilhetes, na agenda, receitas? Se a resposta é sim, conte sobre isso. Se a resposta for não, explique a razão. <i>Amo escrever muitas cartas, p/ me comunicar com as minhas amigas. Não tenho agenda, e receitas e bilhetes não.</i> h) Alguém contava histórias para	p) O que as pessoas da sua casa pensam sobre aprender a ler e a escrever? <i>Aprender a ler e a escrever, é muito importante. Eles acham isso.</i> q) Você acha que a escola te prepara para ler e a escrever em qualquer situação? Por quê? <i>Acho que não estou preparada ainda.</i> r) Você trabalha? Em que? <i>Não trabalho fora, mas ajudo minha mãe nos trabalhos domésticos.</i> s) Em que as pessoas de sua casa trabalham? <i>Meu pai é eletricista, minha mãe é recepcionista.</i> t) As pessoas de sua casa costumam ler e escrever? O que? <i>minha mãe as vezes lê livros espíritas.</i> u) Você gosta de participar de algum evento/comemoração? Qual? Por quê? <i>Adoro festa.</i> v) Quais os jogos que você mais gosta de jogar? Por quê? <i>Não gosto de jogar.</i> w) Você gosta de assistir TV? O que você mais gosta de assistir? Por quê? <i>Sim, MTV, novelas, etc.</i> x) Qual é a matéria na escola que você mais gosta? Por quê? <i>E. Artística, pq acho que gosto de</i>
---	---

você quando criança? Quem? Você gostava? <i>As vezes meus avos , eu adorava porque, era um momento nosso.</i> i) Você lembra de alguma história da infância? Conte essa história. Você gosta dessa história que você lembra? Por quê? <i>Não era historia específica, eles contavam historias deles. Gosto da historia, porque me faz lembrar deles.</i> j) Hoje você gosta de ouvir alguém contar histórias sobre qualquer assunto? Quais? Quem conta para você? <i>Sim, meus familiares.</i> k) Você gosta de ler revistas? Qual é a que você mais gosta? Por quê? <i>Adora, a Capricho, pq ela é jovem.</i> l) Quais as brincadeiras que você mais gosta? Por quê? <i>Nenhuma, eu não brinco.</i> m) Você costuma ler textos religiosos? Quais? O que você acha deles? <i>Não costumo ler, só quando eu fazia a crisma. Eu achava legal.</i> n) Por que você está na escola? <i>Porque eu quero ter um futuro.</i> o) O que as pessoas que moram com você na sua casa acham da escola? <i>Muito importante.</i>	<i>desenhar.</i> y) Qual é o professor na escola que você mais gosta? Por quê? <i>Nenhuma.</i> z) O que você quer fazer depois que terminar a escola? Por quê? <i>Quero prestar vestibular, porque quero ter um futuro.</i> Você gostaria de comentar mais alguma coisa. Fique à vontade. --- Obrigada pelas respostas Abraços Aline Manfrim
--	--

Ainda que ela não tenha escolhido esse gênero para enunciar, é possível verificar que Karina, ao enunciar suas respostas, faz suas misturas, ou seja, escreve

as respostas cotejando gêneros também produzidos na escola, gêneros estes tão formais quanto o questionário, com o intuito de ser correta.

Como, para Bakhtin (1929, p.44), não se pode *dissociar o signo das formas concretas da comunicação social*, pode-se pensar no questionário como um signo, ao qual estão relacionadas outras formas (outros gêneros) da comunicação. Essa relação entre as formas seria a relação intergenérica, que, no caso de minhas análises, são ressaltadas por indícios de outros gêneros presentes nas respostas de Karina.

A partir dessas considerações, pode-se perceber nessa produção escrita de Karina um movimento que pode ser chamado de caminho duplo: existe uma forte tendência de se manter no estilo do gênero (pelas respostas concisas que elabora) e, ao mesmo tempo, nessas mesmas respostas concisas e sem muitos comentários, uma abertura aos outras atividades das quais ela costuma participar no cotidiano (*adoro festa, acho que gosto de desenhar* – respostas que podem ser considerados mais íntimas do que as outras, e por isso são muito comuns nas cartas).

Para Ribeiro (2005), no funcionamento do gênero, há forças que atuam na consolidação de formas sistemáticas, mas há que se considerar também que *o que é exterior se internaliza como pressão à mudança das formas consolidadas de certas práticas sócio-históricas* (p. 208).

Trazendo essa discussão para a produção de Karina, existem outras atividades de que ela participa que são exteriores às existentes na escola. O fato de Karina adorar escrever cartas que aparece no questionário (*amo escrever cartas para me comunicar com minhas amigas*), mostra que, mesmo que ela tente se manter no cumprimento da tarefa como uma estratégia de poder usufruir de algo (no caso, participar da pesquisa junto com a amiga), as exterioridades não deixarão de aparecer, pois elas estão interligadas às práticas de uso da linguagem de que Karina produz, pelo fato de fazerem parte do cotidiano dela.

É possível perceber também que, nas respostas a e b, as colocações verbais *podemos* e *entendemos* remetem a ações genéricas do ato de escrever e ler, respectivamente, enquanto que a partir da resposta c, ela enuncia em primeira pessoa (*escrevo para as minhas amigas*). Penso que a razão dessa escolha da terceira pessoa verbal em a e b é de autorizar um discurso que fala sobre leitura e escrita de maneira formal, condizente com o discurso da escola, em que, no processo de utilização da linguagem, leitura teria uma função (*para entendermos as coisas*) e escrita teria outra (*para nos comunicar*).

Essa voz que traz esse discurso dicotômico sobre a leitura e a escrita pode ter circulado na esfera escolar, nas aulas de língua portuguesa, já que essa disciplina é responsável por desenvolver o trabalho com essas duas práticas.

Pensando na esfera escolar, as respostas n, o e p refletem o discurso que Karina elege para falar dessa instituição. Nele está presente a função da escola como preparatória e fundamental para a formação de cidadãos (*é muito importante*) e como autorizadora de uma possibilidade de sucesso na sociedade (*quero ter um futuro*), tanto pela escola quanto pela universidade (*quero prestar vestibular porque quero ter um futuro*). Nesse ponto, há que se considerar as reflexões de Geraldi (2004, p.09) a respeito desse discurso sobre a escola. Para ele, *a escola se faz, discursivamente, uma instituição de tábua de salvação*.

Junto com essa concepção de escola que Karina “adota”, ela apresenta também a representação que construiu de si como aluna como que participa da escola cumprindo as tarefas necessárias e que ainda *não brinca* (resposta l), o que reforça a seriedade que quer manter na imagem que constrói de si. Ela não se representa, por exemplo, como uma aluna que cria laços com os professores (quando responde que não tem nenhum professor de que mais gosta).

Ainda a respeito de cumprir as tarefas necessárias, existe na resposta m (*não costumo ler [livros religiosos], só quando eu fazia a crisma*) um indício de que,

quando precisa participar de algo, cumpre as exigências previstas e, com isso, deixa em segundo plano a questão da valoração; em primeiro lugar vem a necessidade, em segundo, se gosta ou não. No caso da crisma, era necessário ela crismar, então lia textos religiosos para poder conseguir a oficialização da crisma.

Existem também outras observações que podem ser consideradas na análise:

i) *Escrever é maravilhoso porque podemos nos comunicar pela escrita* indica que Karina reconhece a função social da escrita, mostrando que existe, no seu enunciado escrito, construção de sentidos e a presença do interlocutor. Como a atividade de que ela mais gosta de participar escrevendo é a escritura de cartas, o tom apreciativo da sua resposta no questionário se relaciona muito mais com essa prática.

ii) *Ler é muito bom, p/ entendermos melhor as coisas* mostra uma visão de leitura enquanto estudo, principalmente ligado a descobrir os sentidos das palavras e aprendizagem de palavras novas. Seria difícil imaginar Karina lendo as cartas das suas amigas com essa concepção de leitura (ler para entender), pois essa definição não tem a mesma expressividade da afirmativa de que escrever é maravilhoso. Atrelada à atividade de leitura, Karina detalha no questionário que lê quando tem vontade, mas não costuma ler muito.

Entendendo leitura e escrita como Karina coloca em i) e ii), compreendo que, na sua **escrita**, existe uma procura por aquilo que Bakhtin (1929) vai dizer sobre palavra enquanto ponte entre locutor e interlocutor. Por outro lado, na prática de leitura, é destacado o caráter estrutural, como se fosse o espaço para se ter muito mais contato com a forma física da palavra, onde se poderia observar e encontrar exemplos das regras gramaticais que aparecem nas tarefas executadas na escola.

iii) [estou na escola] *Porque eu quero ter um futuro*, porvir, reforçado pelos familiares inclusive, está relacionado com a concepção de a escola desenvolver habilidades para que o sujeito saia do longo processo de escolarização apto para se articular no mundo da leitura e escrita fora dela, habilidade esta garantida e atestada pelo diploma da instituição. Considerando que essa resposta foi para alguém que também pertence à esfera escolar, mesmo não sendo a esfera de que ela participa, existem, nesse trecho, de um lado, as perspectivas de se tornar integrante da participação social depois de escolarizada e, de outro, a concordância do interlocutor com a posição explicitada, já que o interlocutor é parte integrante desse porvir que ela almeja e está construindo.

É importante ressaltar que, depois da entrega do questionário, perguntei a Karina se havia colocado ali tudo o que gostaria de dizer sobre os assuntos tratados nas perguntas. Disse que respondeu às perguntas, mas que o espaço do questionário não permitia dizer outras coisas que pensou quando respondeu. Diante disso, pensei que, para o espaço de interação que pretendia construir com ela e que foi mencionado no primeiro dia da minha observação na sala de aula, no acabamento provisório do questionário, tanto das perguntas quanto das respostas, dado pela especificidade do gênero, Karina agiu sobre esse acabamento escolhendo não enunciar questões outras nesse espaço, mostrando que, para esse gênero, determinados dizeres não cabem, mesmo se o tema estiver diretamente relacionado.

Nas minhas primeiras leituras do questionário de Karina as definições dadas sobre leitura e escrita me chamaram muito a atenção. Por isso resolvi continuar meu contato com ela a partir desse ponto. Solicitei que escrevesse⁵⁴ sua história de leitura e escrita e contasse, nessa produção, alguns pontos que

⁵⁴ Já que havia mencionado que gostava muito de escrever.

considerasse importantes do processo. Essa minha solicitação foi atendida e constitui a segunda produção escrita de Karina nesta pesquisa, escrita nessa situação de produção contextualizada.

Pensando nas formas concretas da comunicação social a que se refere Bakhtin, que compreendo como gêneros discursivos, posso dizer que a produção 2 se aproxima de um relato do percurso de Karina no que se refere à leitura e à escrita.

Nesse relato, ela elege compartilhar comigo muito mais as dificuldades do que os êxitos do processo, entretanto, as dificuldades a que ela se refere nessa produção dizem respeito ao jogo que contrapõe o ritmo de aprendizagem da leitura e da escrita e a organização da escola em séries (o que considera os níveis de aprendizagem para cada série).

Vejamos o relato que segue.

Kaina Pais Sp. Ojoni 8º B

Fui demorar muito para aprender a ler e escrever, na leitura eu tive muita dificuldade.

Os exercícios que a professora, do pré-escola, dava para aprender a escrever eram cochinha, endrinho. E gente tinha que colar o traço das.

Pela também mandava contar na as letras do alfabeto.

Quando entrei na primeira série, tive um pouco de dificuldades p/ fazer as letras, sem as pontilhadas, na leitura nova eu não conseguia ler.

Na segunda série, minhas dificuldades continuaram.

Quando cheguei na terceira série, a professora me colocou no reflexo, não recebeu muito.

Minhas dificuldades continuaram escrevendo muitas coisas erradas. Quando estava na sexta série percebi que eu ia ler melhor se começasse a ler livros. Então comecei a ler livros, não muito, porque não gosto de ler, mas a leitura me ajudou a ler bem melhor.

Produção 2

Eu demorei muito para aprender a ler e escrever. Na leitura eu tive muita dificuldade.

Os exercícios que a professora, da pré-escola, dava para aprender a escrever eram cobrinha, ondinha. A gente tinha que cobrir os tracejados.

Ela também mandava contornar as letras do alfabeto.

Quando entrei na primeira série, tive um pouco de dificuldades p/ fazer as letras, sem os pontilhados; na leitura nossa eu não conseguia ler.

Na segunda série, minhas dificuldades continuaram.

Quando cheguei na Terceira série, a professora me colocou no reforço, não resolveu muito.

Minhas dificuldades continuaram escrevia muitas coisas erradas. Quando estava na Sexta série percebi que eu só ia ler melhor se comesse a ler livros. Então comecei a ler livros, não muito, porque não gosto de ler, mas a leitura me ajudou a ler bem melhor.

Como no questionário, existe uma separação entre as práticas de leitura e de escrita, sendo ambas retratadas pelo seu lado técnico, ressaltando com isso as atividades que mais apareciam nessas práticas nas séries iniciais.

Eu demorei muito para aprender a ler e escrever pode indicar dois pontos no contato com esse período de vivência com as letras e os sentidos que foram selecionados para aparecerem nessa produção: 1) o fato de se atribuir a ela a “demora” no processo de aprendizagem de leitura e escrita, e 2) a intensificação da demora (*demorei muito*), como se o ritmo em que se construiu a aprendizagem tivesse acontecido de maneira “mais lenta” em relação a algo (a outros alunos, à exigência da família, professores, ou mesmo para justificar a forma como está escrevendo os textos para essa pesquisa).

As atividades com leitura e escrita de que Karina participou são revisitadas nesse enunciado por uma temática que circunscreve somente a esfera escolar, focalizando o espaço do processo de escolarização e o tempo das séries em

que ele se insere. Essa cronotopia dialoga no momento da enunciação com o tempo e o espaço da escrita do enunciado que está dizendo sobre as cronotopias passadas.

Ainda a respeito de o relato ser construído discursivamente a partir das dificuldades enfrentadas por Karina, principalmente nas séries iniciais, é possível questionar aqui se o que ela está relatando nessa escrita é o que ela se lembra ou se é escrito a partir da narração de alguém que conviveu com essas dificuldades que, no caso, por ser filha única, poderia ser a sua mãe que, provavelmente, acompanhou esse processo da escolarização de Karina.

Esse questionamento cabe aqui porque essa produção, mesmo sendo constituída na situação em que solicitei à Karina que desse mais informações sobre a história de leitura e escrita dela, além do que constava no questionário (Produção1), considerei necessário mais informações para que eu pudesse contextualizar mais a rotina de Karina, com a finalidade de compreender as relações intergenéricas que estão presentes na Produção 2.

Ao que me parece, a trajetória de leitura e escrita que ela apresenta nesse texto é um tanto discrepante do que observei durante a minha pesquisa em relação a ela. O que causa o estranhamento não é o fato de ela ter dificuldades, mas sim só retratá-las enquanto elas existiram (do pré até a sexta série). É como se, da sexta série em diante, os problemas tivessem sido resolvidos e então, a partir disso, não era relevante trazer para sua trajetória de leitura e escrita.

Um movimento possível para discutir essa produção escrita é tentando fazer relações com as práticas de letramento existentes na esfera escolar de que Karina participava no período em que relatou nessa produção.

No início do texto, Karina se refere a algumas situações do seu processo de alfabetização, descrevendo eventos que ela, com a dificuldade que constatou, *tinha que cobrir os tracejados* e era solicitada a *contornar as letras do alfabeto*. Isso remete a uma prática típica da esfera escolar, cujas estratégias de ensino são chamadas de

tradicionais, as quais trabalham baseadas na repetição, e que acreditam que é a partir dela que se dá a fixação do que é ensinado.

Como se não bastasse **ter que** aprender as letras a partir dos pontilhados, na primeira série a ordem era fazer as letras sem o pontilhado. Como o foco era a letra, o que considero uma prática de trabalhar com a utilização de sinais (pela discussão que Bakhtin promove entre signo e sinal), a dificuldade na leitura se tornaria mesmo visível, pois não lemos letras, e sim palavras relacionadas ao contexto do enunciado. A interjeição *nossa* é colocada nesse momento da escrita para reforçar ainda mais a dificuldade da leitura. Para mim, a dificuldade estava em entrar nesse mundo da abstração e da objetividade que o professor valoriza na sua prática docente.

Quando Karina se refere à segunda e à terceira séries, continua ressaltando a dificuldade, mas essa dificuldade se torna genérica, uma vez que ela não especifica os momentos dela, mesmo dizendo que foi “colocada” no reforço. Na sexta série se dá o início da resolução das dificuldades de Karina, principalmente no que se refere à leitura.

O fato de Karina eleger as questões de leitura e de descrita dentro da esfera escolar para compor esse relato pode demonstrar que essa preocupação existe somente nos textos produzidos nessas esferas porque nas cartas que trocamos, não verifiquei nenhuma preocupação desse tipo.

Abaixo serão apresentadas as cartas que Karina escreveu para mim depois das minhas observações na sala de aula. Mesmo sendo eu quem iniciou o envio de cartas, ela se comprometeu a manter essa comunicação entre nós quando enviava as respostas. Até hoje, depois de dois anos, ainda nos comunicamos por cartas. Esse foi um fato que me surpreendeu porque achava que Karina só cumpriria minhas solicitações para a pesquisa, mas, com as cartas, foi possível construir um

vínculo de amizade, justamente a forma de que Karina mais gosta para se comunicar com as pessoas.

Comparando com Julliano, o vínculo de amizade entre mim e ele se configurou muito mais nas conversas, forma esta de que ele mais gosta para se comunicar com as pessoas e conseqüentemente tem um maior espaço de ação.

Aquela carta que Julliano me enviou no início (a Produção 1 que foi analisada no Capítulo 4) foi uma forma que ele encontrou para estabelecer uma ponte entre mim e ele pelo texto escrito, pois, no dia em que cheguei na classe, disse aos alunos que gostaria de entender como eles compreendiam a questão de trabalhar com a escrita, de colocar a vida no papel. De um certo modo, foi exatamente isso que ele fez, mas depois tratou de mostrar que, falando, se sentia mais à vontade do que escrevendo.

Voltando às cartas de Karina, existe uma grande mudança da relação locutor/interlocutor entre nós nas cartas. Nesse gênero, somos correspondentes, ora remetentes, ora destinatárias, mesmo se estivermos falando da pesquisa. Existe um compromisso que, ao mesmo tempo, não é obrigação, em ambos os lados, de manter a continuidade das cartas, pois se torna uma atividade prazerosa para nós duas.

Para Camargo (2000), *o que move alguém quando escreve uma carta é o seu projeto de dizer*. A princípio, meu projeto de dizer quando decidi escrever a carta à Karina era tentar manter uma continuidade de interação pela linguagem com ela, na prática que ela mais gosta, que é escrever cartas. Esse meu projeto de dizer é considerado por Karina, já que ela me responde as cartas e ainda reforça que gosta de recebê-las (*adorei sua carta*).

Camargo ainda defende que as cartas refletem condições específicas da esfera da vida cotidiana. Nas cartas trocadas entre mim e Karina é possível perceber que, mesmo que minha pesquisa tenha sido um tema comum que

funcionou como ponto de partida para o início das nossas trocas de cartas, Karina sempre se propôs a dizer outras coisas (a viagem que ganhou para Nova Iguaçu, por exemplo) ou curiosidades sobre mim (*o que você faz quando não está estudando?*) que não tinham nenhuma relação com o meu trabalho do mestrado.

Enfim, o que Camargo (*op. cit.*) pôde verificar sobre as cartas foram resultados da postura que adotou para olhar para esse material; preocupou-se em considerar a carta enquanto uma forma de enunciado num gênero, e, a partir disso, verificou que esse gênero, no que se refere ao tema, é multitemático, e a própria prática de trocar de cartas vai construindo discursivamente um elo na cadeia da comunicação pelas cartas, elo que vai delineando um contexto pelo que vem antes e o depois. Nesse movimento de anterioridade e de posterioridade os temas vão se fortalecendo ou se esvaziando, conforme o rumo que os interlocutores vão dando à interlocução, na alternância dos sujeitos participantes da interação pelas cartas.

Para essa pesquisa, foi muito importante o fato de se considerar a carta como registro a ser analisado junto com as outras produções escritas porque nelas se pode perceber que existe também o encontro de diversas atividades de que Karina participa, assim como nos outros textos. Entretanto, as formas como ela coloca as atividades para “dialogar” nas cartas não servem somente para cumprir uma tarefa.

Trata-se de se permitir dar mais espaço para a expressividade porque há escrito nesse gênero o que Bakhtin vai chamar de palavra sónica, aquela mais próxima da realidade concreta e dos valores que Karina considera para a representação de si como sujeito que escreve. Existe a intenção de construir uma imagem próxima de seu interlocutor no próprio gesto de escrever (*E aí Aline [...] Estou muito feliz com a minha vida [...] Nossa você não vai acreditar [...] Fiquei feliz de saber que você está dando aulas*).

Essa imagem de proximidade entre interlocutores está ligada com os outros gêneros que ela traz para a sua escrita de cartas, pois, para manter o compromisso da continuidade da interação, há que se relacionar nos enunciados atividades que podem ser compartilhadas por esses interlocutores. Nesse sentido, Karina coteja gêneros diferentes para escrever as cartas se compararmos com os cotejados por ela ao produzir a entrevista.

Para esta pesquisa, selecionei as três cartas de Karina que estão mais próximas do período de minhas observações das aulas de língua portuguesa. Fiz essa escolha porque, como nas análises centro minhas observações na relação intergenérica das produções escritas dos sujeitos, posso perceber mais pontos de análise a partir dessa proximidade da esfera que mais obtive contato, que foi a esfera escolar.

Em seguida, discutirei a Produção 3.

26.07.04

* De Aline, Tudo Bem?! *

Aline: adorei sua carta, demorei
para responder porque estava viajando.
Pô, eu aprendi escrever cartas
na escola. Eu vejo muita diferença
de escrever cartas para minhas ami-
gos e um texto para a escola, por-
que para amigos é mais liberal.

Eu respeito do desenho eu só gosto
de desenhos, mas eu não sei desenhos
muito bem. Lúdica é a matéria
que eu mais gosto porque é descontra-
da.

As matérias da capiche que eu
mais gosto são as que falo de beleza,
moda, jovens e outros.

Quando eu digo que quero ter
um futuro me refiro conseguir
um emprego, para não ficar dependente,
poder me sustentar...

Pai Aline, não é chato
ter que estudar nas férias?
Você não costuma ir p/ "lois-
do"? O que vc faz quando não
está estudando?

Adoraria se você me res-
ponder.

Beijos Karina
pai



Produção 3

26/07/04*

Oi Aline, tudo bem?

Aline: Adorei sua carta, demorei para responder porque estava viajando.

Então, eu aprendi escrever cartas na escola. Eu vejo muita diferença de escrever cartas para as minhas amigas e um texto para a escola, porque para amigas é mais liberal.

A respeito do desenho eu só gosto de desenhar, mas eu não sei desenhar muito bem. Artística é a matéria que eu mais gosto porque é descontraído.

As matérias da Capricho que eu mais gosto são as que falam de beleza, moda, jovens e outros. Quando eu digo que quero ter um futuro me refiro conseguir um emprego, passar no vestibular, poder me sustentar...

E aí Aline, não é chato ter que estudar nas férias? Você não costuma ir p/ "baladas"? O que vc faz quando não está estudando?

Adoraria se você me respondesse.

Beijos Karina Lais

* Carta que enviei à Karina:

São Carlos, 15/07/2004

Olá Karina, tudo bem?

Está curtindo as férias?

Bem, estou de férias das aulas da faculdade, mas mesmo assim tenho que estudar muito para conseguir escrever meu trabalho de mestrado.

Estava lendo o que você escreveu pra mim e por isso resolvi te escrever.

O que me chamou muito a atenção é que você disse que gosta de escrever cartas, e então surgiu uma dúvida: onde você aprendeu a escrever cartas? Lembro que quando eu estava na oitava série eu tinha uma agenda, e eu escrevia nela como se ela fosse minha melhor amiga. Tudo o que eu escrevia nela era em forma de carta. Eu acho que aprendi a escrever carta na escola. E você?

Você também disse que gosta de ler a Capricho, não é? Essa revista tem assuntos variados, quais deles você gosta de ler?

Sabe, lembrei de uma coisa que eu gostaria de te perguntar também: pra você, qual é a diferença entre escrever uma carta para uma amiga e escrever um texto para a escola? Outra coisa: você disse que gosta de desenhar, não é? Você poderia me mandar alguns desses desenhos?

Quando você disse que queria prestar vestibular porque queria ter um futuro, como você visualiza esse seu futuro?

Bem, fiz tantas perguntas, não é? Acho que dessa forma fico conhecendo um pouco mais de você.

Adoraria se você me respondesse, pois ficaria muito feliz.

Escreva o que você quiser. Um abraço. Aline.

As condições concretas desse enunciado se configuram a partir da carta que enviei a Karina. Durante minha convivência com Karina dentro da sala de aula não se mencionou a possibilidade de trocarmos cartas. Até o fim de minhas observações na aula de português eu era uma professora pesquisadora e Karina uma participante da pesquisa que gostava de escrever cartas, daí o fato de considerar que a possibilidade de existência dessa Produção 3 foi a escrita e o envio da carta que escrevi acima⁵⁵.

Ao refletir sobre a relação intergenérica nesta escrita, pode-se pensar que a carta de Karina vai se configurando pelo diálogo com a minha carta em três pontos principais: a) na parte inicial (*adorei sua carta*), b) na parte em que ela responde às minhas perguntas, retomando-as quando enuncia *então*, e c) na parte final da carta, quando se apropria das palavras enunciadas em minha carta (*Adoraria de você me respondesse*).

O questionário também está presente na carta de Karina, só que não diretamente. O que se pode perceber na relação com o questionário é que, na carta, as respostas são construídas com mais comentários do que no questionário (*vejo muita diferença [...] porque para as amigas é mais liberal [...] porque é descontraído [...] poder me sustentar*).

Outra comparação possível com o questionário é a ordem das respostas que Karina me escreve⁵⁶ (ela responde na seguinte ordem: 1, 3, 4, 2 e 5), que não é a mesma ordem das perguntas que faço nas cartas. Esse trabalho com as respostas pode mostrar que ela sabe operar com o gênero carta, já que tem familiaridade com ele. Além disso, reúne as respostas das minhas primeira (onde aprender a escrever

⁵⁵ É interessante lembrar que quando escrevi minha carta à Karina, ainda morava em São Carlos, a mesma cidade que ela.

⁵⁶ Observação feita pelo professor Wanderley Geraldi em meu texto da qualificação.

cartas) e terceira (pra você, qual é a diferença entre escrever uma carta para uma amiga e escrever um texto para a escola?) perguntas.

É possível notar também o destaque que ela dá ao seu interlocutor, quando escreve duas vezes o seu nome, uma vez para iniciar a marca formal da carta como cumprimento (*oi Aline, tudo bem?!)* e outra para se posicionar a partir da minha carta (*Aline*).

Karina também abre um espaço na carta para outros temas (*E aí Aline, não é chato ter que estudar nas férias? Você não costuma ir p/ "baladas"? O que vc faz quando não está estudando?*). Essa atitude pode ser um indício de que, como conhece muito bem o gênero, está me mostrando e reforçando o caráter multitemático da carta.

Um aspecto que Camargo (*op. cit*) considera nas cartas, além da palavra e o tom, são as cores. A carta de Karina, cheia de corações coloridos e com uma figura que remete a uma harmonia entre a menina e o animal pode mostrar uma representação que tem dos interlocutores que trocam cartas: amigos que compartilham temas.

Na produção seguinte (Produção 4) existem outros aspectos que se ressaltam por conta da continuidade que eu e Karina nos propusemos a assumir quando continuamos a trocar cartas. Seguem minhas observações.

16/09/04

* Oi Aline, Tudo Bem??

Aline adorou sua carta, não sei se você se lembra do Projeto Sopa, os alunos q. participaram desse Projeto ganharam uma viagem para São de Iguazu, eu, o Filiano e a Penita fomos um desses ganhadores. São é um lugar lindo, nunca tinha conhecido um lugar tão lindo.

Estou muito feliz com a minha vida. Fiquei feliz de saber que você já está dando aula. Bompinas é uma cidade ótima. Eu sei como é essas coisas de começar de novo, quando mudei para São Carlos no começo foi meu complica- do, não tinha amigos perto de mim.

Você já teve tempo para conhecer o Shopping Dom Pedro? Eu já fui lá de e' lindo.

Eu não costumo sair muito e nem- ca foi numa festa universitária.

Então você pode vir aqui em casa num final de semana. Só tem um probleminha, você se importa de esperar até o come- ço de outubro? Porque se você não se importa p/ mim e minha família tudo bem.

Com respeito do entrevista- está meio distante, não sei se você vai entender o que eu quero dizer. Mas eu não ago



te muito de estudar, ^{o estudo} mas como para
conseguir ter um futuro melhor tem
que estudar, fazer o que né? estudar?.

O que eu ouço mesmo é ouvir
música, adoro ouvir música rock,
rap, internacional, pop... lidava com
ter carta para outras pessoas, logo
muito de entrar na internet para
pegar mensagem, mas como não tenho
internet tenho q. ir até a biblioteca.
Lá é que é legal, acabou conhecendo pesso
as notas.

Mostrei sua carta para o fidiano de
falar que ia ter se fizesse de pinto
mudar de escola.

Então é isso, Boa Sorte?

Beijos Karina*

Produção 4

16/09/04

Oi Aline, tudo bem?

Aline adorei sua carta. Não sei se você se lembra do Projeto Soja, os alunos que participaram desse projeto ganharam uma viagem para Foz do Iguaçu, eu, o Julliano e a Lenita fomos um desses ganhadores. Lá é um lugar lindo, nunca tinha conhecido um lugar tão lindo.

Estou muito feliz com a minha vida.

Fiquei feliz de saber que você já está dando aula. Campinas é uma cidade ótima. Eu sei como é essas coisas de começar do zero, quando mudei para São Carlos no começo foi meio complicado, não tinha amigos perto de mim.

Você já teve tempo para conhecer o Shopim Dom Pedro? Eu já fui lá ele é lindo.

Eu não costumo sair muito e nunca fui numa festa universitária.

Então você pode vir aqui em casa num final de semana. Só tem um probleminha, você se importa de esperar até o começo de outubro? Porque se você não se importar p/ mim e minha família tudo bem.

A respeito da entrevista está meio distante, não sei se você vai entender o que eu quero dizer. Mas eu não gosto muito de estudar, só estudo para conseguir ter um futuro melhor tem que estudar, fazer o que, né? Estudar!

O que eu curto mesmo é escutar música, adoro escutar música de rock, rap, internacional, pop...Adoro muito de entrar na Internet para pegar mensagem, mas como não tenho Internet tenho q. ir até a biblioteca. Até que é legal, acabo conhecendo pessoas novas.

A Lenita mudou de escola.

Então é isso, Boa Sorte!

Beijos Karina

* Carta enviada por mim à Karina

São Carlos, 03/09/2004

Oi Karina, tudo bem?

Muito obrigada por me responder à carta. Fiquei muito feliz. Acho que estou juntando um conjunto de textos seus muito interessantes.

No dia 31/08 fui assumir meu cargo de professora de português em uma escola de Campinas. Nesse dia eu já dei aula e foi muito bom. A realidade dos alunos dessa escola é muito diferente dos alunos do Álvaro Guião. Meus alunos moram em um bairro da periferia de Capinas (o bairro se chama DIC VI – Distrito Industrial VI). As casas não têm muita estrutura, é outra realidade mesmo.

A escola é muito esquisita, tem portões para todo lado. Parece um cadeião. Confesso que estou um pouco insegura nesse começo.

Ainda não arrumei um lugar definitivo para morar em Campinas. Estou dormindo no alojamento para estudantes da Unicamp, mas sei que é algo provisório, pois perco muito tempo andando de ônibus para ir até a escola que dou aulas (quase duas horas para ir e quase duas para voltar). Essa rotina é cansativa, e preciso melhorar isso de alguma forma para poder me planejar melhor para meus estudos do mestrado. O importante é que estou em um emprego que eu gosto e estudando o que gosto.

Respondendo àquela sua carta, eu gosto de festas sim, mas não muito de baladas. Prefiro ficar em um barzinho ouvindo uma música lenta e não muito alta para poder conversar com os amigos e ouvi-los bem. Na época da faculdade fui muito em festas de repúblicas aqui em São Carlos, inclusive morei em uma república que adorava dar festas, e as festas eram muito boas! E você, costuma ir a festas?

Bom, mudando de assunto, lembra que eu tinha falado com você e com o Julliano sobre a possibilidade de ir visitar a casa de vocês? Na sua poderia ser de final de semana?

Tem mais uma coisa que gostaria de perguntar. Relendo as respostas que você deu naquela primeira entrevista que passei, você me entregou e disse que tinha coisas que você queria dizer que não cabiam naquelas perguntas, certo? O que te distanciou a dizer outras coisas naquela entrevista?

Bom, vou terminar por aqui antes que você se canse de ler a minha carta.

Espero sua resposta.

Um grande abraço.

Aline Manfrim

A condição concreta para a produção deste enunciado foi dada novamente por uma carta anterior enviada por mim. Além disso, eu e Karina iniciamos a possibilidade de um contexto de trocas de cartas anteriormente, e que foi reforçado por nós duas, quando finalizamos a primeira carta (*Adoraria se você me respondesse/Espero sua resposta*).

Toda a escrita dessa carta volta-se para pontos de aproximação entre interlocutor e locutor na tentativa de construção de uma interação de manutenção da proximidade.

Existem algumas semelhanças entre a Produção 3 e essa produção, como, por exemplo, a dupla chamada do interlocutor, a remissão ao recebimento da minha carta (*adorei sua carta*) e a parte visual da carta.

No início da carta, Karina já compartilha um acontecimento ocorrido com ela (a viagem para Foz do Iguaçu), de que gostou muito. Em seguida, insere um comentário (*Estou muito feliz com minha vida*) que mostra, mais uma vez, a vontade de compartilhar o momento que está vivendo, assim como fiz quando escrevi o que estava ocorrendo *comigo*, com uma certa satisfação (O importante é que estou em um emprego que eu gosto e estudando o que gosto).

No terceiro parágrafo da carta, existe a retomada explícita da carta que enviei a ela (*Fiquei feliz de saber que você já está dando aula*), e, além disso, a descoberta de um fato que Karina considerou comum entre nós e por isso se permitiu falar sobre ele a partir de sua própria experiência (*Eu sei como é essas coisas de começar do zero, quando mudei para São Carlos no começo foi meio complicado, não tinha amigos perto de mim*).

A partir desse ponto em comum, Karina me mostra mais pontos positivos dessa minha mudança (*Campinas é uma cidade ótima*), e ainda me faz recomendações, do tipo “Vá ao Shopping Dom Pedro” que será bom, porque *eu já fui lá ele é lindo*, delineando um tom de cumplicidade com seu interlocutor, pois compartilha a experiência de um certo sofrimento com a mudança e a nova rotina a ser construída, desejando *Boa Sorte* no final da carta.

Depois dessa postura de convivência, Karina retoma novamente a carta que enviei, negociando a minha visita à sua casa e explicitando o distanciamento que indicou ter havido entre o que ela gostaria de dizer e o questionário.

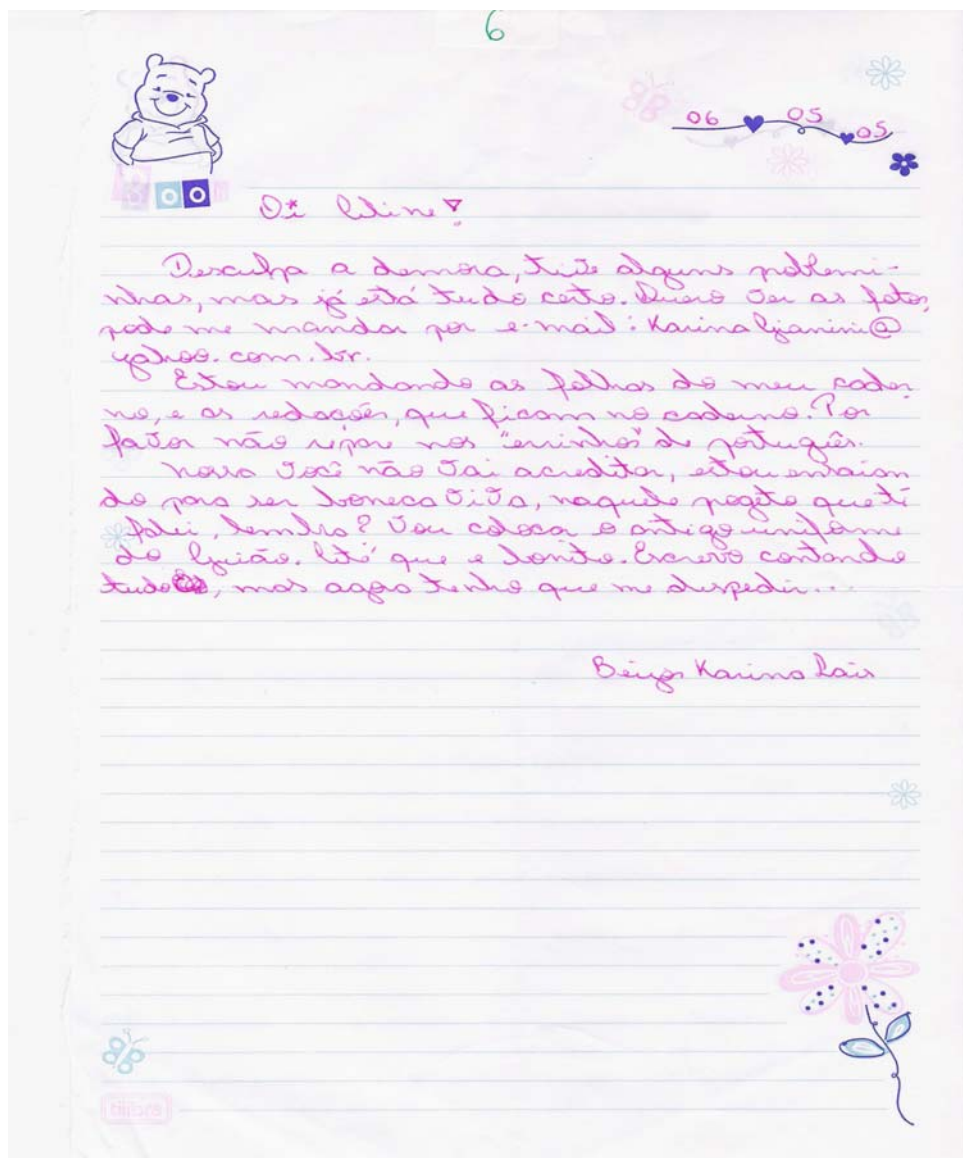
Considero que esse distanciamento se relaciona com o estilo do gênero. No questionário, Karina, pela representação que procura manter de aluna que cumpre os quesitos necessários para realizar uma determinada tarefa e obter êxito nela, não poderia enunciar no questionário que ela *gosta mesmo é de escutar música* e de entrar na Internet, por exemplo, pois as próprias perguntas que elaborei no

questionário ajudaram a restringir esse tipo de resposta para uma aluna como Karina.

Sobre essa questão das implicações ocorridas quando enunciamos em um gênero, Bakhtin (1992, p.286) vai dizer que *tanto os estilos individuais como os que pertencem à língua tendem para os gêneros do discurso*. Os gêneros do discurso, sendo uma forma de enunciação, têm suas especificidades, mesmo que reconfiguradas pelo falante quando enuncia. Essa explanação pode explicar o fato de Karina preferir responder o questionário e depois, em outra situação, e em outra forma de enunciação (a carta), comentar o distanciamento do questionário.

A seguinte e última carta analisada (Produção 5) é um pouco diferente das anteriores, pois tem um caráter de brevidade. A situação em que foi escrita se iniciou depois de minha visita à casa de Karina. A necessidade surgiu em razão da organização dos registros que fazia no momento; verifiquei a inexistência de material escrito de Karina especificamente para as aulas de Português, daí a razão de pedir que Karina me enviasse umas redações feitas na escola.

Como Karina não produziu redações durante os três meses em que realizei as observações da sala de aula de Português, e ela já havia jogado fora o material do ano de 2004, solicitei que enviasse redações do ano de 2005, quando cursava o primeiro ano do Ensino Médio.



Produção 5

06/05/05

Oi Aline!

Desculpa a demora, tive alguns probleminhas, mas já está tudo certo. Quero ver as fotos, pode me mandar por e-mail: karinagianini@yahoo.com.br

Estou mandando as folhas do meu caderno, e as redações, que ficam no caderno. Por favor, não repare nos errinhos de português.

Nossa você não vai acreditar, estou ensaiando para ser boneca viva, naquele projeto que te falei, lembra? Vou colocar o antigo uniforme do Guião. Até que é bonito. Escrevo contando tudo, mas agora tenho que me despedir ...

Beijos Karina Lais

Essa carta chega depois de um mês da minha visita à casa de Karina. Talvez seja devido a esse atraso que ela, além de se desculpar pela demora da carta (*Desculpa a demora*), justifica a demora (*tive alguns probleminhas*), mostrando que essa demora foi inevitável.

Interessante notar que a brevidade vai se mostrando no gesto de escrita de Karina desde a parte inicial do cumprimento, *Oi Aline!*, ao passo que nas duas cartas anteriores era *Oi Aline, tudo bem*.

Além da justificativa, o restante dessa produção também pode mostrar que os *probleminhas* de Karina talvez não tenham sido resolvidos, pois a impressão que fica é que ela não tem tempo nem para terminar de escrever essa carta (*mas agora **tenho** que me despedir*).

É possível pensar também que a característica da brevidade pode estar associada ao fato de ela dar uma abertura a mim para uma outra forma de comunicação: o e-mail.

Ainda no tom da brevidade, da pressa, as informações contidas nos dois primeiros parágrafos dessa produção escrita podem ser consideradas recados (mande as fotos por e-mail, veja que enviei as folhas do caderno), enquanto que, no terceiro e último parágrafo, existe uma pausa maior em que Karina se autoriza a compartilhar comigo o evento da escola de que iria participar, mostrando que está muito entusiasmada com ele (*nossa você não vai acreditar*).

Pensando nos gêneros que estão dialogando com essa carta/bilhete, está meu pedido para que ela envie as folhas do caderno, recuperado no texto pelo artigo definido (*estou mandando **as** folhas*), e, com a solicitação feita, acrescenta que eu não avalie seu caderno (*não repare nos errinhos de português*). Nesse momento da produção ela retoma a atividade “correção de caderno” muito comum nas aulas de língua portuguesa, fato que nem foi lembrado nas outras cartas, já que não estava envolvido o caderno da escola.

Outro gênero que também se relaciona com essa escrita é a nossa conversa em sua casa, especificamente o momento em que digo que posso mandar as fotos que tirei da casa (*quero ver as fotos*), e que bastava me dizer qual a forma que gostaria que eu mandasse (*pode me mandar por e-mail*).

Para finalizar a carta, e não deixar no interlocutor a sensação de um possível descaso por ter escrito pouco, comparando com as cartas anteriores, Karina assume um compromisso (*Escrevo contando **tudo***) de, em uma futura carta, dizer mais porque nesse momento ela não pode dizer mais do que isso.

Vindas as folhas do caderno de Karina, encontrei nelas três produções que a nova professora de português solicita aos alunos, segundo as informações que Karina me forneceu. Ela indica um tema específico - mentira, vestibular e mudança - e solicita que os alunos escrevam sobre esses temas para **treinar** a escrita de redações.

Olhadas em conjunto, as três seguintes produções escritas, por terem sido produzidas na aula de língua portuguesa, podendo em um primeiro momento ser consideradas escritas escolarizadas, me permitem refletir sobre as principais atividades que a elas estão associadas. Aliadas a exercícios de múltipla escolha e de ortografia, configuram o Caderno de Português desse período e foram avaliadas pela verificação da professora se Karina as havia feito ou não; comprovação materializada por um “Visto”.

A existência de atividades como essas no caderno já indica o que vai ser valorizado e avaliado positivamente nas aulas de português nesse período, bem como a prática do “treino” (de exercícios, de enunciados com diferentes temas) para se obter o resultado favorável, o que torna-se significativo nesse contexto.

Essa prática de produção e de verificação, feita dessa forma específica, atividades mais recorrentes na esfera escolar, mostra e até mesmo reforça a idéia de que o mais importante seria realizar a solicitação de algo ordenado pela

professora, em detrimento de haver um espaço dentro da sala de aula, na mesma proporção, para a execução dessas tarefas, refletindo sobre o que foi feito.

Nesse sentido, os temas mentira, vestibular e mudança tornam-se pretextos e variações de uma mesma prática de escrita que vai se consolidando na recorrência de blocos (introdução, desenvolvimento e conclusão) e estratégias (3 ou 4 parágrafos, norma culta da língua, ortografia correta).

Ao mesmo tempo em que há esse movimento de orientação para a unidade, a reflexão do sujeito não deixa de existir, uma vez que sempre refletimos quando produzimos nossos enunciados e, além disso, o trabalho de elaboração de um texto, tanto escrito quanto falado, é um trabalho com signos. A citação de Bakhtin (1929) inserida abaixo pode elucidar mais a minha análise nesse momento.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (p. 95)

Bakhtin (1975), ao falar sobre o plurilingüismo no romance amplia a reflexão sobre essa atividade de enunciar signos defendendo que

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilingüismo vivo o seu aspecto lingüístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilingüismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras).(p. 82).

Essa dialética, por um lado, permite olhar para as enunciações como unidade contraditória de forças centralizantes e descentralizantes e, por outro, permite compreender que é justamente o fato de ser o lugar de tensão de dois pólos da vida verbal que permite estar presente, na concretude do enunciado, o diálogo entre essas forças. É o diálogo que permite olhar os enunciados como respostas sociais e individuais a um outro, sendo a relação sujeito-outro que permite a possibilidade de concretização do enunciado.

Uma vez concretizado, o enunciado configura-se como acabado no tempo e no espaço, porém provisoriamente porque a corrente contínua da comunicação não se acaba.

Nas três produções seguintes, então, pude perceber que as marcas concretas, as quais representam as forças que orientam para uma concepção de unidade do enunciado (dissertativo nesse caso), se referem a questões estruturais como concordância, ortografia, organização de parágrafos, e as que representam as forças centrífugas se referem ao diálogo social e ideológico, o qual permite o aparecimento da reflexão sobre o tema, incluindo o interlocutor nele para poder dizer sobre ele⁵⁷. Sabendo que será avaliada pela parte estrutural da enunciação, contempla essa tarefa nos três enunciados, mas, ao mesmo tempo, não deixa, nesse acabamento provisório, de refletir e dialogar sobre o tema proposto.

Considerar o acabamento provisório da enunciação significa assumi-la enquanto processo, construída no interior de relações de um processo de produção em que se dá a relação entre sujeito e linguagem (tanto oral quanto escrita).

Vejamos abaixo outros momentos específicos dos enunciados em que existem marcas de individuação, como nomeia Corrêa (2004), as quais abrem

⁵⁷ Pela utilização de verbos na terceira pessoa do plural.

espaço no enunciado para o diálogo do sujeito com seu interlocutor mais direto (que no caso é a professora) e mais amplo (grupo social).

No intuito de recuperar a presença das práticas sociais na produção discursiva do escrevente na redação do vestibular, Corrêa (2004, p.09) assume toda produção escrita como heterogênea, conceituando como heterogêneo *o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido*.

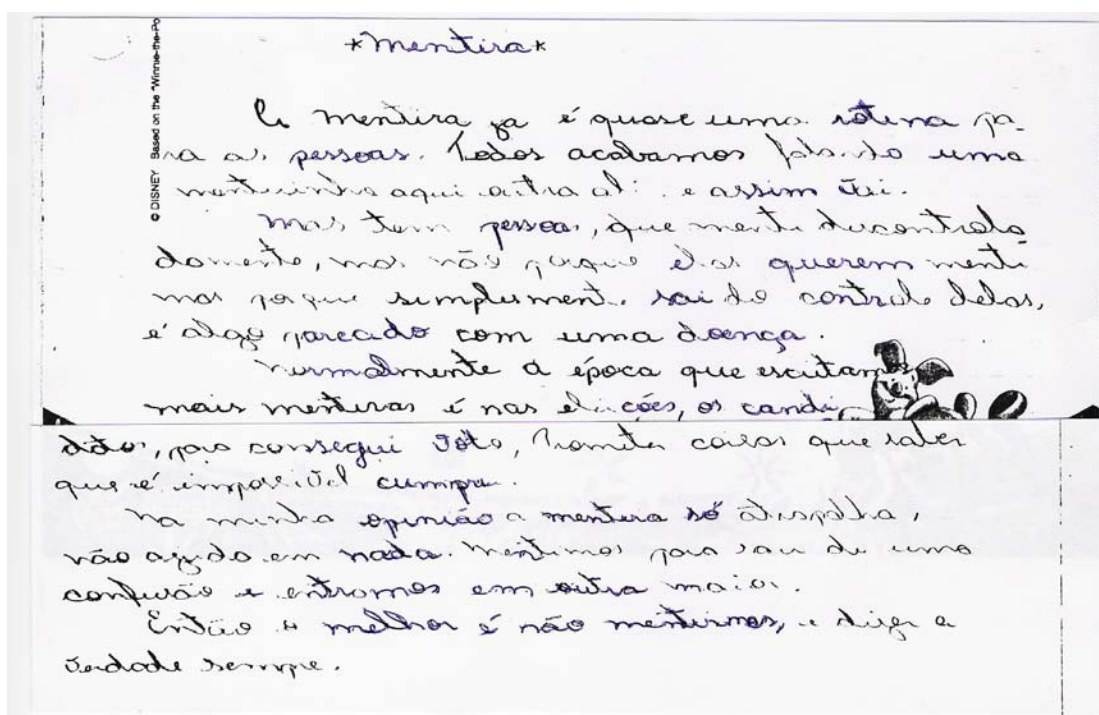
As enunciações-acontecimentos do corpus que coletou foram consideradas produções que procuravam abarcar o modo de emergência da escrita (no caso do autor, a dissertação do vestibular da Unicamp) e o modo de constituição do interlocutor, pela própria constituição de escrevente. Valendo-se do paradigma indiciário (Ginzburg (1989)), os dois lados das enunciações apareceram, para ele, em *três lugares privilegiados de observação* (p. 10): momento em que o sujeito tende a igualar na sua escrita as modalidades faladas e escritas; momento em que o sujeito mostra sua representação do que seja a escrita como código institucionalizado, e momento em que o sujeito mantém uma relação com o já-falado/escrito.

Apesar de não estar trabalhando com o paradigma indiciário, pude considerar na minha análise alguns pontos da forma de análise de Corrêa (2004) porque ele considera as práticas de leitura e escrita que os sujeitos trazem para as enunciações que produzem, dialogando com elas. A perspectiva que aliei a essa concepção teórica é a da memória do futuro, a qual mostra que, dentro de um horizonte de possibilidades, será escolhido o que o sujeito acredita ser, naquele momento, uma resposta a seu interlocutor, no acabamento provisório do enunciado, chamado por Corrêa (2004, p.45) de *jogo de perspectivas posto pelo texto*. Nas palavras de Bakhtin,

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (Bakhtin, 1929, p. 98)

Esses pontos me permitem considerar, então, o movimento dos sujeitos de se inserirem na parte reiterável da linguagem (formal), o contexto pragmático em que foi produzido, inclusive as tonalidades dialógicas dadas pelo escrevente. Essas tonalidades são o que Corrêa chama de *gestos articulatórios para o material escrito* (p. 49).

Vejamos as especificidades de cada uma das três produções:



Mentira

A mentira já é quase uma rotina para as pessoas. Todos acabamos falando uma mentirinha aqui outra ali, e assim vai. Mas tem pessoas, que menti descontroladamente, mas não porque elas querem mentir, mas por que simplesmente sai do controle delas, é algo parecido com uma doença.

Normalmente a época que escutamos mais mentiras é nas eleições, os candidatos, para

conseguir voto, promete coisas que sabe que é impossível cumprir.

Na minha opinião a mentira só atrapalha, não ajuda em nada. Mentimos para sair de uma confusão e entramos em outra maior.

Então o melhor é não mentirmos, e dizer a verdade sempre.

No que se refere ao trabalho de Karina em trazer para essa escrita o contexto pragmático, *já* e *quase* podem ser considerados inserções na escrita que remetem ao tom que trata o argumento da mentira ser uma rotina. Essa modalização pode indicar uma postura frente ao interlocutor de “ganhar tempo” para a sustentação da idéia detalhada posteriormente nas falas do texto que se seguem. Ainda para garantir a adesão do interlocutor inclui-se no rol de tópicos que une, inserindo um caráter de continuidade não acabada, *e assim vai*.

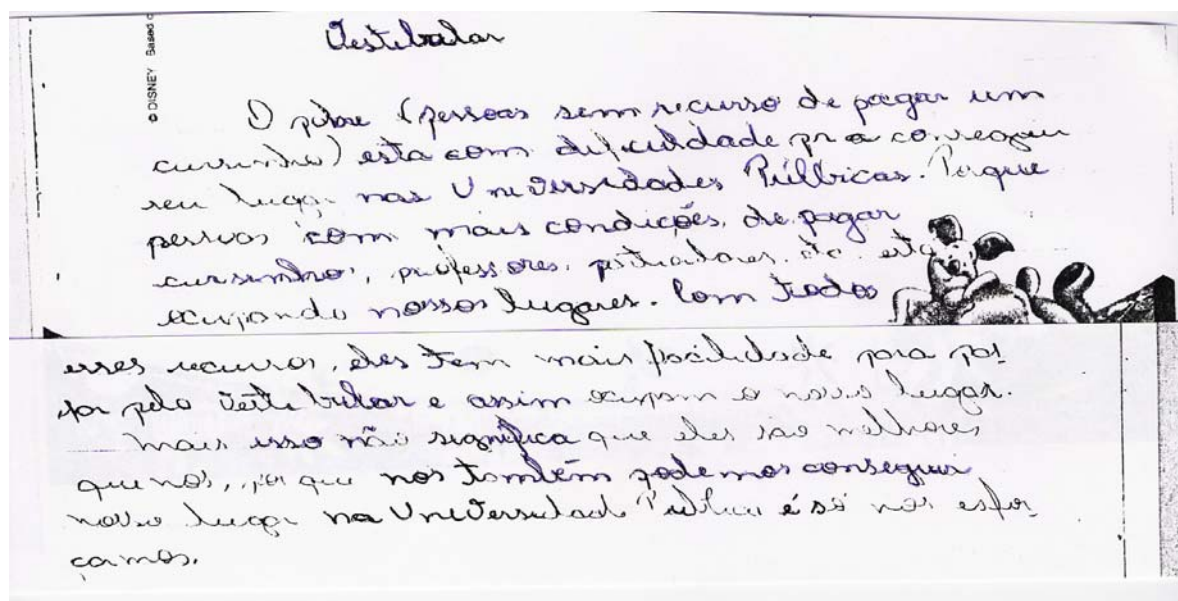
Na construção *Mas tem pessoas, que menti descontroladamente, mas não porque elas querem mentir, mas por que simplesmente sai do controle delas, é algo parecido com uma doença*, os argumentos introduzidos pelo operador *mas* têm grande proximidade com os gestos mais imediatos de construção e reconstrução na modalidade oral de interação. Nesse caso, não se poderia dizer que houve uma simples repetição da palavra *mas*, e sim recolocações e de argumentos, criando um espaço para o interlocutor no enunciado. A tripla ocorrência de MAS seria então uma concretização saliente do modo heterogêneo de constituição da escrita.

Nesse caso da tripla ocorrência de MAS é sintoma de um diálogo entre vozes polêmicas, mas que convivem. O primeiro *mas* é colocado no texto para dizer que pelo fato de todos dizerem suas mentirinhas, não justifica alguns só mentirem. Os dois últimos *mas* são colocados referindo-se as pessoas que só mentem, e, se só mentem, é porque são doentes, já que não se controlam.

Outro discurso que ela traz para o texto, o que também considero indicação de polifonia, é o que circula a respeito dos políticos (*os candidatos, para conseguir voto, promete coisas que sabe que é impossível cumprir*).

A parte do texto de Karina iniciada por *Na minha opinião* se encaixa na parte do esquema dissertativo escolar do “desenvolvimento dos argumentos”. Aqui, Karina discute os argumentos salientados na parte inicial do texto e mostra o que pensa sobre eles.

Então o melhor é não mentirmos, e dizer a verdade sempre é colocado como a conclusão da produção escrita, que ressalta o valor moral do comportamento valorizado pela sociedade. Nessa parte é a voz de um discurso oficial que Karina autoriza vir à tona, aquele que dita modelos de comportamento em grupo e que controla esse comportamento por meio de exemplos (*dizer a verdade sempre*).



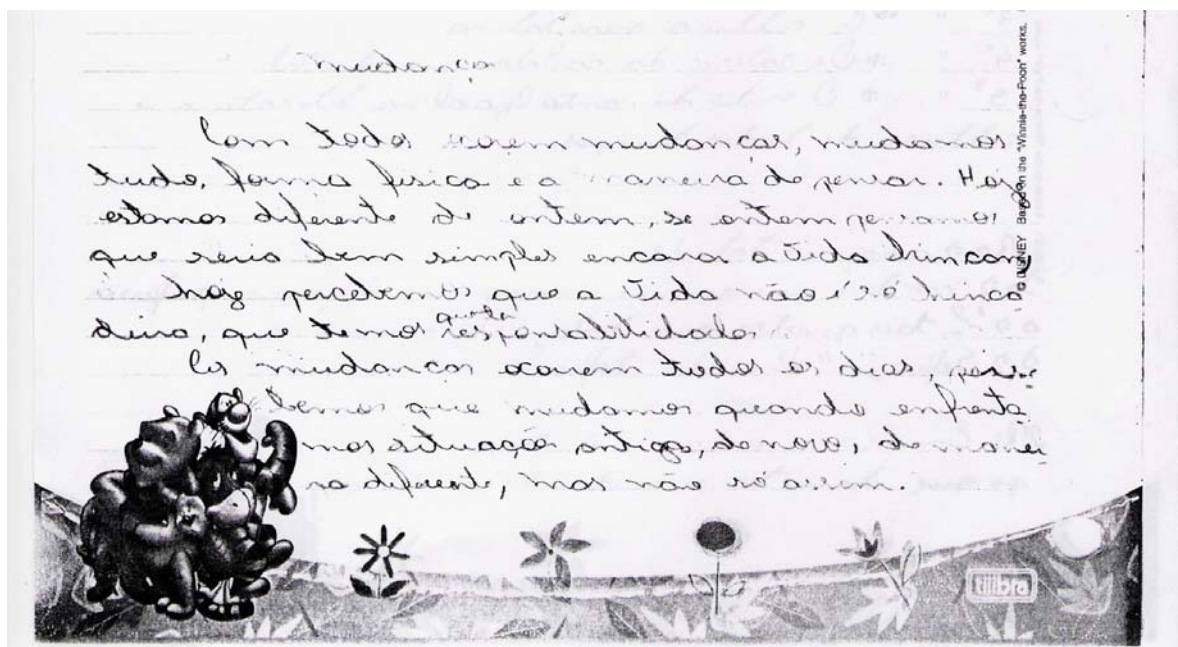
Vestibular

O pobre (pessoas sem recurso de pagar um cursinho) está com dificuldade para conseguir seu lugar nas Universidades Públicas. Porque pessoas com mais condições, de pagar cursinhos, professores particulares, etc, está ocupando nossos lugares. Com todo esses recursos, eles têm mais facilidade para passar pelo vestibular e assim ocupam o nosso lugar.

Mais isso não significa que eles são melhores que nós, por que nós também podemos conseguir nosso lugar na Universidade Pública é só nos esforçarmos.

O recurso de introdução do referente *pobre* e, em seguida, sua especificação permite mostrar o tom apreciativo proposto na valorização de se falar sobre as pessoas sem recurso quando se trata de vestibular e da inserção nas universidades públicas. A razão, vinda depois de um ponto final (*Porque pessoas com mais condições, de pagar cursinhos, professores particulares, etc, está ocupando nossos lugares*) também se configura na produção como sendo um dos pontos centrais da discussão, mostrando o quanto essa razão prejudica os pobres, já se incluindo nessa situação.

A partir do momento textual em que há a inclusão de Karina entre os pobres, o enunciado parece que muda um pouco sua trajetória transformando-se em denúncia e resistência, remetendo a discursos, também circulantes no senso comum, do trabalho árduo e do esforço para a obtenção de uma recompensa, que aqui seria a vaga na universidade.



Mudança

Com todos ocorrem mudanças, mudamos tudo, forma física e a maneira de pensar. Hoje estamos diferentes de ontem, se ontem pensamos que seria bem simples encarar a vida, brincar, hoje percebemos que a vida não é só brincadeira, que temos que ter responsabilidades.

As mudanças ocorrem todos os dias, percebemos que mudamos quando enfrentamos situações antigas, de novo, de maneira diferente, mas não só assim.

Escrever sobre mudança em um caderno cujas atividades de leitura e escrita mais se repetem do que se ressignificam parece ser um grande desafio. Novamente a apresentação do tema (acontecer mudanças com todos) e as especificações (*mudamos tudo – forma física e maneira de pensar*) vão constituindo uma escrita que se ressalta mais pela estruturação do que pela articulação de idéias.

Assim como a “responsabilidade” da construção do enunciado na relação com seu interlocutor, existe ligação dos argumentos da mudança também ao fato de assumir a responsabilidade no decorrer dela, “diminuindo” a proximidade com a brincadeira.

Trazendo para a discussão o jogo de perspectivas trazidas por essa produção, pude compreender que as o que foi ressaltado nos trechos i) mudança acarreta responsabilidade e ii) mudança acontece todos os dias, indicam que a construção discursiva que responde ao interlocutor principal (a professora) a qual é o outro do enunciado que na maioria das atividades que participa com os alunos, é a pessoa que representa e reforça as coerções sociais.

Nas palavras de Bakhtin (1929),

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (p. 113).

O que se pode perceber nessas três redações é que, apesar de Karina escolher o que será escrito nesses textos, o que ela deixa materializado são vozes de discursos que podem ser considerados oficiais os quais supervalorizam a utilização de regras para a convivência social, nos seus diversos aspectos, inclusive no que se refere à linguagem. O próprio esquema dissertativo que Karina segue nesses textos é a padronização da forma de enunciar em uma dissertação.

A respeito da padronização da dissertação, Lemos (1977), nas análises que fez sobre redações (dissertações) no vestibular, mostra que os problemas que os candidatos enfrentam perante a escrita da dissertação se relacionam com a preparação que tiveram durante as aulas de produção de textos na escola.

Para esta autora, os candidatos utilizam estratégias de organização da escrita que a levam a concluir que eles tendem a utilizar estratégias que são *preenchimento de um modelo de período*, e não uma organização sintático-semântica elaborada pelo trabalho com a linguagem.

Com isso, os modelos acabam se sobrepondo ao trabalho de elaboração de argumentos na modalidade escrita e essa prática conduz a produções textuais que são *artifícios meramente formais* que provocam *desvios do tipo nonsense, circular* na maioria dos casos.

Nas três redações de Karina, pode-se notar ocorrências do tipo *circulares*, já que é notório nessas escritas a discrepância entre as informações colocadas no texto e a articulação entre elas, dentro do próprio texto. No caso da Produção 6, por exemplo, são selecionadas situações em que ocorrem mentiras, e, em seguida, uma conclusão dizendo que não se deve mentir, sem que haja uma articulação, no trabalho com a escrita, de pelo menos causa e consequência, entre as situações por ela elencadas e a conclusão do texto.

Enfim, existe, nessas três últimas produções escritas de Karina, a estratégia do preenchimento do esquema formal da dissertação atrelada à característica que

foi atribuída à Karina nessa pesquisa, que é a de cumprir as tarefas necessárias na escola para poder conseguir conquistar seus objetivos que, no caso, seria a aprovação no decorrer das séries e o diploma para poder *ter um futuro*, poder se sustentar.

CAPÍTULO 5

UMA ESCOLA PARA TODOS OU UMA ESCOLA HETEROGÊNEA?

Ao pensar nos dois sujeitos da pesquisa e nas análises feitas sobre os enunciados escritos que eles produziram, essa pergunta surge para mostrar que, a forma como Julliano e Karina se representaram enquanto sujeitos sociais em suas respectivas escritas, pode indiciar, tanto pela ação como pela estratégia, a concepção de escola que eles construíram no processo de escolarização por que passaram.

Mesmo freqüentando a mesma escola e a mesma sala de aula, a atuação dos dois alunos nas atividades presentes nessa esfera escolar é diferente. Isso se torna visível na própria maneira como lidam com as tarefas escolares: enquanto Julliano insiste em imprimir as atividades do vivido e do cotidiano na sua escrita, Karina mantém a posição estratégica de articular os gêneros mais formais nos enunciados produzidos nas tarefas solicitadas na escola, uma vez que, utiliza os menos formais nos produzidos em gêneros como a carta, por exemplo.

É pela comparação entre os sujeitos e, conseqüentemente, no entremeio dessa diferença entre eles que consigo perceber a diferença da concepção de escola que esses sujeitos visualizam para poderem até mesmo manter a concepção de aluno dentro da esfera escolar.

Karina, pela diferenciação que faz sobre escrever textos para escola e escrever cartas para as amigas, revela uma concepção de escola como um lugar em

que se aprendem coisas para serem usadas quase que só para fins escolares, e só teriam sentido naquele contexto. É como se o vivido não tivesse muito espaço, já que o que se ensina deve ser absorvido pelos alunos de uma mesma forma para que só assim se abra a possibilidade de conseguir ultrapassar os obstáculos para se conseguir o necessário⁵⁸.

Para Julliano não há possibilidade de pensar a escola fora do vivido. As atividades escolares são realizadas como forma de garantir um espaço em que ele possa atuar nele e até mesmo transformá-lo. Basta voltar às suas produções escritas dele e verificar a adesão à palavra alheia para abrir possibilidade de interação e daí poder se mostrar enquanto sujeito, no espaço cedido a ele, tanto na escrita como nas campanhas da escola.

Essa diferenciação entre esses dois sujeitos mostra que, pela forma como agem, revelam uma concepção de escola que permite não o enquadramento deles, mas permite percebê-los a partir de um horizonte de possibilidades advindo da forma como agem dentro da esfera escolar.

Dessa forma, posso dizer que, no que se refere à Karina, faz sentido a perspectiva de “uma escola para todos”, esse *uma* sendo o numeral, e se refere a um modelo de escola que forma indivíduos capazes de obter um futuro provavelmente de sucesso por terem estudado nesse tipo de escola. No caso de Julliano, caberia pensar em “uma escola heterogênea”, na qual os sujeitos dessa escola, tanto professores como alunos, negociariam suas ações e seus espaços na esfera escolar.

Esse *uma* pertencente à escola que se aproxima mais de Julliano seria um artigo indefinido que se define na medida em que o sujeito vai se relacionando

⁵⁸ Materializado pelo diploma e a permissão oficial da escola perante a sociedade de poder usufruir desse status de apto para a formação profissional.

com a própria instituição, ou seja, a instituição consideraria a diversidade dos alunos que a compõem.

Essas duas concepções de escola revelam posicionamentos ideológicos que refletem diferentes formas de relações sociais entre os indivíduos, que aparecem na forma como é encarado o ensino-aprendizagem.

Posso dizer que, na concepção de escola em que Karina atua, ensinar é uma atividade que revela o modo de controlar e restringir sentidos, e aprender é responsabilizar o sujeito (no caso o aluno) e atribuir a ele o sucesso ou o fracasso da escola e da situação social em que se encontra.

Para Geraldi (2004), essa concepção de ensino e aprendizagem se deu após a segunda Revolução Industrial e, devido à nova identidade que se configurou a respeito do professor como aquele que é capaz de controlar o processo de aprendizagem e, portanto, autorizado a dizer quem é bom e quem é ruim, coube ser de responsabilidade do aluno o *cuidado de si*.

Geraldi (2004) mostra que essa concepção de escola já não faz mais sentido nos dias atuais porque, já nas duas últimas décadas do século XX, estavam em crise aspectos estruturais da sociedade (sistemas de produção, paradigmas científicos, a religião e o próprio modo de habitar o planeta) que mostravam a emergência de uma nova reconfiguração de nossa própria concepção de mundo e das relações humanas.

Como a escola faz parte da sociedade em que vivemos, ela também é atingida por essa crise, e, o que é proposto para uma Nova Escola, é o que Geraldi (2004) vai chamar de *inversão da flecha* na relação professor e alunos com relação à herança cultural. Trata-se assumir a posição de que *estamos prontos, mas não acabados* (Geraldi, 2004, p. 17). A herança cultural seria vista como um conjunto de conhecimentos e saberes e esse conjunto seria revisitado pelos alunos e professores a partir de perguntas sobre o vivido tanto do professor quanto dos alunos,

configurando uma forma de atuar na escola com a postura de que *vivemos aprendendo*, e não *aprendemos para viver* (Geraldi, 2004, p. 19).

Creio que essa inversão da flecha é proposta por Julliano pela própria forma como atua na escola (participando de campanhas, mostrando os textos do reforço para a professora das aulas regulares) e por considerar o vivido como base de sobrevivência na escola, mesmo que não seja considerado um bom aluno pela professora.

Mesmo que Julliano demonstre sofrimento por ter dificuldades em se enquadrar na mesma escola que Karina valoriza e é valorizada, suas ações indiciam a emergência de uma nova forma de escola que concebe o ensino como o que Geraldi (2004) vai chamar de *ensino do futuro*, aquele que não se baseia nas respostas a perguntas que nem mesmo os alunos conhecem, mas um ensino que provoca os alunos para que eles olhem para o vivido e façam perguntas a partir desse vivido concreto e, com isso, sejam instigados a construir respostas não como verdades, mas como possibilidades de compreensão. Com isso, aprender seria produzir conhecimento.

Acredito que essas diferentes concepções de escola a que Julliano e Karina fazem referência contribuem para pensarmos nas questões referentes ao conceito de letramento.

Na seção “Apresentação” desta dissertação, questiono, na pergunta 02, a razão de se fazer uma distinção entre letramento e letramento escolarizado, sendo a escola uma instituição que faz parte do cotidiano dos sujeitos.

Essa distinção entre escolarizado e não-escolarizado aparece no momento em que se passou a pensar no conceito de letramento, para poder se compreender o papel da escola nesse processo de trabalho com a leitura e a escrita, e também veiculado ao conceito de alfabetização.

Soares (1998) acredita que, para avaliar se os sujeitos são letrados ou não letrados, deve-se esclarecer primeiramente o que se entende por letramento e quais os critérios para medi-lo, uma vez que esses critérios devem ser coerentes com a conceituação desse termo. Além disso, afirma que letramento é um conceito múltiplo, o qual não envolve somente as produções escritas, mas também o processo de contato dos indivíduos com os eventos de letramento. Esse processo envolve as experiências vivenciadas pelos sujeitos, acompanhadas das características de seu grupo social⁵⁹.

Para Costa Val (2004), o conceito de letramento tornou-se necessário porque constatou-se que identificar as letras e ler frases não eram práticas suficientes para a vida em uma sociedade que valoriza a escrita, pois essas práticas, atribuídas à alfabetização, apesar de serem necessárias porque colocam os sujeitos em contato com a porção relativamente estável e comum a todos os falantes da língua, não os fazem perceber atuantes no diverso mundo da escrita, ou seja, ler e escrever interpretando e compreendendo ainda não se tornou significativo nessa fase⁶⁰.

Letramento não é então uma fase. *Letrando*, o indivíduo compreende o funcionamento da linguagem de acordo com as atividades de que participa e possibilita a si próprio tornar-se capaz de utilizar seus recursos para trabalhar com a língua em práticas sociais. Daí seu caráter dinâmico e social, acompanhando os sujeitos durante toda a vida e em todas as atividades da vida, permitindo que os sujeitos valham-se da escrita em situações sociais que requerem diversas maneiras

⁵⁹ Esse conceito de letramento pode se relacionar com o de gêneros discursivos proposto por Bakhtin, uma vez que experiências de vida ocorrem nas atividades humanas, e essas constroem seus tipos relativamente estáveis de enunciados, chamados por Bakhtin de gêneros discursivos. Se letramento está ligado à ação e comunicação dos sujeitos pela linguagem, nas diferentes esferas da atividade social, é por meio dos gêneros discursivos que o letramento é possível.

⁶⁰ Essa concepção de letramento esclarece e complementa o que Soares propõe para esse termo, acrescentando que quando as atividades de leitura e escrita se relacionam com a vida, tornam-se mais concretas e significativas.

de utilizá-las; não existindo, portanto, um estágio final que caracterize o sujeito como “plenamente letrado”⁶¹.

Diante dessas considerações, entende-se que as práticas de letramento envolvem o uso da leitura e da escrita voltadas para a interação social, integrando a dinamicidade da vida dos indivíduos no grupo social⁶² (atividades humanas, gêneros discursivos). Dessa maneira, ler e escrever torna-se significativo e constitutivo.

As reflexões de Goulart (2003) sobre letramento relacionadas aos estudos de Bakhtin apontam para a possibilidade de movimentação do sujeito em diversas esferas da atividade social e, devido a essa possibilidade, a capacidade de valoração dessas esferas⁶³.

Quando se relaciona a instituição escolar com o conceito de letramento como processo, percebe-se que, dentro dessa instituição, os eventos de letramento promovidos durante as tarefas escolares podem estar distantes e dissonantes dos ambientes que os alunos vivem fora da escola, o que torna difícil para os alunos estabelecerem vínculos entre o que fazem na escola e em suas vidas.

Nas palavras de Gumperz (1986, p. 14), “a instituição escola redefiniu o letramento, tornando-o o que agora se pode chamar de letramento escolar, ou seja, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através do desempenho em testes”.

Embutida nessa noção de letramento, voltada para a leitura e produção de escrita com o intuito de cumprir os conteúdos estabelecidos na programação

⁶¹ *A língua materna – a composição do seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam* (Bakhtin, 2000, p. 301).

⁶² Signorini, 2001.

⁶³ *A necessidade de formação pela escola de leitores e autores críticos pode ser adensada pelos estudos de Bakhtin na medida em que as noções desenvolvidas pelo autor dão suporte teórico para compreender aspectos que determinam as muitas possibilidades de interpretar enunciados e a relação entre conteúdo temático, a seleção de recursos expressivos e a construção textual* (Goulart, 2003, p. 110).

elaborada pela escola para um determinado período, a escola pode desvincular esses conteúdos da vida cotidiana dos alunos, muitas vezes criando fronteiras estanques das atividades concretas e dinâmicas realizadas fora do ambiente escolar.

Isso também é tratado por Costa Val (2004), quando a autora menciona que as escolas, apesar de conhecerem discussões sobre letramento, na prática, reduzem esse conceito pelo fato de ser compreendido como um processo oposto em relação à alfabetização, e não como processo complementar.

Britto (2003) evidencia que, a partir dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF 2001) “o atual modo de produção econômico e de organização político-social do capitalismo implica processos educativos e formas de conhecimento que, por um lado, são, em sua origem, desigualmente distribuídos, e por outro, atuam como reprodutores da própria desigualdade” (p. 47).

Ainda, segundo esse autor, essa constatação demonstra a razão do grande interesse em que se promova o conceito de letramento veiculado à tendência tecnicista⁶⁴, incentivando a produção do conhecimento por meio de um discurso hegemônico que “expressaria o consenso histórico moderno” (p. 62).

Com essas considerações, Britto propõe o conceito de letramento veiculado à tendência política, ou seja, pensando o sujeito em função de suas

⁶⁴ Pensando no papel da escola como principal instituição responsável oficialmente por preparar e ensinar os indivíduos para viverem socialmente, essa tendência tecnicista do conceito de letramento pode se aproximar ao conceito de letramento escolar proposto por Gumperz, pois ambos reduzem o conceito de letramento para fins específicos os quais precisam compreender os indivíduos pela coletividade e estabelecendo padrões e modelos, pela sua própria organização estrutural.

relações histórico-sociais. O sujeito torna-se consciente de que legitima ou não “mecanismos sociais excludentes e a ideologia da competitividade” (p. 63)⁶⁵.

Nessa discussão sobre o letramento, o que me parece que se valoriza e se quer ressaltar é a questão de fazer ou não fazer sentido quando nas situações em que se produz enunciados, ou seja, se o sujeito tem consciência que quando enuncia faz uso da linguagem e ao mesmo tempo a modifica, pelo próprio aspecto da singularidade dos sujeitos e pela forma como utilizam a linguagem.

Para Bakhtin (1929), como enunciamos verdades ou mentiras, e não sinais descontextualizados, os sujeitos nunca produziram linguagem de forma descontextualizada da realidade. Nesse sentido, falar sobre letramento escolarizado não seria coerente, e, por mais protocolar que um texto possa ser, como por exemplo a redação sobre a EPTV de Julliano, teria uma razão de existir, senão não existiria.

Por outro lado, quando se pensa nas relações intergenéricas que estão presentes nos enunciados produzidos por Julliano e Karina, é possível perceber uma diferença entre eles. Apesar de ambos estarem cotejando gêneros quando enunciam, Karina faz esse cotejamento de uma forma em que aparece uma divisória tênue entre os gêneros que ela coteja quando produz um texto para a escola e os que coteja quando escreve uma carta.

Nesse sentido, essa forma de Karina lidar com a escrita permite pensar em uma diferenciação entre letramento escolar, ou seja, o cotejamento estratégico de gêneros para uma produção escrita que será valorizada na escola, principalmente pela professora de português e letramento não escolar, aquela prática de produção

⁶⁵ Nessa tendência, há preocupação em fazer com que o sujeito se insira no mundo das letras e se veja nele, colocando-se, o que aproxima dos estudos de Soares e Costa Val já mencionados anteriormente.

de linguagem que abre possibilidade para os mais diversos cotejamentos entre os gêneros.

Já para Julliano não é possível pensar nessa distinção entre escolarizado e não escolarizado, pois o trabalho de ação que ele faz com a linguagem sempre é trabalhar com o vivido, tanto para um enunciado para a aula de reforço quanto um questionário para a minha pesquisa. Ele, enquanto sujeito escrevente, não elege um cotejamento de gêneros específicos para serem enunciados nos textos da escola; esse cotejamento vai se constituindo, com muito mais liberdade do que em Karina.

O que Julliano e Karina mostram é que a diferenciação entre letramento escolarizado e não escolarizado não serve para todas as produções escritas e nem para todos os alunos. O que está em jogo nessa discussão é a concepção de escola presente nas produções dos sujeitos e, a partir delas é que se pode refletir sobre o conceito de letramento que perpassa as produções escritas deles.

Ainda na seção de apresentação desta pesquisa, pergunto sobre um conceito de letramento que dê conta de abarcar a relação intergenérica existente nas enunciações. Acredito que este conceito de letramento está sendo discutido atualmente e, ao meu ver, pode ser compreendido a partir das reflexões de Geraldini (2004), a saber,

O texto é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas. Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas a redação do texto em si não é uma actividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta sempre de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos. [...] Se tivermos resolvido o que temos a dizer, para quem dizer, razões para dizer, então estaremos em condições de escolher estratégias de dizer, porque elas dependem de nosso assunto, de nossas razões, de nossos interlocutores. Afinal, o estilo é o homem para quem se escreve e não o homem que escreve. (p. 20)

Embutida nessa concepção leitura e escrita, que também podemos arriscar a dizer que existe aí uma concepção de letramento, além da inversão da flecha da relação entre professores e alunos com a herança cultural em um ensino que se ensina o sujeito a construir respostas a partir das perguntas sobre o vivido, está também o que Bakhtin vai considerar como um dos mais importantes pontos da reflexão sobre a linguagem: o papel do outro como atuante na forma como produzimos linguagem. Nesse sentido, a concepção de letramento que considera o caráter processual da linguagem e por isso também a relação intergenérica, portanto, envolve muito mais “uma escola heterogênea” do que “uma escola para todos”⁶⁶.

⁶⁶ Capítulo elaborado mediante sugestão de Corrêa a respeito da concepção de escola presente nos dois sujeitos, proferida no exame de qualificação desta pesquisa.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, procuro especificar algumas contribuições desta dissertação para as discussões sobre a relação intergenérica, na concepção sociointeracionista da linguagem e também para uma metodologia de pesquisa que busca considerar a complexidade do tema que aborda.

No que se refere à análise das produções escritas dos sujeitos, dois pontos podem ser ressaltados:

1. Pensar em uma análise que considera as relações intergenéricas de um enunciado em um gênero ajuda a compreender o trabalho do sujeito com a linguagem, já que o sujeito interage com seu interlocutor pelo cotejamento das atividades de que ele participa.

Esse trabalho com a linguagem na produção da enunciação envolve, então, além da seleção de signos, o cotejamento de gêneros discursivos, que será feito a partir do horizonte de possibilidades que a interação com o outro apresentará.

Nesse ponto, percebo que o cotejamento de gêneros perante o outro é tão presente e definidor que é possível perceber a diferença entre o meu trabalho de escrita do capítulo de Julliano e o do capítulo de Karina. Mesmo tendo feito um trabalho de análise semelhante para esses dois sujeitos, a forma de me relacionar com a escrita desses dois sujeitos é diferente, pois ela é produzida em atividades

diferentes, uma vez que eles também cotejam gêneros diferentes quando produzem seus enunciados.

2. O trabalho dos sujeitos com a linguagem quando escrevem envolve também a representação que os sujeitos fazem de si enquanto sujeitos, na relação com a modalidade escrita.

Nesse ponto focalizo a forma como Julliano e Karina lidam com a modalidade escrita quando estão na posição de escreventes, levando em consideração a negociação que fazem com o estilo do gênero e o estilo individual.

Devido aos gêneros que cotejaram quando produziram os registros escritos desta pesquisa, esses dois sujeitos tendem a se representar enquanto escreventes de forma diferente.

Esses dois pontos destacados remontam às duas primeiras perguntas de pesquisa desta dissertação⁶⁷, explicitadas na seção de apresentação da pesquisa.

O primeiro ponto citado acima contribui para a resposta da primeira pergunta de pesquisa porque mostra que o encontro das atividades do sujeito na escrita acontece pelo cotejamento de gêneros que o sujeito articula na interação com seu interlocutor.

Dessa forma, não são todas as atividades do seu cotidiano que o sujeito coteja quando produz uma escrita, mas aquelas que ele considera relevantes para se comunicar com seu interlocutor no momento da produção do enunciado.

O segundo ponto citado aqui pode esclarecer mais essa pergunta de pesquisa porque, com o auxílio das análises feitas sobre a escrita de Julliano e Karina, mostra que, pela característica da ação, Julliano ‘negocia’ com o estilo dos

⁶⁷ A segunda pergunta de pesquisa na seção “Apresentação” é a seguinte: Como se dá o encontro das atividades de que o sujeito participa nos enunciados escritos que produz?

gêneros em que enunciou na modalidade escrita de forma mais engajada com vivido, ou seja, revela-se como o escrevente que faz questão de inserir a realidade dele no texto.

Karina, por outro lado, pela característica da estratégia, representa-se como uma escrevente que a todo tempo quer se enquadrar nas formas do gênero para se mostrar como escrevente apto e capaz de utilizar esse gênero.

No que diz respeito à metodologia dessa pesquisa, julgo necessário fazer também algumas observações, principalmente sobre a articulação entre os três pontos propostos por Bakhtin (1929) e os princípios metodológicos tratados por Morin (2003).

Acredito que esses dois autores se complementam quando discutem sobre o que levar em consideração quando se quer compreender o funcionamento de algo, que, para Bakhtin se refere à linguagem.

Ambos, com suas especificidades, estão discutindo a emergência de se tentar compreender situações concretas da realidade em que vivemos na nossa relação com o outro, sem deixar de considerar o contexto das relações sociais.

É justamente nesse ponto de convergência entre esses dois autores que vejo o jogo entre o particular (a situação imediata) e o geral (a historicidade), um constituindo o outro e sendo constituído pelo outro, na medida em que as relações humanas vão se consolidando e se desfazendo.

A complexidade seria considerar que um fato está intrinsecamente conectado com a história e que o principal seria mostrar uma forma de olhar esse fato considerando essa história, e não tentar deixar esse fato o mais completo possível com uma mera descrição.

BIBLIOGRAFIA

- André, M.E.D.A. (1995). A abordagem qualitativa de pesquisa. In: Etnografia da prática escolar. Campinas, Papirus.
- Bakhtin, M./Voloshinov, V. N. (1929). Maxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1997.
- _____. (1975). Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1979). Estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1992 e 2000.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Local literacies. Reading and writing in one community. New York, Routledge. Reprinted 2000.
- Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, Roz (2000). Situated Literacies: Reading and Writing in Context.
- Camargo, M.R.R.M. (2000) Cartas e escrita. Tese de doutoramento defendida no Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp. Campinas, SP.
- Cameron, Deborah. (2001) Working with spoken discourse. London: Sage Publications.
- Cazden, C. (1989) Classroom Discourse. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

- Cook-Gumperz, Jenny. (1991) A Construção social da alfabetização. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Cox, M. I. P. & Assis-Peterson, A.A. (orgs.) (2001) Cenas de sala de aula. Campinas: Mercado de Letras.
- Corrêa, M. L. G. (2001). Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: Signorini, I (org.). Investigando a relação oral/escrito. Campinas, SP. Mercado das Letras.
- _____. (2004). O modo heterogêneo de constituição da escrita. São Paulo. Martins Fontes.
- _____. (2005). Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada. No prelo.
- Erickson, F. (1982) Classroom Discourse as Improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. Communicating in the classroom. N.Y.: Academic Press.
- Freitas, M.T.A. (2003). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortêz.
- Garcez, Pedro M. (2002) Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: Moita Lopes L.P. & Cabral Bastos, L. Identidades. Recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letra, pags. 83-95
- Geraldi, J. W. (1996) Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP. Mercado das letras, 2002, Quarta reimpressão.

- _____. (2003) Palavras escritas, indícios de palavras ditas. Texto apresentado na III Conferência de pesquisa sócio-cultural, realizada na Unicamp, em 2000.
- _____. (2004) A aula como acontecimento. Portugal, Universidade de Aveiro, Campus de Santiago.
- Gnerre, M. (1985) Linguagem, escrita e poder. São Paulo, Martins Fontes.
- Goody, J. e I. Watt. (1972). The consequences of literacy. Giglioli, P.P. (ed.) Language and social context. England, Penguin.
- Gumperz, J.J. (1982) Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1982) What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. Language in society, 11.
- _____. (1983). Way with words. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hymes, Dell. (1972) Towards ethnographies of communication: the analysis of communicative events. In: Giglioli, P. (ed.) (1972) Language and social context. London: Penguin, pags. 21-44.
- Kleiman, A. (org.). (1995) Os significados do letramento. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- Kress, G. (1997) Before writing. Rethinking the paths to literacy. London & New York, Routledge.
- McCloud, S. (1993) Desvendando quadrinhos. São Paulo: M. Books.

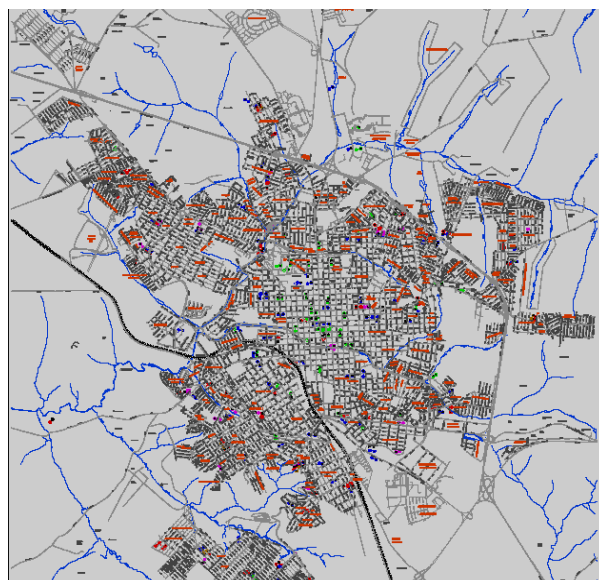
- Morin, E. (2003). Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo. Cortez, Brasília-DF: Unesco.
- Nunan, D. (1992) Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. (1997) O mundo no papel. São Paulo, Ática. (Tradução de: The world on paper. Cambridge, Cambridge University Press, 1994).
- Ponzio, Augusto. (1998) La revolución bajtiniana - El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea. Madrid : Ediciones Cátedra.
- Rama (1985). A cidade e as letras. São Paulo. Brasiliense.
- Ribeiro, N. B. (2005).Entrecruzamento de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino. Tese de doutoramento defendida no Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp. Campinas, SP.
- Rockwell, E. (1989). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: Espeleta, J. & Rockwell, E. Pesquisa participante. São Paulo, Cortês.
- Soares, Magda. Letramento. (1998) Um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica.
- _____. (2003). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED, GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas.

ANEXO 1

BREVES INFORMAÇÕES SOBRE A CIDADE DE SÃO CARLOS

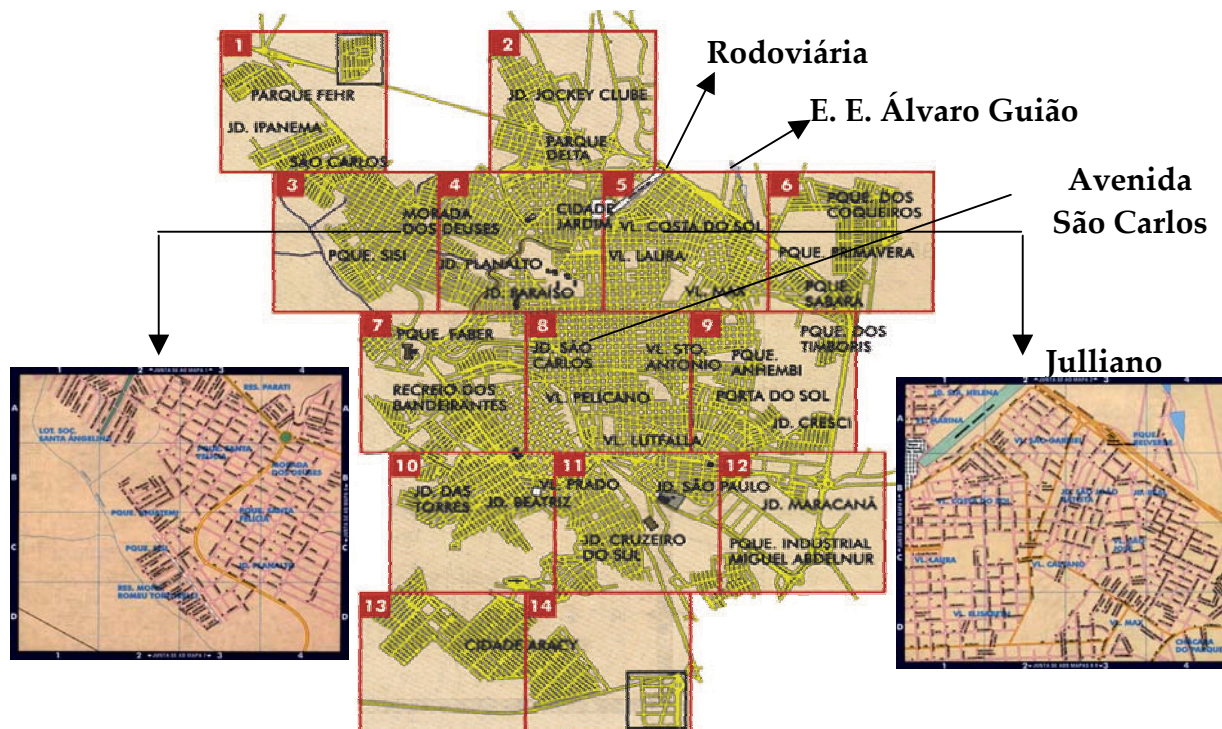


Mapa rodoviário de São Carlos



Mapa oficial fornecido pelo site oficial da cidade

Mapa da Cidade de São Carlos



<http://www.saocarlosonline.com.br/mapas>

Situada no interior de São Paulo, com 210.841 habitantes⁴¹, possui as seguintes características, no que se refere às escolas públicas estaduais:

- a) 28 (de um total de 59) escolas possuem Ensino Fundamental;
- b) 15 (de um total de 30) escolas possuem Ensino Médio;
- c) 16.975 (de um total de 27.541) crianças foram matriculadas no Ensino Fundamental;

⁴¹ Fonte: IBGE/2004; dados de 2003.

- d) 8.791 (de um total de 10.633) alunos foram matriculados no Ensino Médio;
- e) 744 (de 1.335) docentes lecionam no Ensino Fundamental;
- f) 448 (de 734) docentes lecionam no Ensino Médio;

Convive ao mesmo tempo com a agricultura da cana-de-açúcar e com o polo industrial de tecnologia advindo de duas universidades públicas (USP e UFSCar). Muitos residentes da porção urbana trabalham como operários em empresas desse polo industrial (TAM, TECUNSEH, VOLKSVAGEN, etc.). A economia se sustenta pelas empresas e pela intensa atuação dos universitários no comércio da cidade.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA

1. Qual a(s) razão (ões) da sua escolha por ser professora de língua portuguesa?
2. Como foi sua história de escrita e leitura, desde a alfabetização?
3. Qual a maneira mais eficiente de se ensinar a trabalhar com a linguagem?
4. Quando você acha que o aluno pode ir se tornando mais autônoma em seu processo de leitura e escrita?
5. Você acha que a escola prepara os alunos para lidarem com a leitura e escrita fora da escola? Por quê?
6. O que você acha do livro didático que você usa? Por quê?
7. O que é escrever bem para você?
8. O que é ler para você?
9. Você costuma ler e escrever fora das situações institucionais da escola? O que?
10. Para se desenvolver em relação à linguagem (ler, escrever, falar, etc), o que você acha que o indivíduo deve fazer/agir?
11. Aonde você se formou?
12. Há quanto tempo leciona?
13. Você gostaria de acrescentar algo? Sinta-se à vontade.

Respostas da professora:

1 - Escolhi ser professora de língua portuguesa, por acreditar no poder da língua como expressão de cultura de um povo.

- 2 - Minha alfabetização foi bilíngüe: português e inglês (dos sete aos oito anos morei em Southampton - sul da Inglaterra). Não houve problema em nenhuma das duas línguas.
- 3 - A maneira mais eficiente de se ensinar a trabalhar com a linguagem é demonstrar que não existe o certo e o errado, mas sim o que é adequado para cada tipo de texto e contexto.
- 4 - O aluno pode se tornar mais autônomo quando consegue compreender e produzir diversos tipos de texto.
- 5 - Sim, a escola, de um modo geral, prepara os alunos para a leitura e escrita, pois procura criar situações em que os educandos possam exercitar a escrita e a leitura.
- 6 - O livro didático que utilizo é o **ALP** (Análise, Linguagem e Pensamento), de M^a Fernandes Cócó e Marco Ant^o Hailer. A editora é a FTD. Considero um excelente livro porque procura capacitar os alunos para a leitura e a escrita em todos os seus aspectos.
- 7- Escrever bem é deixar fluir suas idéias e conseguir transpô-las para o papel de uma maneira concisa e coerente.
- 8 - Ler é procurar compreender o Homem e seu vasto Universo.
- 9 - Leio bastante contos e crônicas, mas não escrevo quase nada, a não ser aquilo que o cotidiano nos exige.
- 10 - Para o indivíduo se desenvolver em relação à linguagem é necessário muita leitura, produção de textos e criar situações para o exercício da comunicação oral.
- 11 - Sou formada pela Universidade de Letras de Lisboa - Portugal. O nome do curso é: Línguas e literaturas modernas - variante Português e Inglês.
- 12 - Leciono há vinte anos.
- 13 - Gostaria de acrescentar que não existe aprendizagem quando o aprendiz não está voltado a ela. O que vemos hoje, na maioria das escolas, é uma grande falta de vontade de aprender.

Espero ter contribuído com a sua pesquisa. Gostaria que você me avisasse a data da sua apresentação. Seria um prazer poder assistir a sua defesa de tese.

Abraços, M.C.S.