



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Liliane Balonecker Daluz

***Redação, professora?! Ah não!!!* Dialogando com as crianças em suas produções em sala de aula e na Internet**

São Gonçalo
2012

Liliane Balonecker Daluz

Redação, professora?! Ah não!!! Dialogando com as crianças em suas produções em sala de aula e na Internet

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Gláucia Campos Guimarães

São Gonçalo

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

D152 Daluz, Liliâne Balonecker.
TESE Redação, professora?! Ah não!!! Dialogando com as crianças em suas produções em sala de aula e na Internet / Liliâne Balonecker Daluz. – 2012. 169f.

Orientadora: Gláucia Campos Guimarães.

Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Tecnologia educacional -Teses. 2. Leitura e produção textual - Teses. 3. Textos – Estudo e ensino. I. Guimarães, Gláucia Campos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 371.39:681.3

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese / dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Liliane Balonecker Daluz

Redação, professora?! Ah não!!! Dialogando com as crianças em suas produções em sala de aula e na Internet

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 27 de abril de 2012.

Orientadora:

Prof.^a Dra. Glaucia Campos Guimarães

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Cristina Cardoso Ribas

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Edwiges Guiomar dos Santos Zaccur

Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores que diariamente lutam por uma educação pública de qualidade em nosso país, homens e mulheres que diante de tantas dificuldades e mazelas, ainda sonham e acreditam em um futuro mais digno e promissor.

AGRADECIMENTOS

Mas os que esperam no Senhor renovam as suas forças, sobem com asas como águias, correm e não se cansam, caminham e não se fatigam. Isaías 40: 31

Agradeço a meus pais que, trabalhadores iletrados, não pouparam esforços para me proporcionarem uma criação com fundamentos firmes. O suor de seus rostos sempre me mostrou que com esforço e dedicação é possível conquistar nossos alvos. Mãe, suas orações e fé inabalável me impulsionam a rumar mais alto a cada dia.

À minha linda irmã que sempre me encorajou. Você sempre esteve ao meu lado, nos momentos de alegrias e tristezas. Seu incentivo foi fundamental.

Ao meu marido Marco Antonio que com todo amor, carinho, companheirismo e compreensão, sempre me impulsiona a prosseguir. Suas orações e apoio constante me mantêm de pé, amado meu.

A todos os professores que tive. Seus exemplos me convenceram e me inspiraram.

Aos meus queridos alunos que são a razão desta pesquisa. Mesmo diante de tantas dificuldades, vocês esbanjam alegria. Se pudesse, dar-lhes-ia o mundo inteiro. Vocês a cada dia me surpreendem. Felizes aqueles que podem ouvir suas vozes.

À minha querida orientadora que, sempre com um gracioso sorriso no rosto, incentivou-me a produzir e sempre respeitou as minhas escolhas. Glaucia, você faz a diferença e deixa marcas indelévels em todos aqueles que têm a graça de te ter como mestre.

À banca orientadora desta pesquisa. Suas contribuições engrandeceram este trabalho.

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

RESUMO

DALUZ, Liliane Balonecker. *Redação, professora?! Ah não!!! Dialogando com as crianças em suas produções em sala de aula e na Internet*. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

Os professores constantemente relatam as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção escrita. Analisando os textos que as crianças produzem em sala de aula e na Internet, surgem algumas questões, a partir das quais teceremos nossas reflexões: por que as crianças parecem demonstrar tamanha indisposição para a produção escrita em sala de aula? Os alunos não manifestam interesse por nenhum tipo de texto, ou será que não se mostram muito interessados pelos textos priorizados pela escola? Onde (em que locais e suportes), para quem (para o professor ler ou inserido em práticas sociais e interações discursivas) e para que (para serem avaliados, corrigidos, ou para serem realmente lidos, em escritas significativas e autorais) produzem textos? O advento da Internet e o uso cada vez mais frequente das tecnologias de informação e comunicação não estariam modificando a relação do aluno com a leitura e a escrita? É possível (re)significar as práticas de produção escrita no ambiente escolar, tendo em vista a existência de novos modos de escrita, que articulam diferentes linguagens, signos e suportes? Diante de todas essas interrogações, realizamos esta pesquisa de cunho qualitativo cujo objetivo central foi investigar a produção escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, estudantes de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. Para isso realizamos um levantamento das produções que circulam em sala de aula e nas redes sociais na Internet e, a partir da observação dos textos coletados, procuramos responder em que aspectos eles diferem e em que medida a identificação dessas diferenças pode contribuir para uma proposta mais dinâmica e significativa de produção escrita na escola. Lançamos mão de narrativas de acontecimentos do cotidiano escolar para construir sentidos ao longo da pesquisa, buscando seguir os vestígios, as pistas e indícios do cotidiano, na expectativa de, em um movimento dialógico, construir sentidos que (re)signifiquem a escrita na escola, ouvindo o que os sujeitos da pesquisa têm a dizer sobre as questões centrais desse estudo. A metodologia de abordagem qualitativa se baseia na observação participante e na investigação dos textos orais e escritos dos alunos. Recorremos a contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin e de outros autores que se debruçam sobre estudos do discurso e de outros que investigam práticas de leitura e escrita no ambiente escolar e nos meios digitais.

Palavras-chave: Linguagem. Discurso. Produção escrita. Tecnologias.

ABSTRACT

Teachers constantly report the difficulties that their students have doing writing tasks. When analyzing the texts that children write in class and on the Internet, some questions arise, by which we will guide our reflections: why do children show such unwillingness to do writing tasks in class? Are students not interested in any sort of text, or not in the ones adopted by the school? Where (which places and media), whom (for the teacher to read, or inserted in social practices and discursive interactions) and what (to be assessed, corrected, or to be really read, in significant, original pieces of writing) do they write to? Are the Internet and the increasingly frequent use of information and communication technologies changing the relationship between students and reading/writing? Is it possible to (re)signify the writing practices at the school, taking into account the existence of new modes of writing, which comprise different languages, signs and media? In consideration of all those questions, we carried out this research, of a qualitative nature, which aims to investigate the written production of students from the 6th grade of Elementary School, at a public school in the city of Rio de Janeiro. In order to do that, we collected some pieces of writing produced in the classroom and on social networks, and based on those texts, we sought to answer in which aspects they differ and to what extent identifying those differences can contribute to a more dynamic and significant proposal for written production at the school. We narrated some events of the school routine to build meanings throughout the research, with the purpose of following the traces, clues and evidences of that routine and, thus, building meanings that (re)signify school writing in a dialogical manner by listening to what the participants of the research have to say about the central questions of this study. The methodology of qualitative approach is based on the observation and investigation of students' oral and written texts. We employed some theoretical contributions by Mikhail Bakhtin and other authors who study the discourse and others who investigate reading and writing practices in the school and digital contexts.

Keywords: Language. Discourse. Written production. Technologies.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA	18
1.1	Concepções de linguagem	18
1.1.1	<u>A linguagem como expressão do pensamento</u>	19
1.1.2	<u>A linguagem como instrumento de comunicação</u>	20
1.1.3	<u>A linguagem como forma de interação</u>	21
1.2	Mikhail Bakhtin: o filósofo do diálogo	23
1.3	Objetivos, questões e opções metodológicas	34
2	O CAMPO E A PESQUISA: OUVINDO OS SERES (DES)IMPORTANTES	38
2.1	Os sujeitos protagonistas: a pesquisa com/sobre a criança	43
2.2	Eles por eles mesmos... Como se auto-definem na escola e no Orkut	46
2.3	Construindo sentidos a partir do diálogo: os encontros dialógicos	64
3	A ESCRITA NA ESCOLA : O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS	106
3.1	Cópia e questionário	111
3.2	Provas e testes	124
3.3	Redação/produção textual	127
3.4	Textos outros...	132
4	A ESCRITA NA INTERNET: TEXTOS EM CORES, IMAGENS, SONS E PALAVRAS	136
4.1	As tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar: concepções paradoxais	136
4.2	A escrita na Internet - textos em cores, som, imagem e movimento: a articulação de linguagens	144
4.3	A recontextualização e o discurso pedagógico no uso das tecnologias	152
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: TENTANDO COMPREENDER O SOTAQUE DAS ÁGUAS	158
	REFERÊNCIAS	163

INTRODUÇÃO: INICIANDO A CAMINHADA - USANDO PALAVRAS PARA COMPOR MEUS SILÊNCIOS

Desde menina sou afeiçoada às letras. Os livros eram meus melhores e fiéis companheiros. Em nenhuma brincadeira havia mais prazer que deleitar-me, por horas a fio, nas leituras que me levavam a inúmeras viagens imaginárias, a conhecer reinos distantes e contextos outrora desconhecidos. Por amar as letras, brincava de ensiná-las. Era professora de amigos mais novos, de flores e pássaros. Em meus braços acalentava livros, gibis e cadernos. Parecia um prenúncio do que eu viria a me tornar um dia.

Quando adolescente, lia e relia; além disso, ousava pensar-me escritora. Minhas paixões juvenis transformavam-se em poesias, meus dilemas e contestações em dissertações, minhas experiências reais e imaginárias viravam contos. Sempre tive escondido em mim o desejo de, através da escrita, revelar sonhos, emoções, conceitos e ideias, exteriorizando os meus escritos, tornando conhecidas minhas íntimas histórias e vivências.

Desde bem pequenina gostava de escrever textos inventados, que vinham à tona nos momentos de inspiração outrora constantes. Escrevia versos, poemas, histórias das mais diversas, algumas delas até faziam chorar... Escrevia contos e textos de variados gêneros, histórias de amor, de mistérios, de tristezas... Na verdade, em minha infância e adolescência eu escrevia bastante. Escrevia sem parar, rapidamente, para não deixar as ideias fartas se perderem pelo caminho.

Ao final de um texto por mim escrito, parava, respirava, acariciava as folhas ainda quentes em minhas mãos e, aí sim, partia para a leitura dele, consertando os erros, deliciando-me. Às vezes até duvidavam de que a autora de alguns desses textos fosse mesmo eu. Pareciam adultos demais, precoces... No entanto, em alguns momentos, após a terceira ou quarta leitura, a graça se desvanecia e eu, enfurecida, rasgava as folhas escritas com caligrafia pouco caprichada. Em outros instantes, entretanto, gostava tanto da minha história que reunia minha família de membros incultos e lia para todos eles, que sempre teciam elogios ao final da leitura um tanto dramatizada. Todavia, raros eram esses momentos em que tinha a coragem de ler meus textos para outras pessoas. Comumente enclausurava-me em meus pensamentos e escritos, mergulhando nos livros e nas histórias que lia e escrevia, solitariamente acompanhada.

Meus professores desconheciam minha paixão pela leitura e pela escrita, afinal na escola pública de salas lotadas em que sempre estudei, geralmente era solicitada uma escrita mais objetiva e direcionada, que não exigia grande capacidade criativa e imaginativa. Sentia, com pesar, que meus professores não me conheciam. Tinha um enorme desejo de compartilhar com eles os meus escritos, mas por ser demasiadamente tímida e insegura, a coragem me fugia.

No ímpeto de minha rebeldia juvenil, reunia as folhas que guardavam meus poemas, contos e segredos e saía pelas ruas do bairro, colocando nas caixas de correio das casas cujos donos eu não conhecia, os textos que de mim nasciam. Propositalmente os perdia na esperança de que fossem achados. Pelo menos, assim, alguém leria o que eu escrevia.

Os anos se passaram, mas a minha paixão pela literatura não esmorecia. Graduei-me em Letras, especializei-me em Literatura Infanto-juvenil e hoje dou aulas de Língua Portuguesa a crianças e adolescentes em uma escola municipal do Rio de Janeiro, localizada no bairro de Vila Isabel. Confesso meu pesar quando observo que muitos dos exercícios relacionados ao trabalho com a língua na escola são desvinculados da realidade e interesse dos alunos, são propostas de produção textual que não mobilizam nossas crianças.

Acredito que o trabalho com a linguagem deve ser vivo, dinâmico, valorizando a riqueza dos textos, não apenas fragmentos deles. Tenho o desejo de enxergar meus alunos, quero ler o que escrevem, ouvir o que me dizem mesmo quando não usam palavras. Desejo entender seus sentimentos, decifrar os indícios e as pistas que me deixam. Por isso, parto em busca de seus escritos, dos textos que escrevem dentro e fora da escola, das palavras que timidamente fluem de seus escritos...

Quem são os sujeitos desta pesquisa? Não poderia, sem a devida problematização, classificá-los, sem antes ouvir o que eles têm a dizer. Por muitos anos a voz das crianças foi excluída das pesquisas que se realizavam sobre elas. O silêncio da infância verificado nessas produções redundava em uma ausência incômoda, reforçando a menoridade daqueles que, historicamente, compunham o grupo dos excluídos das análises. É certo que, ao ouvir as crianças, sempre me surpreendo. Então, mais uma vez, anseio surpreender-me, em um movimento de escuta e observação atenta, pois não quero incorrer no erro de não ouvi-las. Nesse sentido, a investigação que intentamos realizar traz à cena a voz das crianças, os protagonistas da pesquisa que não se propõe apenas a pensar *sobre* a criança mas, sobretudo, *com* ela, em um movimento de parceria investigativa.

Temos a tendência de classificar e categorizar o que se coloca em nosso caminho desafiando nosso conhecimento. Mas creio que, em muitos casos, as categorias engessam,

compartimentam uma realidade que é muito mais complexa e não poderia ser comportada em caixas pré-formatadas. Quem são esses seres que, com tanta certeza, chamamos de crianças? Desejamos conhecê-los um pouco mais, a partir dos textos orais e escritos que produzem no ambiente escolar e na Internet. Abrimo-nos para ouvir o que eles têm a nos dizer, em um movimento dialógico.

O espaço empírico da pesquisa é uma escola pública municipal localizada no bairro de Vila Isabel, no Rio de Janeiro. Minha escolha por essa escola em particular se deve ao fato de ter decidido trabalhar com uma escola pública (com alunos de classes populares) e não privada, por essa escola pertencer à maior rede municipal de ensino da América Latina e por ser o meu local de trabalho. A escola funciona nos turnos da manhã e da tarde e atende a alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), junto aos quais atuo como professora de Língua Portuguesa.

Por ser meu ambiente de trabalho, tenho facilidade em percorrer todos os espaços escolares, o que é de suma importância, uma vez que minha busca pelos textos dos alunos não se restringirá apenas à sala de aula, mas procurarei os escritos em diversos ambientes na escola, em um trabalho detetivesco, concentrando-me na ávida procura por pistas, indícios e vestígios do cotidiano. O fato de conhecer os professores e alunos também facilita meu acesso ao material de pesquisa e observação das aulas e outros contextos. Assim, declaro que assumo a dúvida como método, o constante suspeitar. Como professora pesquisadora, ousou perguntar sempre, em uma postura de abertura às descobertas.

Meu interesse pela temática apresentada foi motivado pela observação das práticas escolares de leitura e escrita e do trabalho com a língua realizado nessa escola. Percebia que os alunos mostravam certa resistência quando eram solicitadas atividades de produção escrita, mostrando-se inseguros e insatisfeitos com os exercícios requeridos. Passei a observar esses momentos com mais atenção e percebi que as propostas de produção eram, em sua maioria, mecânicas, descontextualizadas da realidade e interesses dos alunos. Percebi que eu mesma, enquanto professora, já havia submetido meus alunos a muitos desses exercícios artificiais no trabalho com a língua, sem refletir mais atentamente sobre a (in)eficácia dessas atividades.

Os outros professores das turmas em que eu lecionava, em nossas conversas informais e nos conselhos de classe, ressaltavam as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de leitura e escrita, afirmando que as crianças eram desinteressadas e que as defasagens referentes à leitura e à escrita se deviam ao processo falho de alfabetização que não havia cumprido os objetivos mínimos exigidos. Alguns professores chegavam a dizer que os alunos eram “semi-analfabetos”. Na prática, percebia que havia uma disparidade nessas

informações: os alunos não eram desinteressados, pois quando era proposta a leitura de um texto que tocava nas questões mais próximas a eles, eles se interessavam e produziam. Com isso, notei que o empecilho maior não estava nos alunos, mas sim nas propostas que a escola trazia. Muitos diziam que as crianças não liam nem escreviam, mas o que eu percebia era que elas liam e escreviam sim, na escola e em outros contextos.

Devo ressaltar que minha intenção não é produzir uma pesquisa, dentre as muitas que existem, cujo foco se baseia nas falhas e faltas da escola pública, nem tampouco tenho o propósito de criticar o trabalho docente, pelo contrario. Sou uma profissional, como tantos outros que conheço, comprometida com a educação pública de meu país, que reconhece e valoriza o trabalho árduo dos professores que em meio a tantas dificuldades, lutas e dissabores, não desistem de acreditar em um futuro melhor, mais digno e promissor. Damos diariamente o melhor de nós, indo muitas vezes além de nossas próprias forças. Assim, esta pesquisa se propõe a refletir sobre as práticas vigentes não com o tom de crítica gratuita, mas no sentido de contribuir para melhorias e avanços que se mostram necessários e urgentes.

Ao longo do texto recorrerei a narrativas de acontecimentos do cotidiano escolar para ilustrar e aprofundar nossas reflexões. Gostaria, então, de nessa introdução descrever brevemente duas situações verídicas que nos auxiliarão a introduzir questões para as reflexões sobre as quais pretendemos nos debruçar.

Eu não vou fazer não...

Após assistirem a um vídeo na sala de aula, a professora propõe uma atividade aos alunos:

- Vocês deverão fazer uma redação sobre o filme a que acabamos de assistir.

Ouve-se o barulho do arrastar de cadeiras acompanhado de murmurações. A professora prossegue com a explicação e é interrompida por um aluno que pergunta:

- Professora, essa redação vale nota?

Antes mesmo que pudesse responder, outro aluno indaga:

- Quantas linhas? Posso fazer em casa? Em casa é melhor porque eu posso pesquisar na Internet.

Uma menina, sentada na última fileira, já conhecida pelos demais professores por ser uma aluna indisciplinada e desinteressada, diz em alto e bom som:

- Eu não vou fazer não!

A professora dá um longo suspiro e tenta dar continuidade à aula.

Mensagem para celular

A professora dá o visto no caderno dos alunos, após um exercício de produção de texto. Quando chega à mesa de Marcos, verifica que ele novamente não havia realizado as tarefas, mais uma vez seu caderno iria para casa em branco. A professora se dá conta de que os outros professores tinham razão quando diziam que Marcos ainda não era alfabetizado, que havia sido indevidamente aprovado para aquela turma. Ele realmente era um aluno disperso, desinteressado, com sérias defasagens no que referia à leitura e à escrita. A professora, dirigindo-se ao aluno, diz:

- Marcos, terei que mandar novamente um bilhete para o seu responsável. Você não lê nem escreve, não faz os deveres escolares e fica o tempo todo mexendo nesse celular!

Marcos, tranquilamente, responde, mostrando o aparelho:

- Quer que eu mande uma mensagem para o celular de minha mãe, avisando que ela precisa vir aqui?

Quando o assunto diz respeito à leitura e à produção de textos, não são poucos os professores a indicar as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades que envolvem a leitura e a escrita. Segundo esses professores, há um número elevado de crianças que demonstram sérias defasagens no desempenho da escrita, que não se mostram interessadas pelas leituras e propostas de produção trazidas pela escola. Alguns docentes chegam a se queixar de que os alunos não leem nem escrevem, que as crianças e adolescentes de hoje em dia foram “mal alfabetizados”, escrevem mal e, constantemente, mostram-se indispostos à produção escrita.

Diante disso, considero oportuno levantar algumas questões, as quais me intrigam e me motivam a refletir de forma mais aprofundada sobre elas: será que os alunos realmente não são alfabetizados, não leem nem escrevem? As crianças não demonstram interesse por nenhum tipo de texto, ou será que não se mostram muito interessadas pelos gêneros priorizados pela escola? As crianças provenientes das camadas populares estariam utilizando os meios digitais para imprimir a sua escrita? O advento da Internet e o uso cada vez mais frequente das tecnologias de informação e comunicação não estariam modificando a relação do aluno com a leitura e a escrita? Geralmente partimos do pressuposto de que o aluno, principalmente aquele de escola pública, de baixa renda familiar, não tem acesso às tecnologias de informação e comunicação. Será que esse aluno não tem mesmo contato direto e nem lida com as novas tecnologias e seus textos em seu dia a dia?

O que temos verificado é que, mesmo que de forma restrita, essas crianças possuem algum acesso, leem e produzem textos através das tecnologias de informação e comunicação. Nas situações apresentadas, os alunos demonstram utilizar as tecnologias (televisão, DVD, computador, celular) em seu cotidiano. O emprego dos aparatos tecnológicos estaria influenciando, de alguma forma, a escrita dos alunos?

Parece haver, na cultura escolar, uma espécie de acordo tácito que determina a necessidade de se ler e produzir textos “escolares”, restringindo as produções aos gêneros priorizados pela escola. Isso faz com que muitos de nós, professores, não consigam ver o que leem os alunos e os textos que produzem em seu cotidiano, fora do ambiente escolar. É provável também que as leituras e textos que produzem para e na escola sejam vistos como meros instrumentos pedagógicos cuja função prioritária seja a de cumprir uma “obrigação burocrática” e, nesta medida, sejam escritos de forma aligeirada, sem grande elaboração.

Já ouvi muitas vezes a queixa de que os alunos de hoje em dia são desinteressados, apáticos, não-participativos. Será verdade? Questiono-me sobre essa pejorativa adjetivação que recai sobre os nossos alunos, pois nunca vi seres mais inquietos em busca de respostas do que as crianças. O indagar e o interesse pelo novo parecem quesitos intrínsecos à natureza infantil. Diante dessa contradição, pergunto-me: são as crianças realmente desinteressadas pela leitura e a escrita ou são as propostas trazidas pela escola que não têm movido nossos alunos? As leituras que promovemos, os exercícios de escrita e produção textual os têm afetado, tocado nas questões que os mobilizam?

A suposta relutância dos alunos à escrita dos textos exigidos pela escola me leva a refletir sobre questões que não podem ser vistas de forma superficial. Por que, na situação relatada, os alunos murmuram quando, ao término do filme, a professora pede como tarefa a escrita de uma redação sobre o vídeo a que assistiram? Temos o costume de ouvir nossos alunos, tentando entender o motivo de suas reações? Ouvir o discurso de nossas crianças mesmo quando não usam palavras não é tarefa fácil, mas necessária para um ensino mais humano. Ao se transferir à criança a responsabilidade da precariedade do ensino, tratando com indiferença a opinião, os sentimentos, seus gostos e interesses, ajudamos a reforçar o mito do desinteresse infantil e, desta forma, não questionamos as práticas escolares vigentes, buscando alternativas para a transformação.

Ao observarmos os textos produzidos na/para escola, ainda nos deparamos com propostas mecânicas e descontextualizadas no trabalho com a linguagem. Dessa forma, tencionamos investigar onde (em que locais e suportes), para quem (para o professor ler ou inserido em práticas sociais e interações discursivas) e para que (para serem avaliados,

corrigidos, ou para serem realmente lidos, em escritas significativas e autorais) as crianças produzem textos. Investigaremos a escrita dos alunos no espaço escolar e nos meios digitais, sobretudo no computador conectado à Internet.

Assim, nossa pesquisa se realizará no espaço escolar e no espaço virtual, tendo como protagonistas as crianças, consideradas como sujeitos produtores de cultura (KRAMER, 1998; 1999). As crianças, mesmo aquelas que não têm acesso aos novos artefatos tecnológicos, mostram-se abertas às novidades, aprendem a lidar com a tecnologia até mesmo sem o auxílio de um adulto que lhe mostre o caminho. Na verdade, em muitos casos, são as crianças que ensinam seus pais, professores e avós, conduzindo os mais “capazes” no caminho do novo. São elas que, não raras vezes, pegam na mão do adulto e lhe dizem: “Venha, não tenha medo, eu lhe mostrarei o caminho”.

Entendemos que a aprendizagem não se restringe ao espaço escolar, pois as crianças aprendem também em contextos não escolarizados. Destarte, pretendemos investigar a produção escrita realizada em sala de aula e na Rede, na Internet, onde os alunos estão produzindo textos os quais muitas vezes passam despercebidos aos olhos do professor.

As TIC¹ nunca foram tão utilizadas como atualmente. Observamos frequentemente o uso crescente de computadores, cada vez menores e portáteis; a Internet sendo utilizada por muitos brasileiros como fonte de pesquisa, ferramenta de trabalho e oportunidade de socialização; celulares com recursos inimagináveis; câmeras digitais que fotografam e filmam os momentos mais pessoais; *mp3*, *mp4*, *ipods*, *iphones*, *ipads*, *tablets*.... O uso da tecnologia tem influenciado a vida de muitas pessoas e exigido uma constante atualização e aprendizagens práticas e específicas. Como a escola tem se posicionado diante dessa realidade?

O aparecimento dessas tecnologias tem modificado muitos aspectos da sociedade, influenciando também o processo de ensino e aprendizagem, levando-nos a refletir sobre os efeitos de novas práticas sociais na educação. No entanto, a escola pública, um suposto espaço de democratização de saberes, parece não acompanhar o ritmo dos avanços tecnológicos. Caminhando a passos lentos, vagarosamente, mostra-se presa a modelos e práticas antigas, demonstrando que necessita (re) significar as esferas pedagógicas. Não queremos, contudo, com esta afirmação, dar a entender que depositamos nas tecnologias a esperança de que solucionarão os problemas educacionais brasileiros, pois sabemos que a realidade é muito

¹ TIC: tecnologias de informação e comunicação.

mais complexa e sua transformação envolve fatores diversos que não podem ser resumidos a quesitos de ordem técnica.

Não concebemos a tecnologia como panaceia da educação, nem tampouco menosprezamos seus efeitos na sociedade. O que propomos é uma discussão sobre a utilização das TIC pelas crianças, especialmente do computador interconectado à Internet. Não pretendemos assumir uma postura de supervalorização nem de depreciação das tecnologias, mas sim refletir, investigar, questionar, tensionar a sua apropriação pelos alunos estudantes de escola pública, pensando sobre as contradições, paradoxos, inclusões e exclusões que envolvem o seu uso e, sobretudo, a participação nas novas formas de ler e produzir textos construídas pelas crianças a partir das TIC.

Ao pesquisar o material escrito que circula em sala de aula, verificaremos quais são os textos privilegiados no espaço escolar e quais que não são abordados formalmente em tal espaço, mas que exercem grande influência na vida e na formação leitora do indivíduo como, por exemplo, os novos gêneros digitais que circulam na Internet. A partir do levantamento e do conhecimento dos textos que os alunos leem e produzem fora da escola, objetivamos refletir sobre a resignificação do trabalho com a linguagem na escola, ampliar o conhecimento dos textos multimidiáticos contemporâneos, pensando sobre como as práticas de leitura e escrita ocasionadas pelas novas tecnologias podem colaborar com o letramento dos alunos em contextos escolares. Buscando confrontar e/ou conciliar tais gêneros, práticas sociais e culturas, propomos a presente discussão que visa refletir sobre a produção escrita dos estudantes e como esta pode ser ampliada, pelos professores, nas propostas escolares.

A partir da tão enfatizada dificuldade de leitura e escrita apresentada pelos alunos de escola pública, gostaria de levar a cabo esta pesquisa que pretende investigar a produção escrita de crianças dentro e fora da escola, analisando os textos que escrevem em diversos suportes, inclusive aqueles que são publicados na Internet. Acredito que este estudo é bastante pertinente ao momento de transformações que vivenciamos no contexto educacional, principalmente no que se refere ao uso da tecnologia no espaço escolar. Vale ressaltar mais uma vez que não devemos nos render ingenuamente às promessas de que as tecnologias solucionarão os problemas educacionais, nem tampouco nos fecharmos em nossa desconfiança em relação ao novo.

Espero que esta pesquisa tenha considerável relevância para todos que, comprometidos com a educação de nosso país, desenvolvem um trabalho voltado para uma perspectiva humana e social, crítica e reflexiva.

A metodologia de abordagem qualitativa se baseará na observação participante e na investigação dos textos dos alunos, textos escritos e orais. Recorreremos a contribuições teóricas propostas por Bakhtin (1997, 2006) e por outros autores que se debruçam sobre reflexões referentes às práticas de leitura e escrita no ambiente escolar e nos meios digitais.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro deles consiste em uma apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a presente pesquisa. No capítulo inicial fizemos um breve resumo das concepções de linguagem mais recorrentes no espaço escolar. Recorreremos ainda a algumas contribuições teóricas de Bakhtin e de outros autores que se debruçam sobre os estudos do discurso. Ainda nesse capítulo explicitamos os objetivos, questões e opções metodológicas que orientam nosso trabalho. O segundo capítulo apresenta o campo e os sujeitos da pesquisa, refletindo sobre a pesquisa com crianças e narrando como foram os encontros dialógicos. O terceiro capítulo consiste em uma reflexão sobre os textos produzidos no espaço escolar e uma apresentação dos textos mais recorrentes recolhidos na sala de aula pesquisada. O quarto capítulo traz uma reflexão sobre as concepções a respeito da utilização das tecnologias na escola. Ainda nesse capítulo refletiremos sobre os textos da Internet e a articulação de linguagens que marcam esses textos multimodais.

É importante destacar que este trabalho não visa propor soluções, nem apresentar diagnósticos definitivos que encerrem o futuro, mas buscamos, sobretudo, compreender e observar a realidade e, a partir dela, construir sentidos. Em um estilo ensaístico, que não tem a pretensão de revelar soluções, vamos juntos, através de perguntas e não de respostas definitivas, construir pontes que nos conduzam a novos caminhos, a novas estradas.

Como bem diz o poeta, assim caminhamos, usando a palavra para compor nossos silêncios...

1 Pressupostos teórico-metodológicos orientadores da pesquisa

Este capítulo inicial consiste em uma apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a presente pesquisa e fundamentaram as discussões que desenvolvemos ao longo deste trabalho. Inicialmente apresentamos as principais concepções de linguagem que marcam as discussões em torno do ensino da língua no Brasil e se fazem presentes no espaço escolar e, dentre elas, elegemos a que mais se adéqua a nossos estudos e que baliza nossas reflexões. Recorremos ainda às contribuições teóricas elaboradas por Mikhail Bakhtin, aquele a quem denominamos o filósofo do diálogo, cujos estudos fundamentaram nossas discussões. Por fim, explicitamos os objetivos, questões e opções metodológicas que orientam o presente trabalho.

1.1 Concepções de linguagem

Acreditamos que todo educador traz consigo, consciente ou inconscientemente, uma concepção de linguagem que direciona e orienta as suas práticas em sala de aula. Assim, iniciamos este capítulo abordando as principais concepções de linguagem que marcam as discussões em torno do ensino da língua. Várias concepções de linguagem, ao longo da história, marcaram os estudos linguísticos. No entanto, conforme ressalta Faraco (1997), uma das concepções que conseguiu atravessar os tempos e ainda hoje persiste no senso comum e em muitos sistemas de ensino é a concepção normativa que trabalha com a língua como se esta constituísse um sistema abstrato e inerte, uma realidade petrificada que se impõe aos falantes. Essa concepção de língua prolifera-se a partir de diversos meios, através de um discurso pedagógico e autoritário, tornando-se a base da representação social hegemônica da língua.

Diversos estudos da linguística demonstram que há uma vasta distância entre os modelos de língua praticados socialmente e a norma modelar culta imposta na escola. Por muitos anos a escola brasileira organizou-se a partir de um currículo centrado no normativismo, com a supervalorização do estudo da gramática normativa. Desse modo, as

habilidades e conhecimentos de leitura e escrita eram propostos, e em alguns âmbitos ainda o são, de maneira dissociada de seus usos.

São muito recentes as iniciativas que questionam essa prática, uma vez que a concepção normativa da língua é uma das mais fortes e resistentes e ainda hoje se coloca como a mais prestigiada socialmente. Apregoa-se uma visão monológica e imanente da língua, a qual é estudada segundo uma perspectiva formalista radical, limitando-se ao seu funcionamento interno, dissociado do contexto social.

Geraldi (2006; 1997), ao considerar o aspecto relativo à concepção de linguagem, propõe três modos de concebê-la: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Travaglia (1997) também destaca as três concepções de linguagem acima referidas. Ainda podemos citar Castilho (1998) que, ao discutir a crise científica instaurada no ensino de língua portuguesa, destaca a existência de três grandes modelos teóricos de interpretação da língua: (1) a língua como atividade mental (linguagem como expressão de pensamento); (2) a língua como estrutura (linguagem como instrumento de comunicação); (3) a língua como atividade social (linguagem como forma de interação). Vejamos as características e pensamentos que regem essas concepções.

1.1.1 A linguagem como expressão do pensamento

A concepção de linguagem como expressão do pensamento preconiza que a expressão é produzida na mente dos indivíduos, pois da capacidade que o ser humano possui de organizar a lógica do pensamento dependerá sua exteriorização por meio de linguagem articulada e organizada. Nessa concepção, a linguagem é considerada como a legítima tradução do pensamento. A linguagem traduz a expressão que se constrói no interior da mente, tornando-se o “espelho” do pensamento.

Segundo Travaglia (1997, p.21), de acordo com essa concepção, o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”.

Essa concepção fundamenta os estudos tradicionais da língua e baseia-se em uma doutrina fundamentalmente normativa de “certo ou errado”, pois acredita que o pensar logicamente, resultando na lógica da linguagem, deve ser incorporado por regras a serem

meticulosamente seguidas, regras essas que se situam dentro do domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional.

De acordo com essa concepção, a língua é concebida como simples sistema acabado de normas, um sistema abstrato e sem interferência do social. Todas as outras formas de uso da língua que não estejam de acordo com a norma culta são consideradas desvios e corrupções da língua padrão. Essa doutrina foi um dos pilares para a imposição política de uma língua ou dialeto sobre os demais, assim como acontece ainda hoje no excesso de normativismo que condena e rechaça toda a variedade que não seja a padrão. Essa concepção desconsidera a heterogeneidade linguística e, por muitos anos, serviu de base para o ensino da língua, prezando o normativismo e enfatizando a gramática.

Nessa perspectiva, a escola que tem essa concepção como base concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, um conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta da norma culta. Chiappini (1999, p.24) afirma que tal proposta lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento, cuja função principal é moldar, domar, policiar. A liberdade e inventividade ficam relegadas a segundo plano. A autora ressalta que na escola os alunos não escrevem livremente, porém fazem redações segundo moldes pré-determinados. Não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza em uma mensagem pré-definida.

1.1.2 A linguagem como instrumento de comunicação

Na concepção em que a linguagem é compreendida como instrumento de comunicação a língua é vista como um código cuja função prioritária consiste em transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. O estruturalismo, a teoria da comunicação e o estudo das funções da linguagem serviram de alicerce para a produção de um modelo de ensino de língua enfatizado a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, de 1971. Nessa vertente a linguagem é entendida como código e o estudo ainda tende ao ensino gramatical, embora a leitura e a produção textual comecem a ganhar maior relevância na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação.

Segundo Geraldi (2006), essa concepção de linguagem se liga à teoria da comunicação e preconiza a língua como um sistema organizado de sinais (signos) que servem como meio de comunicação entre os indivíduos, ou seja, a língua é um código, um conjunto de signos

combinados através de regras, que possibilita ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor. Tal orientação é referendada por Ferdinand de Saussure, fundador do Estruturalismo.

Nessa concepção a linguagem é vista como um instrumento de comunicação, como o processamento de um código. Os estudos da linguagem ficam restritos ao processo interno de organização do código. De acordo com Orlandi (1986, p. 48), essa tendência deixa de lado “a situação real de uso para ficar com o que é virtual e abstrato”. Isola-se o homem de seu contexto social, uma vez que não se reconhecem as condições de produção dos enunciados, menosprezam-se aspectos como contexto histórico, social, cultural e ideológico.

Travaglia (1997, p. 22) ressalta que essa concepção “levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização” e isso fez com que “a linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua”. Isso distanciou o indivíduo do processo de produção, do que é social e histórico na língua. De acordo com o autor, essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista mais radical.

Como enfatiza Perfeito (2005), a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização de hábitos linguísticos próprios da norma culta. Isso é revelado, de acordo com a autora, em livros didáticos ou em apostilas que apresentam exercícios mecânicos tais como atividades de seguir modelos, de múltipla escolha e de completar lacunas.

1.1.3 A linguagem como forma de interação

Essa concepção compreende a linguagem como forma de interação. A língua é tida como um instrumento de interação que permite a produção de efeitos de sentido entre interlocutores, vistos como sujeitos do discurso, em uma situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, situando a linguagem como lugar de constituição de relações sociais.

Nesse sentido, compreender a linguagem enquanto forma de interação significa concebê-la em sua natureza sócio-histórica, como um trabalho coletivo que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história. A linguagem é, por excelência, o local das relações sociais, em que falantes atuam como

sujeitos. Nessa medida, o diálogo torna-se o principal caracterizador da linguagem. Nessa perspectiva, discurso, gênero e texto passam à centralidade do ensino da língua, não mais a explicação dos fenômenos básicos da frase.

Segundo Travaglia (1997, p. 23), nessa concepção “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor”. Ao contrário das concepções anteriores, essa última compreende a linguagem como lugar de interação humana, como lugar de constituição de relações sociais, colocando no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, o dialogismo, a ideologia.

Geraldi (2006, p. 42) chama a atenção para o fato de que a língua só se concretiza na interlocução. De acordo com o autor, “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução”. Assim, ressalta a necessidade da criação de práticas de ensino-aprendizagem pautadas no processo de interação, focadas na interação verbal como lugar da produção.

Segundo Geraldi, trabalhar sob a perspectiva da interação significa que: (1) a língua não será concebida como um modelo pronto de antemão, dada como um sistema estático, mas será (re)construída e (re)significada a cada vez, através do processo interlocutivo; (2) os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros; (3) as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo.

Como bem salienta Travaglia (1997, p.23), a linguagem é “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” Nesta concepção os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais, e entende-se que não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação.

Nessa medida, acreditamos que a interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem, uma vez que esta não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada mas, sobretudo, pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação.

Compreendemos que a linguagem não pode ser vista apenas como instrumento de comunicação, de transmissão de informação ou como suporte de pensamento, pois linguagem é interação, prática social. Dessa forma, é lugar de conflito, de constante confronto ideológico. Assim, estudar a linguagem é compreendê-la a partir dessa complexidade,

entendendo que seu funcionamento não envolve apenas fatores linguísticos, mas também extra-linguísticos.

Diante disso, não podemos deixar de trazer à cena Mikhail Bakhtin, o filósofo do diálogo, que muito contribuiu com seus estudos e postulados a respeito da linguagem.

1.2 Mikhail Bakhtin: o filósofo do diálogo

Foi na década de 1970 que uma transformação conceitual modificou as práticas de sala de aula em relação à linguagem, uma vez que esta deixou de ser compreendida apenas como a expressão do pensamento e passou a ser vista também como instrumento de comunicação. Mas as mudanças não pararam por aí. Os postulados de Mikhail Bakhtin apresentaram uma nova concepção de linguagem que passou a considerar o discurso como prática social e forma de interação. Nessa medida, passaram a ter especial relevância no contexto escolar noções como interação, dialogismo, contexto de produção dos textos, diferentes situações de comunicação, gêneros discursivos.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu em Orel, ao sul de Moscou, em 1895. Proveniente de uma família aristocrática em decadência, cresceu entre Vínus e Odessa, cidades fronteiriças com grande variedade de línguas e culturas. Aos 23 anos formou-se em História e Filologia na Universidade de São Petersburgo, mesma época em que iniciou encontros para discutir linguagem, arte e literatura com intelectuais de formações variadas. Esses encontros dariam origem ao Círculo de Bakhtin. Seu trabalho de natureza interdisciplinar teve repercussão em diversas áreas, sobretudo em teoria literária, crítica literária, sociolinguística, análise do discurso e semiótica.

Bakhtin inaugurou uma nova possibilidade para as pesquisas sobre a linguagem, enfatizando a materialidade do jogo de significações no todo articulado do processo social. Ele pensou a linguagem para além das teorias de sua época, ultrapassando a visão de língua como sistema, lançando uma nova compreensão sobre a linguagem, que passa a ser concebida como imanentemente social, uma vez que não existe à parte do sujeito e da história, mas *no* sujeito e *na* história, nas práticas cotidianas, nas ações intersubjetivas, na constituição dialógica do sujeito e da sociedade. Assim, o filósofo russo introduziu a situacionalidade de todo fenômeno linguístico, mostrando que a linguagem só existe socialmente, pois ela é constitutiva e constituidora do real, acontecendo no diálogo com outras linguagens e entre

classes, etnias, culturas, significações. É nessa dinâmica polifônica que a linguagem se faz totalmente dotada de forma material e ideológica, pois se constitui ao mesmo tempo produto e produtora de ideologias.

Bakhtin se preocupou em criticar as visões dicotômicas e fragmentárias. Ele valoriza o que é concreto, singular e irrepitível, em oposição às generalizações abstratas, com pretensões de validade universal. Ele critica os sistemas cerrados e totalizadores, que pretendem enquadrar o mundo em vez de dialogar com ele. Critica, assim, a linguística de seu tempo que valorizava na linguagem apenas os sistemas abstratos de normas ou a expressão monológica isolada, privilegiando, de um lado, a objetividade de um sistema linguístico abstrato e inerte e, de outro, a língua como criação individual. Bakhtin, portanto, procura a superação dessas posições fragmentárias, considerando que a interação verbal é a realidade fundamental da língua.

Mikhail Bakhtin dedicou-se à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem baseado em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Um dos principais aspectos a partir do qual o Círculo de Bakhtin ficou conhecido foi a maneira de compreender a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo. Segundo o filósofo,

A língua materna — a composição de 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, 1997, p.302).

De acordo com essa concepção, a língua só existe em função do uso que se faz dela em situações de interação. Desse modo, ensinar, aprender e empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos, que se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e seus textos.

A obra bakhtiniana é comumente identificada como “O círculo de Bakhtin”, pois os estudos realizados estavam firmados no diálogo e eram fruto do trabalho de um grupo de estudiosos que tinha Bakhtin como figura central, quem produziu a obra de maior relevância. O grupo de estudos era formado por profissionais de diversas áreas. Além de Bakhtin, os intelectuais do Círculo que mais interessam aos estudos discursivos são Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev (FIORIN, 2006). Os componentes do Círculo tinham em comum a paixão pela linguagem e o fato de atuarem como professores.

De acordo com Bakhtin e seu Círculo, a linguagem constitui um fenômeno social, histórico, ideológico, dialógico e dinâmico, um produto da vida social que não é de nenhum modo congelado ou petrificado, mas um acontecimento social que tem como realidade fundamental a interação verbal.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Bakhtin reflete sobre o verdadeiro núcleo da realidade linguística. Em sua concepção, a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com ela como se fosse um mero sistema abstrato de normas. O discurso verbal estaria diretamente ligado à vida, não podendo ser separado dela sem perder sua significação.

De acordo com Bakhtin, todo ato comunicativo é contextual, situado por sujeitos, instituições, tempos e espaços definidos. Assim, comunicar é um processo dialógico. Não se trata apenas de dizer alguma coisa para alguém, mas *para* alguém e *com* alguém. Ou seja, leva - se em conta a alteridade, o interlocutor, os modos e as circunstâncias da interação verbal. Interlocutor é um personagem ativo do processo de comunicação, que age sobre o que é pronunciado.

Bakhtin critica a recepção passiva, entendida como o cumprimento das tarefas interpretativas determinadas pelo enunciador, em um jogo abstrato e idealista de estímulo - resposta. Segundo o filósofo, na interação discursiva cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Sendo assim, o trabalho de recepção é ativo, não passivo. Esse processo é chamado de “compreensão responsiva ativa”, o que declaradamente já enfatiza o processo de negociação e lutas pelos sentidos.

O autor ressalta o processo dialógico interativo nas esferas de uso da linguagem. Ao considerar a função comunicativa, Bakhtin analisa o dialogismo entre ouvinte e falante, como um processo de interação ativa e estabelece um vínculo estreito entre discurso e enunciado, evidenciando a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas linguísticas, pois enunciado e discurso pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo de comunicação. Assim, a categoria básica de concepção de linguagem de Bakhtin é baseada na interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico.

De acordo com a visão dialógica de Bakhtin, é na interação verbal estabelecida pela língua com o sujeito falante e com os textos anteriores e posteriores, que a palavra como signo social e ideológico torna-se real e ganha diferentes sentidos. O sentido do enunciado se dá através de uma compreensão ativa entre os sujeitos, a partir da interação que se estabelece entre eles.

Bakhtin destaca que todo enunciado tem um destinatário, ou seja, toda enunciação é socialmente dirigida. Desse modo, compreende-se que é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que é partilhada. Mesmo que não pareça fazer parte de uma interlocução como, por exemplo, uma inscrição no mobiliário da escola, na porta do banheiro, ou algo escrito sem estar claramente endereçado a alguém, de forma anônima, sabe-se que qualquer enunciação é sempre uma resposta a alguma coisa. Como toda enunciação faz parte de uma interlocução, “é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante” (BAKHTIN, 2006, p.99).

O dialogismo está no cerne do projeto filosófico de Bakhtin, como destaca Faraco:

Dialógica é toda sua cosmovisão: a ele [Bakhtin] parecem interessar todas as vozes; quer ouvi-las com atenção e quer com elas interagir, não num diálogo ingênuo e esquemático que se esgota na substituição sucessiva de locutores, mas numa interação em que a meta não é nem a imposição dogmática de uma única voz, nem o relativismo duma coexistência acrítica de todas as vozes, mas a síntese dialética de vozes contrárias. (FARACO, 1988, p. 24).

Qualquer que seja o campo de emprego da linguagem, ele está repleto de relações dialógicas. O dialogismo habita o cerne da linguagem, pois é parte integrante de todo processo de comunicação, conforme salienta o filósofo do diálogo:

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, 2006, p.99).

O enunciado se constitui como uma unidade de comunicação e significação, inserido em um determinado contexto, podendo ser atualizado muitas vezes. Em cada nova situação, ganha um novo sentido em função do contexto de produção, gerando diversas possibilidades de ressignificações.

Todos os âmbitos da atividade humana se relacionam a partir da utilização da língua, embora os modos dessa utilização sejam bastante variados. Essa utilização da língua se

concretiza em forma de enunciações (orais e/ou escritas), concretas e únicas, originadas pelos sujeitos produtores do discurso. As pessoas não trocam orações, palavras ou sintagmas, mas elas trocam enunciações constituídas com o auxílio de unidades da língua. Portanto, a língua penetra na vida a partir de enunciações concretas que a efetivam. Uma enunciação sempre pressupõe outras enunciações que a antecederam e que lhe sucederão, visto que ela constitui apenas um elo na cadeia da interação verbal. Assim, uma enunciação concreta, produzida de modo significativo em um dado momento social e histórico, não deixa de atingir os muitos fios dialógicos existentes. Uma característica intrínseca da enunciação é que ela sempre se dirige a um destinatário, encaminha-se a alguém. Desse modo, qualquer que seja a enunciação considerada, é fato que ela é socialmente dirigida.

Bakhtin compreende a linguagem como constitutivamente dialógica. Segundo ele:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1998, p. 88).

Bakhtin afirma que para compreender a linguagem é preciso, antes de tudo, perceber que a sua verdadeira substância não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pelo enunciado monológico isolado, mas pelo fenômeno social da interação verbal, concretizada através de enunciados. Também declara que “o todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extra-linguísticos, e esse todo está vinculado aos outros enunciados” (1997, p.336), ou seja, é na dimensão do enunciado enquanto um acontecimento, uma interação verbal entre sujeitos falantes, que se encontra a natureza dialógica da linguagem.

Essa visão dialógica firmada por Bakhtin nos leva a ampliar a visão a respeito da pesquisa em Ciências Humanas. Segundo o filósofo do diálogo, não se pode considerar as consciências alheias como objetos ou coisas, uma vez que “comunicar-se com elas só é possível dialogicamente” (BAKHTIN, 1997, p. 68). De acordo com esse pensamento, concluímos que mais do que refletir sobre o sujeito, dialogamos com ele, esse sujeito autônomo, produtor de cultura e de discursos. Nessa direção, não devemos “coisificar” os sujeitos da pesquisa nem produzir sobre eles conceitos estagnados e acabados, transformando-os em objetos, mas ouvir a sua voz em um processo cuja base é o diálogo.

Bakhtin destaca o dialogismo como tema central de sua obra e traz para a pesquisa em ciências humanas importantes implicações. O autor caracteriza as ciências humanas como

ciências do texto, uma vez que o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. O homem sempre se expressa através de textos, requerendo uma resposta, uma compreensão. Se não há texto, se não há diálogo, não existe objeto de investigação e construção de conhecimento. Nessa medida, as ciências humanas se distanciam das ciências exatas, principalmente no que se refere à compreensão e tratamento do objeto de pesquisa. Freitas resume bem essa relação:

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele. Já nas ciências humanas seu objeto de estudo é o homem. Diante dele o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, dessa maneira, toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. (FREITAS, 2002, p.24).

As crianças, os protagonistas desta pesquisa, não são objetos mudos. Pelo contrário, são compreendidas enquanto sujeitos que interagem dialogicamente. Dessa maneira, pesquisadora e pesquisados se constituem como sujeitos em relação de contínuo diálogo e interação, participando ativamente do acontecimento da pesquisa, na qual todos têm voz e assumem uma posição responsiva ativa. De acordo com Bakhtin (1997; 2006), toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva. Toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Compreender ativamente o enunciado do outro implica orientar-se para o outro (FREITAS, 2003). De acordo com Freitas, uma estudiosa de Bakhtin, o processo compreensivo entre sujeitos parte inicialmente de um movimento de identificação com o outro que se completa com um movimento exotópico, isto é, primeiro nos identificamos e depois tomamos distância, movimento este que confere ao pesquisador um “excedente de visão” que lhe permite dar forma e “acabamento” ao que ouviu.

Esse processo compreensivo bakhtiniano não é unilateral, mas pressupõe sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente. O pesquisador também tem possibilidades de aprender, transformar-se e se ressignificar durante o processo de pesquisa. O mesmo acontece com o pesquisado, que não sendo coisa, mas sujeito, tem também oportunidade de refletir, aprender e se transformar no decorrer da pesquisa. Pesquisador e sujeitos pesquisados, como diz Amorim (2006), ao participarem do evento de pesquisa, tornam-se ativos produtores de textos. Como ressalta Freitas (2002; 2003), o texto do pesquisador não deve emudecer o do

pesquisado, mas lhe restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem múltiplas possibilidades de sentidos.

Acreditamos que a pesquisa deve possibilitar uma compreensão ativa que gere uma resposta, que leve o sujeito pesquisado a se posicionar frente ao mundo. Nessa medida, a presente pesquisa, inspirada nos pressupostos de Bakhtin, tem como viés metodológico o diálogo entre sujeitos responsivos ativos. Nossa intenção não é apenas descrever e explicar enunciados, mas construir sentidos a partir dos diálogos que se estabelecem.

Bakhtin critica os termos *descrever* e *explicar*, quando estas ações se apresentam de forma monológica e autoritária, impostas por um único sujeito ativo: aquele que explica, que analisa. Na visão dialógica de Bakhtin, o homem não pode ser apenas explicado, mas sim compreendido; compreensão esta que é ativa e acontece no encontro dialógico entre sujeitos que intercambiam enunciados, buscam respostas, argumentam, dialogam. Nessa medida, concordamos com Bakhtin quando afirma que:

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a *coisa muda*. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 1997, 403).

Dessa maneira, em consonância com os pensamentos do autor, o viés desta pesquisa não é doutrinário, mas se fundamenta no diálogo. Baseia-se na interação, não na contemplação. Não se limita à análise interpretativa dos eventos, contextos, textos e enunciados observados, mas pretende assumir um caráter dialético, no intuito de construir sentidos através do diálogo e das práticas sociais que se fazem presentes na escola. Não queremos que apenas a voz da pesquisadora se faça ouvir, mas, sobretudo, deseja-se que o diálogo com as vozes daqueles que não raras vezes são silenciados no espaço escolar seja o cerne da investigação. Não consideramos a criança como “coisa muda”, mas a compreendemos como sujeito protagonista da pesquisa, aquele que fala e se posiciona frente às questões que se colocam em seu cotidiano.

Essa abordagem dialética permite compreender a pesquisa nas ciências humanas como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem, relação essa provocadora de

transformações. A situação de pesquisa torna-se uma produção de linguagem e uma esfera social de circulação de discursos.

O objetivo desta pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas sim a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do pesquisador quanto dos pesquisados (FREITAS, 2002, p.25). Os sentidos são construídos *entre* sujeitos, pois se pesquisa *com* os sujeitos as suas experiências compartilhadas com as outras pessoas de seu contexto. Desse modo, o pesquisador não pretende dar a última palavra, tampouco se faz surdo às respostas do outro, mas constrói contrapalavras a fim de aprofundar a compreensão do tema estudado.

Nessa medida, a presente pesquisa centra-se no texto. Bakhtin entende que o texto é um dado primário nas ciências humanas. Entende-se por texto qualquer conjunto coerente de signos, seja ele expresso de forma oral ou escrita, verbal ou não verbal. Segundo o pensador russo, não é possível compreender o homem independente dos textos que produz.

O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que seja potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas etc.). (BAKHTIN, 1997, p.334).

A linguagem, a possibilidade de se expressar, constitui uma das especificidades humanas. “Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação” (BAKHTIN, 1997, p. 341). Nesse sentido, embasados nos estudos de Bakhtin, nossa intenção é pesquisar os sujeitos através de seus textos e, em um diálogo aberto, construir sentidos que colaborem para a reflexão sobre o cotidiano escolar. Nesta pesquisa a linguagem é compreendida como um conjunto de práticas sociais. Assim sendo, produzir linguagem significa produzir discurso (GERALDI, 1997). Este, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de texto, que nada mais é do que o produto da atividade discursiva, oral ou escrita, verbal ou não verbal.

É importante destacar que consideramos o discurso como unidade fundamental de estudo, como atividade de sujeitos inseridos em contextos sócio-historicamente determinados. O discurso materializa o conflito entre determinações sociais e subjetivas que produzem efeitos de sentido entre interlocutores. O discurso como objeto coloca, no centro da reflexão, tanto o sujeito da linguagem, bem como o contexto social, entendendo a linguagem como

lugar de conflito, onde se estabelece a relação entre sujeito e sociedade. Assim, o discurso é concebido como prática social na qual sujeito e sociedade se colocam em confronto (ORLANDI, 1987).

Nesse sentido a linguagem, concebida como interação e prática social, não é somente um instrumento de pensamento ou de comunicação, uma vez que tem função decisiva na constituição da identidade e da sociedade. Conforme destaca Bakhtin (2006), a língua é expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material. O autor também salienta que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (idem, p.96), ressaltando o fato de todo signo ser considerado ideológico, lugar de confronto de índices de valor contraditórios.

A linguagem é imanentemente social, existindo no sujeito e na história, nas práticas cotidianas, nas ações intersubjetivas, na constituição dialógica do sujeito e da sociedade. Em suma, a linguagem só existe socialmente. Nessa dinâmica polifônica que a linguagem se faz dotada de forma material e ideológica, logo a linguagem é dinâmica, dialética e transformadora.

Bakhtin ressalta que não se pode isolar uma forma linguística do seu conteúdo ideológico, visto que todo signo é ideológico por natureza e constitui uma arena de lutas por sentidos. É necessário considerar a dimensão ideológica e ética da palavra, pois esta não se apresenta neutra, mas imbuída de valores relacionados com os discursos em que foi utilizada, podendo adquirir novos valores e sentidos em outros contextos.

Todo signo carrega uma visão de mundo. O discurso é um espaço privilegiado da materialização dos fenômenos ideológicos. Como salienta Fiorin (2006, p.25), “se a sociedade é dividida em grupos sociais com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição”.

Segundo Bakhtin (2006), a palavra como signo ideológico permeia todas as relações sociais, em todas as esferas ideológicas, como aponta no próximo excerto:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 2006, p.40).

Diante disso, pode-se compreender que o sentido de uma palavra é inconstante, mutável, variável, pois em contextos diferentes se modifica, indefinidamente. Tomada isoladamente no léxico, a palavra pode ter significados restritos, no entanto, nada mais é do que uma potência de sentidos que se concretiza no discurso vivo. A multiplicidade de sentidos é característica intrínseca da palavra.

A palavra é também marcada por acentos de valores, como afirma Bakhtin no fragmento abaixo:

Toda palavra empregada na fala real possui também um acento de valor, ou seja, um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) com um determinado acento apreciativo, seu nível mais elementar é a entoação expressiva, a qual se orienta pela situação imediata e, com frequência, por suas circunstâncias mais transitórias. Porém, a entoação não manifesta apropriadamente o valor apreciativo, esse conduz antes de tudo a escolha e a distribuição dos elementos mais plenos de sentido da enunciação. Afinal, não se constrói uma enunciação sem modalidade apreciativa, “na enunciação viva [concreta], cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação.” (BAKHTIN, 2006, p. 135).

Nessa mesma medida, quando utilizamos as palavras do outro em nossas enunciações também lhes atribuímos valor, a saber, a nossa compreensão e a nossa avaliação, pois as palavras sempre são penetradas por intenções, acentos, apreciações. Não podemos ter um olhar ingênuo sobre o discurso. O discurso revela, oculta e desvela.

A presente pesquisa visa à construção de sentidos a partir do diálogo, do embate entre os discursos e contextos observados. A partir do diálogo com/entre os sujeitos pesquisados, construiremos o movimento interpretativo, a produção de sentidos, os questionamentos, a desnaturalização dos discursos, procurando entender as forças atuantes e compreender como os discursos se conectam e produzem significados. E não perdemos de vista o fato de que nossa interpretação também é marcada por uma dada visão de mundo, ideologias e valores, uma vez que um enunciado absolutamente neutro não existe. Assim, não podemos ter uma visão ingênua do nosso discurso e dos discursos alheios, uma vez que:

As línguas são concepções de mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta das classes. Por isso cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entoação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas concepções do mundo, é englobado numa luta ideológica encarnizada. Nessas condições excepcionais, torna-se impossível qualquer dogmatismo linguístico e verbal, qualquer ingenuidade verbal. (BAKHTIN, 2008, p. 415).

Conforme destaca Bakhtin (2006), o discurso não é determinado apenas pelas formas linguísticas como as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. “Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes.” (Bakhtin, *idem*, p.132).

Esta investigação é caracterizada pela dimensão alteritária, uma vez que a pesquisadora, ao participar do evento de pesquisa, constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. É esse encontro que procuramos descrever no presente trabalho, revelando outros textos e contextos. “Dessa forma, vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade.” (FREITAS, 2007, p.32). Como afirma Bakhtin, vivemos no universo das palavras do outro. E sabemos que a palavra sempre quer ser ouvida, mas nem sempre estamos atentas a ela.

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente). (BAKHTIN, 1997, p. 383).

Assim, pautados nos pensamentos bakhtinianos, nossa intenção é investigar os enunciados, textos e discursos de crianças no espaço escolar e os textos que produzem na Internet e, a partir desses dados, construir sentidos que levem à reflexão sobre as práticas de produção escrita na escola. Queremos ouvir as palavras dos meninos e meninas que se colocam nessa pesquisa. Queremos lê-los, ouvi-los, dialogar com eles e não permanecermos surdos a sua voz. Pois como ressalta Bakhtin,

A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra num diálogo em que o sentido não tem fim. (BAKHTIN, 1997, p. 357).

Então fazemos este convite para que, juntos, mergulhemos nesse diálogo.

1.3 Objetivos, questões e opções metodológicas

Será verdade que as crianças de hoje em dia não gostam de escrever? Os professores constantemente relatam as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção escrita. Por que as crianças apresentam essa resistência às produções escritas escolares? Antes de explicitarmos os objetivos e as principais questões e opções metodológicas desta pesquisa, recorreremos a mais uma narrativa de um episódio real que nos leva a refletir sobre os sentidos que a escrita tem assumido na escola.

Não olha não!

Havia chegado o dia do tão esperado passeio ao Jardim zoológico. As crianças estavam eufóricas e não se continham de tanta animação. A professora se esforçava para que os entusiasmados alunos não se dispersassem. Eles queriam ver todos os animais, brincavam e corriam por todo o lado, cheios de vivacidade e alegria. No entanto, ao se observar mais detidamente a cena, notava-se o estranho comportamento de um menino que, diferente dos demais, estava quietinho, triste e cabisbaixo, aparentando não curtir o passeio. Ele não olhava para os animais, parecia apático, mirava apenas o chão. Lucinha, sua arteira colega de classe, companheira de peripécias, ao perceber o comportamento incomum do amigo, puxa-lhe pelo braço e indaga: “Ei, por que você não está olhando os animais?!” Ao que ele prontamente retruca: “Não olha não! Porque senão a professora vai pedir pra gente escrever uma redação... Não olha não...” E, Lucinha, com um olhar de quem havia ouvido a maior revelação do século, vai cochichando de orelha em orelha, segredando ao ouvido de cada criança, o grande conselho do dia: “Não olha não...”.

Tendo em vista o fato de que a produção escrita na escola costuma ser identificada, tanto por alunos como por professores, como um processo dificultoso e árduo, que traz muitos pontos de truncamento, o objetivo desta pesquisa é investigar a produção escrita de alunos de uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública e, a partir dessa investigação, fundamentada no diálogo, construir sentidos que tragam contribuições para o trabalho com a escrita em sala de aula.

Nossa proposta é investigar as práticas e propostas de produção escrita realizadas no espaço escolar, verificando a escrita em diversos suportes, tais como cadernos, folhas de exercícios, trabalhos em murais, mobiliário da escola etc. E não somente isso. Também

observaremos textos produzidos no ambiente virtual. Assim, pretendemos investigar os textos produzidos na escola e os produzidos nos meios digitais, procurando responder em que aspectos eles diferem e em que medida a identificação dessas diferenças pode contribuir para uma proposta mais dinâmica e significativa de produção escrita na escola.

Ressaltamos que o ato investigativo assumido neste trabalho indica que seguimos os vestígios, as pistas e indícios do cotidiano escolar. Partimos em busca de descobertas, assumindo o indagar e a dúvida como métodos, no intuito de desnaturalizar aquilo que é dado como natural, estranhar o familiar, questionar práticas improdutivas que se tornaram arraigadas. E não pretendemos conduzir a investigação através de um discurso monológico, centralizador, autoritário e pretensiosamente detentor da verdade. Pelo contrário, nosso intuito não é propor receitas e soluções, mas construir sentidos a partir do diálogo, ouvindo o que as crianças têm a nos dizer.

Nesse sentido, essa pesquisa é um convite à reflexão. Propõe mais questões do que respostas, por acreditarmos que os questionamentos nos fazem trilhar o caminho de proficuas descobertas. Assim, caminhamos nessa trilha em busca de desvendamentos e, para que compreendamos as práticas e realidades de forma mais aprofundada, cremos que o ato de perguntar é um caminho para se construir pontes que nos levem a possíveis respostas, cientes de que estas possuem várias facetas e dimensões, são complexas e instáveis. Como bem ressalta Zago (2003, p.307): “Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque ‘nossas verdades’ diante das descobertas reveladas.”.

Não caminhamos no sentido de fomentar críticas gratuitas à escola e ao professor, apontando suas falhas e faltas, como é comum em muitas pesquisas no campo da educação. Nosso desígnio não é meramente denunciar e criticar, mas pensar junto, compartilhar reflexões e ideias de forma colaborativa, através do diálogo. Assumimos esse compromisso ético com a escola, alunos e professores.

Os textos que serão mostrados neste trabalho foram gentilmente cedidos pelos alunos e a exposição desse material teve o consentimento dos professores da escola, meus colegas de trabalho, que mais do que colegas, são parceiros de lutas, companheiros nessa caminhada de agruras e sonhos.

Preferimos não revelar o nome da escola no sentido de preservar os envolvidos no processo de pesquisa e por acreditarmos que a escola pesquisada figura tantas outras escolas de nosso país que têm práticas semelhantes em seu cotidiano.

Além dos textos recolhidos na sala de aula e na Internet, sentimos a necessidade de que a voz das crianças ficasse impressa na pesquisa, de modo que pudessem se expressar abertamente sobre o que pensam a respeito das questões mobilizadoras deste trabalho. Nesse sentido, convidamos as crianças para que participassem de encontros dialógicos nos quais pudemos discutir e problematizar questões relativas à escrita na escola e na Internet. Assim, pudemos ouvir os discursos dos sujeitos da investigação e, através de seus enunciados, coletivamente, construir sentidos.

Escolhemos o diálogo como instrumento metodológico e o consideramos muito pertinente ao tipo de pesquisa que realizamos. A voz que se ouve não é a adultocêntrica, mas a voz do adulto pesquisador mescla-se às vozes infantis, em constante diálogo. Os encontros dialógicos, mais abertos e de estrutura mais flexível, possibilitaram a troca de ideias, debates produtivos, a escuta e a construção de sentidos a partir do que pensam os sujeitos da pesquisa.

As estratégias metodológicas complementares dessa pesquisa foram: (1) observação do contexto escolar e das práticas de produção escrita escolares; (2) conversas informais e questionário simplificado para conhecimento inicial do contexto e sujeitos participantes da pesquisa; (3) interação com os alunos via Internet; (4) coleta de textos produzidos pelos alunos no espaço escolar e na Internet; (5) encontros dialógicos para discussão das principais questões levantadas nesse estudo.

Nessa medida, estabelecemos uma relação de complementaridade entre a observação, os encontros dialógicos e os textos recolhidos, no sentido de se destacar a importância do estudo das práticas escolares, percebendo as (in)coerências entre opiniões e práticas. Desse modo, os sujeitos da pesquisa são considerados de forma contextualizada, não idealizada, pois para o pesquisador é necessário “problematizar o que lhe é familiar”, olhar sob uma perspectiva mais ampla e aprofundada, para que possa “compreender a realidade sem metamorfoseá-la.” (ZAGO, 2003, p.301).

Segundo Tura (2003), a observação participante tornou-se uma referência importante na distinção entre as diferentes abordagens de pesquisa, caracterizando-se pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência. Conforme destaca a autora, “a observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar os acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua.” (TURA, 2003, p.187).

Como proposto por Ginzburg (1989), em sua exposição sobre o paradigma indiciário, nossa pesquisa esteve atenta aos detalhes do cotidiano, à leitura de sinais, pistas e indícios aparentemente irrelevantes. A análise minuciosa de detalhes e de pormenores aparentemente

triviais pode se tornar um meio para descobertas reveladoras, pois nos fatos mais negligenciáveis pode-se encontrar as respostas mais significativas. Procuramos, através dos escritos dos alunos, a decifração a partir de indícios, minúcias, pormenores, particularidades supostamente insignificantes, buscando retirar de detalhes corriqueiros uma realidade mais ampla. Assim, procuramos estar atentos às pistas e indícios que eram deixados no espaço escolar pelas crianças, marcas estas que nós, adultos, muitas vezes não nos damos conta de sua existência.

Propomos o diálogo como um caminho à procura de respostas que não se farão únicas. Propomos mais perguntas que respostas, pois acreditamos que “pensar juntos” seja mais profícuo do que, monologicamente, impor sentidos e soluções. Nosso desejo maior é, através do diálogo, construir sentidos que contribuam para a reflexão e mudanças qualitativas que repercutam nas salas de aula de nossas escolas. Sei que diante de tantas urgências e calamidades que assolam a educação brasileira, este parece um projeto grandioso. Tantos são nossos desejos que este trabalho pode parecer um rosário de querereres. Mas não podemos nos negar o direito de sonhar com uma escola mais acolhedora e feliz, um ensino mais humano, dinâmico e fecundo.

2 O CAMPO E A PESQUISA: OUVINDO OS SERES *(DES)IMPORTANTES*²

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso não é dado a toda gente.

Florestan Fernandes

A presente pesquisa tem como campo empírico uma escola da rede pública municipal localizada no bairro de Vila Isabel, Rio de Janeiro. A escola pesquisada compõe o grupo de 1.064 escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME - RJ), que desempenha um grande papel no contexto da educação pública na cidade do Rio de Janeiro. Cabe à SME atuar junto à Educação Infantil (0 a 5 anos); Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos do município. A SME possui a maior rede pública de ensino da América Latina, com 1.064 escolas, 255 creches próprias e outras 179 conveniadas. Com 37.391 professores, a SME atende a 685.279 alunos³.

A unidade escolar pesquisada funciona nos turnos da manhã e da tarde, atendendo a alunos do segundo segmento do ensino fundamental (turmas do 6º ao 9º ano), cujo público é constituído basicamente por crianças e adolescentes moradores de residências próximas à escola ou comunidades do entorno. Nosso foco de análise esteve em uma turma do 6º ano de escolaridade do ensino fundamental composta por aproximadamente 30 alunos na faixa etária de dez e onze anos de idade, em sua maioria.

A temática da presente pesquisa surgiu em minha prática junto a esses alunos, observando as situações do cotidiano que me desestabilizavam e me impulsionavam à investigação. Lembro-me de uma brincadeira que fiz em uma aula, chamada de “Soletando”,

² Por longos anos as crianças foram consideradas seres sem importância, desprezados, condenados à condição de invisibilidade e minoridade. Muitas pesquisas que se propunham a estudar a infância não ouviam a voz infantil e não enxergavam a criança como sujeito capaz de falar sobre si próprio nos trabalhos que se realizavam sobre elas.

³ Dados informados no site da SME – RJ (<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101>). Último acesso em março de 2011.

em que os alunos competiam entre si na soletração de palavras. Nessa atividade, eu destacava a importância da leitura literária, afirmando que quem lia mais, ampliava seu repertório de leitura, conhecia mais as palavras e melhorava a ortografia. Para a minha surpresa, o aluno vencedor no jogo de soletração não tinha notas tão boas em minha disciplina e já havia afirmado diante de toda a turma que não gostava de ler livros. Uma menina, insatisfeita com o resultado da competição, desdenhou do vencedor, dizendo: “Nem sei como você ganhou o jogo, pois nunca vejo você lendo um livro sequer!” O aluno vencedor, prontamente retrucou, surpreendendo-me também: “Eu não gosto desses livrinhos mesmo não... Eu leio é na Internet. E leio muito!”.

Esse episódio foi suficiente para desequilibrar-me e revelar-me uma verdade intrigante: os alunos, com o auxílio das novas tecnologias, liam e escreviam, em espaços exteriores à escola; aprendiam em outros lugares, além da escola, sem o auxílio do professor. Claro que realizavam uma escrita não escolarizada, com características diferenciadas daquela realizada no espaço escolar, mas escrita esta que os motivava e os levava a produzir. Naquele momento desejei aprofundar meus estudos sobre aquelas questões, que nasceram ali, na minha prática junto aos alunos.

Ouvia frequentemente a pergunta “*Professora, você tem Orkut⁴?*”. Notando esse interesse dos alunos pelo computador e pelas interações via Internet, resolvi criar uma conta no referido *site* de relacionamentos, por acreditar que esta seria uma excelente oportunidade de ler o que as crianças escreviam na Rede, conhecer sua cultura, gostos e interesses.

A sala de aula tem sido um espaço com atividades e interesses específicos, até certo ponto restritos. Desconfiava que as interações, relações e diálogos entre os alunos extrapolavam os muros da escola, e eram ricos, desafiando-nos. As crianças estavam produzindo textos na Internet, textos aos quais nós, adultos, não tínhamos acesso direto. A fim de conhecer um pouco mais sobre os sujeitos da pesquisa e de observar seus textos, criei a conta no *Orkut* e comecei a interagir com eles pela Internet. Sei das diversas questões éticas que envolvem tal relação, dos ganhos e riscos que podem oferecer, mas decidi assumir este desafio e, em meu trabalho exploratório e investigativo, parti em busca dos textos que circulavam na Internet.

⁴ O *Orkut* é uma rede social filiada ao *Google*, criada em 22 de janeiro de 2004, com o objetivo de auxiliar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. Seu nome é originado do projetista chefe, *Orkut Büyükkökten*, engenheiro turco do *Google* (SIMÕES, 2007).

Página inicial do perfil da professora Liliane Balonecker no Orkut.

Meus alunos começaram a me encontrar na Rede, pedindo que eu os adicionasse como amigos em minha página na referida rede social. Para minha surpresa, vi que mais da metade dos alunos da turma pesquisada tinham acesso à Internet e que participavam do *Orkut* (mesmo este sendo proibido para menores de idade), o que ia de encontro ao pressuposto de que as crianças das camadas populares não têm acesso à Internet.

Um dos meus alunos com necessidades especiais que não escrevia na sala de aula nem costumava participar dos exercícios de leitura e escrita que eram propostos, foi um dos que, para minha surpresa, me adicionou no *Orkut* e me enviou recadinhos diversos, escritos por ele. Isso me intrigou deveras: o aluno na escola não escreve, mas no computador interage por escrito com muitas pessoas?

Percebi que a escola, fechada em seus planejamentos, conteúdos e “verdades” pré-concebidas, não atentava para esses acontecimentos, não tomava conhecimento dos textos que os alunos produziam fora do espaço escolar, não aproveitava as oportunidades que as redes interativas ofereciam para ampliar o conhecimento e o trabalho com a linguagem. Lembro-me de outro acontecimento interessante:

Bilhetinho tipo *msn*

Chego à sala de aula e percebo uma agitação incomum entre as crianças. Ao iniciar minha aula, noto a ausência de vários alunos. Pergunto por eles e a turma, eufórica, responde, quase em coro:

- Eles estão de castigo na sala da direção!!!

- Mas por quê?! - Assustei-me com o fato, pois muitos dos que estavam de castigo eram excelentes alunos.

Uma aluna explica o motivo da confusão:

- A gente tava na aula de Geografia, e eles tavam passando uns para os outros um papelzinho com um bilhetinho tipo *msn*⁵. Todo mundo tava meio que se divertindo, escondido, quando o professor se virou e viu o que eles tavam fazendo.

Então eu pergunto, interessada:

- Um bilhete tipo *msn*? Como assim? O que estava escrito?

- É, você sabe, tipo *msn*: um bate-papo, uma conversa. Um lia e respondia, passava o bilhete pro outro. Acho que o assunto era uma música da Lady Gaga⁶.

Constatei, através desses e de outros episódios, que o computador interligado à Internet era uma ferramenta muito utilizada pelas crianças em atividades de interação escrita. Elas mantinham uma amizade que ultrapassava os muros da escola. Em suas casas ou em *lan houses*⁷ os alunos acessavam a Internet, liam e produziam textos em momentos de legítima interação verbal. E isso me levou a querer pesquisar os textos que produziam na Rede, pensando de que forma essas práticas de interação escrita poderiam contribuir para uma escrita mais significativa e dinâmica no contexto escolar.

Cabe ressaltar que a escola pesquisada, até esse momento, ainda não possui um laboratório de informática e, desse modo, o contato dos alunos com o computador acontece preponderantemente em espaços extra-escolares. Através de um questionário simplificado e de conversas informais durante as aulas, verifiquei que os meninos e meninas da turma tinham acesso ao computador, embora a maioria deles fosse composta por alunos de classes populares.

⁵ *msn* é um programa de mensagens instantâneas criado pela *Microsoft Corporation*. O serviço nasceu a 22 de Julho de 1999, anunciando-se como um serviço que permitia falar com uma pessoa através de conversas instantâneas pela Internet. O programa permite que um usuário da Internet se relacione com outro que tenha o mesmo programa, em tempo real, podendo ter uma lista de amigos virtuais e acompanhar quando eles entram e saem da rede. Ele foi fundido com o *Windows Messenger* e originou o *Windows Live Messenger*.

⁶ *Lady Gaga* é uma cantora americana.

⁷ *LAN* significa *Local Area Network*, ou seja, rede local de computadores. *Lan house* é o estabelecimento comercial no qual é oferecido o uso de computadores ligados em rede para acesso à Internet e programas em geral. Normalmente é cobrada aos usuários uma taxa proporcional ao tempo de utilização da máquina.

Atuei um ano letivo ministrando aulas de língua portuguesa para a turma pesquisada, o que permitiu com que fosse criado entre nós um laço de confiança e parceria. Os alunos, cientes dos objetivos da pesquisa, mostraram-se dispostos a colaborar. Conversei com eles sobre os objetivos e propostas deste trabalho e eles se mostraram receptivos e solícitos. Prometi-lhes que o anonimato seria garantido e por isso eles não precisavam se intimidar porque o objetivo não era avaliá-los nem tampouco expor suas falhas. Eles compreenderam e então cada aluno escolheu para si um pseudônimo, escrevendo em uma folha de papel o nome fictício pelo qual gostaria de ser chamado caso seus textos aparecessem na pesquisa. A pesquisa durou dois anos e teve dois momentos distintos. No primeiro momento da pesquisa, de natureza mais exploratória, toda a turma participou, utilizando os nomes fictícios. No segundo momento da pesquisa, quando passei a trabalhar com um grupo menor nos encontros dialógicos, gravando seus comentários e utilizando suas imagens, os nomes dos alunos são mostrados, com a devida autorização dos responsáveis.

No primeiro momento da pesquisa fizemos um levantamento dos textos produzidos pelas crianças em sala de aula e na Internet. A turma inteira participou. Já no segundo momento, no ano seguinte, quando eu já não era mais professora da turma pesquisada, realizamos um trabalho com um grupo menor de 15 alunos. Nesse momento expliquei aos pais e responsáveis os objetivos da pesquisa e, após a autorização dos mesmos, marcamos encontros com os 15 alunos para discutirmos as questões centrais da pesquisa. Em momento posterior fornecerei maiores detalhes acerca desses encontros.

Não gostaria que este fosse um trabalho em que só fosse ouvida a voz do adulto pesquisador. Queria que a voz dos meninos e meninas ficasse impressa na pesquisa, que suas opiniões tivessem relevância. Assim, no segundo momento da pesquisa eles já não usam pseudônimos, mas se expõem, falam de si, mostram-se.

É importante ressaltar que muitos dos textos que serão exibidos neste trabalho, na verdade a maioria deles, foram entregues a mim pelos próprios alunos, sem que houvesse uma deliberada pressão para que o fizessem. Na verdade, como professora da turma, tinha certa facilidade de recolher o material escrito que circulava no espaço escolar, porém os textos que eram escritos na Internet, como as conversas no *msn*, restritas, precisavam ser enviadas a mim por livre iniciativa dos alunos. Essa era uma preocupação inicial, pois não sabia se eles iriam colaborar com a entrega espontânea dos textos e não queria que os mesmos fossem recolhidos sem o seu consentimento. Contava com a parceria das crianças e fiquei imensamente feliz ao ver que elas, espontaneamente, enviavam-me textos por e-mail, emprestavam-me trabalhos e

cadernos, ofereciam seus escritos, em uma bela doação, colaborando, dessa forma, para a concretização dessa pesquisa.

Não somente os alunos aceitaram de bom grado participar da pesquisa, mas também obtive o apoio da direção da escola, professores, equipe pedagógica e responsáveis dos alunos. Toda a escola se mobilizou e contribuiu para a realização deste trabalho.

A partir de agora iremos conhecer um pouco mais dos sujeitos protagonistas dessa pesquisa, crianças autoras, criativas e versáteis. Nunca tive a intenção de subestimá-las, mas confesso que me surpreendi deveras em diversos momentos de nosso trabalho investigativo.

2.1 Os sujeitos protagonistas: a pesquisa com/sobre a criança

É importante novamente destacar que o presente trabalho trata-se de uma pesquisa *com* crianças, não apenas *sobre* crianças. No Brasil, é muito recente a preocupação de desenvolver metodologias de pesquisas que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, a considerá-las como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a pesquisa (MARTINS FILHO, 2010). Por longos anos as crianças não foram ouvidas em pesquisas sobre elas próprias.

A morfologia do vocábulo *infância*⁸ evidencia que a criança era vista (e, em muitos casos, ainda hoje o é) pelo ângulo da falta, da carência, da imaturidade. Assim, na tentativa de romper com essa lógica, na presente pesquisa as crianças é que serão os protagonistas, encaradas como sujeitos, autores, produtores de cultura. Tomamos como ponto de partida a concepção de infância segundo a qual a criança é compreendida como sujeito de direitos, ator social, protagonista, produtor de cultura, autora. Como ressalta Tavares (2003), a percepção da criança como um sujeito de direitos tem sido fruto de concepções e debates muito recentes no Ocidente, resultado de lutas incansáveis pela defesa da condição cidadã dos pequenos.⁹

Na tentativa de fazer parte dessa luta pelos direitos dos pequenos que trabalhamos no sentido de escutar suas vozes. As crianças serão incluídas como sujeitos participantes do processo metodológico da pesquisa. Sua voz, seu discurso e seus textos ficarão em evidência.

⁸ O sentido do prefixo *in*, na palavra *infância*, pressupõe uma ausência originária de linguagem, de razão. Infante é aquele que não fala.

⁹ A autora utiliza o termo *pequenos* não apenas para se referir às crianças, mas à condição histórica de menoridade dos pobres, dos subalternos, dos oprimidos na sociedade brasileira.

Como bem destacam Sarmiento & Pinto (1997), é importante o desenvolvimento de pesquisas nas quais sejam recolhidas as vozes das crianças, não apenas uma voz adultocêntrica que discorra *sobre* a criança. Assim, é fundamental que esta seja efetivamente ouvida nas pesquisas que se propõem a investigar a infância, as crianças e suas realidades.

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante reflexibilidade investigativa (...), a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. (SARMENTO & PINTO, 1997, p.78).

Penso na importância de superarmos, na prática, a ideia da criança como mero objeto de pesquisa. Felizmente, no Brasil tem crescido o número de pesquisas em que as crianças assumem um papel mais central, pois é preciso que elas tomem o lugar de sujeitos nas investigações, atores sociais, produtores de sentido, autoras e, assim, rompa-se com a concepção da criança como *infante*, literalmente, aquele que não fala. “A fala é um instrumento de direito, uma proclamação: negação daquilo que o silêncio é – submissão, complacência, desigualdade, minoridade.” (MARTINS, 1993, p.54). Por muito tempo as crianças foram silenciadas, tiveram suas vozes veladas, excluídas das análises. Nesse sentido, aceitamos o desafio proposto por Kramer (1996), de se buscar lançar um olhar crítico sobre a infância na sua doce, tênue e forte complexidade.

Nós, adultos, cheios de convicções e pretensões, pensamos que conhecemos a criança e podemos falar dela com propriedade, sem ouvir o que ela tem a dizer, baseados em nossas próprias experiências e concepções de mundo. No entanto, quando falamos em pesquisa *com* a criança, é necessário olhar para dentro e para fora, ou seja, mirar a criança que fomos um dia e nos voltar para fora de nós mesmos, para as outras crianças que existem ao nosso (de)redor e, nesse contínuo diálogo, construirmos sentidos. Esta é a perspectiva da presente pesquisa.

Se nos propomos a falar *com* e *sobre* os sujeitos dessa pesquisa, as crianças, é imprescindível que as ouçamos. Quem são os sujeitos da pesquisa? Como se apresentam? Eles categorizam suas vivências, experiências e faixas geracionais como nós, adultos, o fazemos? O que é ser criança para eles? Eles se consideram como tal?

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁰, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Mas que sentidos esta classificação adquire nos diversos contextos dos quais a criança

¹⁰ **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”

participa? Essa segmentação etária é tão rígida e fixa também na visão das crianças? Existe um meio do caminho, um entre-lugar? Como ficam aqueles que estão na ponte, em seus atravessamentos?

Narrarei um acontecimento que bastante me intrigou no início da investigação exploratória, quando eu tentava conhecer e entender melhor os sujeitos da pesquisa.

Cheguei à sala de aula, na turma pesquisada de sexto ano, para a qual lecionava aulas de língua portuguesa, e percebi a presença de dois alunos mais velhos, estudantes do 9º ano que, naquele dia, por ordem e castigo da direção, foram obrigados a permanecer como ouvintes na sala das “crianças” da escola. Perguntei aos dois “castigados” o motivo de estarem ali e eles, prontamente, responderam que, por terem feito uma “bobeira” na sala deles, uma “criancice”, tinham recebido como punição a ordem de ficar por um dia inteiro assistindo aula com as “criancinhas” da escola. Um menino da turma do sexto ano, ao ouvir essa fala do aluno mais velho, percebendo o tom de menosprezo no discurso do outro, defende-se: “*Ei, eu não sou criancinha, não...*”.

Embora tenham dez ou onze anos de idade e, de acordo com a classificação etária estabelecida pela lei acima referida, sejam consideradas crianças, observei que uma considerável parte da turma não gosta de ser chamada como tal. Mas, afinal, o que é para eles a infância? Que conceito tão obscuro é esse que faz com que alguns se identifiquem como crianças e outros neguem o pertencimento a esta categoria? Que concepções de infância permeiam o discurso daqueles que estão na escola? Como os alunos se veem? O que para eles é ser criança?

Quantas vezes nós, adultos, subestimamos as crianças, infantilizando-as? Ser criança não é ser infante. Nem toda criança aprecia ursinhos coloridos e diminutivos. O que é ser criança do ponto de vista daqueles que são assim categorizados?

Não perdemos de vista o fato de que os sujeitos da pesquisa vivem uma fase de transição, de atravessamento, por alguns chamada de “pré-adolescência”, marcada por mudanças que também não passam despercebidas no ambiente escolar. Verifiquei que a maioria dos alunos da turma pesquisada é proveniente de uma escola que atendia apenas ao primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, na antiga escola, eles eram os mais velhos e, nessa atual escola, são os mais novos, aqueles que constantemente são chamados de forma pejorativa de “criancinhas” pelos alunos mais velhos. Também já ouvi de muitos professores a seguinte queixa, ao se referirem à turma de 6º ano: “Esses alunos são muito infantis!”. Evidencia-se, nesse e em outros discursos que circulam no espaço escolar, que a infância também é comumente associada a algo negativo, à imaturidade, à falta.

Nessa medida, o que percebo junto a esse público é a existência, nos discursos, de uma certa pejoração da infância. É muito comum vermos os mais velhos ridicularizarem os mais novos por sua condição infantil. Assim, a infância é compreendida como uma característica negativa, estigmatizada. Mas como os sujeitos dessa pesquisa se auto-definem? Eu poderia apresentá-los aqui, utilizando minhas palavras e impressões, mas preferi que eles próprios o fizessem. A partir de agora, os meninos e meninas se apresentarão e, assim, os leitores deste trabalho conhecerão quem são os protagonistas dessa pesquisa, como eles se apresentam em textos escritos na escola e no *Orkut*.

Devo ressaltar que as condições de produção dos textos a seguir foram bem distintas uma da outra. O texto produzido em sala de aula foi escrito com uma determinada intencionalidade e direcionamento, diferente dos textos retirados da Internet. A seguir explicitarei melhor as propostas de cada produção.

2.2 Eles por eles mesmos... Como se auto-definem na escola e no Orkut

Na tentativa de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa e de compreender a maneira como se viam, sugeri a realização, em sala de aula, de uma atividade em que as crianças deveriam produzir um texto respondendo a algumas questões sobre a percepção de si mesmas, através das quais pretendia capturar as concepções de infância que marcavam seus discursos.

Iniciamos a aula perguntando: vocês se consideram crianças? Alguns alunos disseram se reconhecer como tais, enquanto outros afirmaram veementemente que não são crianças, mas adolescentes. Chamou-me a atenção um grande número de respostas que conciliava as duas fases, infância e adolescência, ou seja, muitos alunos, em seus textos, afirmaram que sentem viver uma fase de transição. Depois dessa conversa inicial, pedi-lhes que escrevessem suas respostas em uma folha de papel e, se quisessem, poderiam finalizar suas respostas com a produção de um poema sobre a temática discutida. As repostas dos alunos referem-se às seguintes questões:

Você se considera criança?
Quais são as diferenças entre criança e adolescente?
Se você acha que não é mais criança, quando deixou de ser?
Ser criança é bom? Por quê?
Você acha que é melhor ser criança ou adolescente?
Você tem vergonha de ser chamado de criança? Por quê?

Orientei que não precisavam responder às questões como a um questionário, questão por questão, mas que seria bem interessante se tentassem produzir um pequeno texto que respondesse, de modo geral, as questões colocadas. Sei que essa proposta apresentava certa dificuldade, pois os alunos não estavam habituados à escolha, uma vez que continuamente costumam ouvir do professor um direcionamento exato do que precisa ser feito. Além disso, estavam muito habituados, nas diversas disciplinas, a responder a questões diretas no formato de questionário, ou seja, perguntas seguidas de respostas. Essa é uma prática muito corrente nas escolas. Os alunos fazem muitos exercícios em forma de questionário, ao qual costumam responder com frases curtas, de poucas palavras, ou então localizam respostas explícitas em textos guias e as copiam integralmente. Será que os alunos conseguiriam transformar o tão habitual questionário em um exercício de produção de texto? Estava lançado o desafio.

Quando recolhi as folhas com as atividades, percebi que a grande maioria dos alunos: (1) realizou a produção como a um questionário, questão por questão, numerando as questões e escrevendo as respostas logo abaixo delas (2) produziu o poema que não havia sido colocado como obrigação.

Na aula seguinte, devolvi-lhes as folhas e conversei com eles sobre a atividade, de como admirei as suas respostas, tão inteligentes e perspicazes; que me surpreendi com o fato de que quase todos os alunos haviam feito o poema, mesmo este não sendo obrigatório. Por fim perguntei-lhes porque haviam feito a produção como a um questionário e não na forma de um pequeno texto corrido. Alguns deles responderam que acham a forma de questionário mais fácil, porque já estão muito acostumados com este tipo de exercício nas diversas disciplinas; outros disseram que quando veem perguntas no quadro, logo entendem que deve ser feito como questionário, respondendo questão por questão; outros alunos ainda comentaram que achavam que em forma de questionário ficava mais fácil para o professor corrigir e dar uma nota.

Lancei-lhes novamente o desafio de transformar aquele exercício em forma de questionário em um pequeno texto corrido seguido do poema. Eles assim fizeram e eis alguns dos trabalhos:

Acho que sou meio termo. Às vezes tenho atitude de adolescente, mas sinto que estou crescendo. Criança tem menos com que se preocupar, mas adolescente não: tem muitos deveres!!! Percebo que deixo de ser criança porque meu corpo começa a mudar. Ser criança é bom porque criança é mais livre, pode comer o que quiser e não tem espinhas.

Adoraria voltar no tempo

*E não ter que me preocupar
Adoraria voltar no tempo
E a escola recomeçar*

*A infância é incrível
Você pode acreditar
A adolescência é terrível
Deveres demais vão te sufocar*

*A criança é tão inocente
Acredita em Papai Noel
O adolescente é meio inconsequente
Pensa que dinheiro cai do céu*

*Queria voltar no tempo
Para tudo recordar
A infância maravilhosa
Quero recomeçar*

Eu sou criança porque ainda brinco de Barbie. Criança é brincar, correr. Adolescente pode sair, beijar na boca. Ser criança é bom porque você pode brincar do que quiser. Eu não tenho vergonha de ser criança.

*Criança brinca de Barbie
Enquanto os adolescentes vão pra night
Qual dos dois eu escolho?
Tanto faz
E você, o que quer ser?*

Eu não me considero nem criança nem adolescente, porque sou uma pré-adolescente. As diferenças entre criança e adolescente são: criança brinca, adolescente não. Adolescente beija, criança não. Adolescente vai para a balada, criança não. Acho que deixei de ser criança quando fiquei mocinha. E foi horrível! Acho que é bom ser criança, porque joelhos machucados saram mais rápido que corações partidos. Acho que é melhor ser criança, porque a gente tem liberdade de brincar e não fica triste por outras pessoas que não te querem bem. Não tenho vergonha de ser chamada de criança, porque tem vezes que eu sou mesmo.

*Quando eu brincava de boneca
Minha vida era maravilhosa
Eu sorria e me divertia
Ser criança é a melhor coisa da vida*

Acho que sou adolescente, porque faço coisas de adolescente e tenho atitude de adolescente. Criança fica brincando de coisas de “criancinhas”, já adolescente pensa mais em namorar e em conversar com as amigas. Eu deixei de ser criança quando parei de brincar de bonecas. É muito bom ser criança, porque criança não tem vergonha de nada, só pensa em viver a vida e ser feliz, sem se preocupar com que os outros pensam. Pensando bem, acho que sou os dois, criança e adolescente. Às vezes eu brinco com outras crianças. Eu amo crianças, mas às vezes não. Não tenho vergonha quando me chamam de criança, só fico com um pouco de raiva.

Ser adolescente

é ficar com as amigas e comer BIS

Ser criança

é ficar com as amigas e ser feliz

Ser adolescente

é fofocar sobre o namorado

Ser criança

é não ficar mal-humorado

Ser adolescente

é muito bom

Ser criança

é se lambuzar comendo bombom

Eu me considero uma criança e também um “aborrecente”. Acho que nunca deixarei de ser criança.

Ser criança é bom

Ser adolescente, melhor ainda

Juntando tudo isso

Serei um adulto com auto-estima.

Eu me considero um pouco dos dois, criança e adolescente, porque eu ainda não me sinto uma adolescente, mas também não me sinto mais uma criança. A diferença entre criança e adolescente é que adolescente fica horas e horas ao telefone, chora por causa de namorado e tem muitas provas na escola. As crianças brincam e não se preocupam com mais nada. Eu deixei de ser criança quando me apaixonei pela primeira vez. Eu tenho vergonha de ser chamada de criança, pois tenho medo de que riam de mim.

*A adolescência é demais
Compras, cinema, se achar a metida
E algo mais
Lembranças que levarei por toda a vida*

*A infância foi tão bom
Correr, brincar, me fantasiar
Desenhar, passear e comer bombom
E imaginar que o mundo nunca vai acabar*

*Adolescência, maravilha
Mas a infância ainda traz lembranças
Mas tudo isso acaba
Com apenas uma dança*

Eu me considero pré-adolescente, um pouco criança, um pouco adolescente. Criança brinca, mas tem medo de escuro. Adolescente já é diferente, fica acordado até tarde e vê filme de terror. Ser criança é bom por causa dos mimos e porque os pais dão mais atenção. Ser criança é melhor porque não tem medo de se sujar, não tem namorado e não precisa ter vergonha de andar com os pais. Eu não ligo de ser chamada de criança, pois sei que sou meio criança, meio adolescente.

*Na infância temos o amor dos pais
Brinquedos a rodo
E tudo o mais
Ser criança é ótimo
É bom demais!*

Nem criança nem adolescente. Me considero um pré-adolescente, porque não sou tão maduro pra ser adolescente, nem tão imaturo pra ser criança. Crianças são mais alegres que alguns adolescentes, pois não ligam muito para os problemas. Acho que deixei de ser criança quando me apaixonei. Não tenho vergonha se me chamam de criança, porque a pessoa que me olha pensa que sou criança, mas quem me conhece sabe que não sou.

*A infância, ser criança
A ilusão de que os problemas não existem
As brincadeiras, esquecer do mundo
Ser apenas criança...*

*A adolescência
Beijos, abraços
Dor, tristeza,
Quem sabe até uns amassos...*

Eu me considero um pouco criança e um pouco adolescente, dependendo da ocasião. Acho que deixei de ser criança quando nasceu a primeira espinha e quando me apaixonei pela primeira vez. Sim, eu tenho vergonha de ser chamada de criança, pois já tenho quase doze anos, e não seis.

*Infância, minha grande lembrança
Adolescência, minha grande realidade
Como era bom ser criança
Bagunça com a melhor amiga
Diversão por toda a vida*

*Ser adolescente também é muito bom
Sair com as amigas
Se apaixonar pela primeira vez
E ir em busca do príncipe encantado*

*Mas que saudade tenho
Do tempo de criança
Que agora é só
Uma doce lembrança...*

Acho que sou adolescente, pois faço muita coisa de gente grande. O adolescente é mais mandão e as crianças são mais mandadas. Deixei de ser criança quando parei de brincar de carrinho, mas sinto falta dos tempos em que brincava de pique-pega com meus amigos. Não tenho vergonha que me chamem de criança, porque aqueles que me chamam um dia já foram criança também e sabem como era bom.

*Eu adorava os velhos tempos
Correr, pular, brincar
Mas agora que cresci
Só tenho que carregar malas*

Eu me considero os dois, criança e adolescente, porque eu tenho pensamentos variados, às vezes de criança, às vezes de adolescente. Quando minha atitude e corpo começaram a mudar, percebi que não era mais apenas uma criança. Já não tenho mais atitudes bobas, mas sérias. É bom ser criança porque criança é inocente, fala o que pensa, fala errado e não tem culpa. Não acho legal ser chamada de criança no meio de todo mundo, mas quando tem pouca gente eu deixo.

*Criança brinca de boneca
Adolescente vai sozinho pro cinema
Criança tem a sua própria caneca
Adolescente vai sozinho pra praia de Ipanema*

Acho que sou criança, porque minha tia diz que só vou ser adolescente quando arrumar meu quarto. Criança não tem consciência do que faz, mas adolescente tem e faz errado mesmo assim. É bom ser criança porque elas têm menos obrigações e não têm essas espinhas inúteis.

*Eu era criança
Brincava de boneca
Pique-pega, de correr
Eu era mesmo uma moleca
Mas cresci
Já posso sair com a turma
Já posso até namorar
Eu gosto mesmo de aventura*

Eu me considero adolescente, porque ando com adolescente, faço coisas de adolescente. A diferença é que adolescente tem maturidade, a criança não. Deixei de ser criança quando beijei na boca e comecei a andar com outros adolescentes. Ser criança não é bom, mas minha infância foi ótima. Acho melhor ser adolescente porque os adolescentes são mais legais. Eu tenho vergonha de ser chamada de criança, pois se fizesse isso com os outros eles não iam gostar.

*Ser adolescente é bom
Fazer coisas de adolescente é demais
Ir ao shopping
Zoar com os amigos
Namorar ou apenas ficar
Ser adolescente
É curtir a vida como ela é*

Eu me considero um adolescente, porque adolescente é mais maduro. Reconheço que não deixei de ser criança totalmente, pois alguma vez ainda sou criança. Fico um pouco envergonhado quando me chamam de criança sim. Não quero pagar mico. Estou acostumando a minha mãe a não me chamar mais de criança.

Eu me considero criança por causa da minha altura, por ser baixo. As crianças não se preocupam com nada, já os adolescentes se preocupam muito com o futuro. É bom ser criança porque temos nossos pais sempre por perto para nos ajudar.

*As crianças brincam na calçada
Sem se preocupar com o futuro que virá
As crianças têm seus pais ali
Para segurar sua mão*

*Os adolescentes se preocupam com o futuro
Em ir para a faculdade*

*E garantir um amanhã melhor
Mas no quarto da faculdade
Choram de saudades da família
Saudade do pai e da mãe*

*Um dia a criança vai crescer
Vai chorar de saudade
E chorar de alegria
Ao se formar na faculdade*

Eu me considero criança porque sou muito bobão. Eu não deixei de ser criança, não. Ser criança é bom porque tem desconto em alguns lugares. Se eu pudesse, eu seria os dois, criança e adolescente, ao mesmo tempo.

Eu não sou mais criança, não. Mudei meus gostos, tudo em mim mudou... Mudei dos pés à cabeça! Acho que é melhor ser criança que adolescente, porque para a criança tudo é festa, tudo é fantasia. Criança acredita em coisas que não existem. Crianças sonham... Mas eu tenho vergonha quando me chamam de criança. Os grandes fazem isso só porque sou baixa.

*Eu me senti mudar
Crescendo sem parar
Com certas lições
Para um dia recordar
Mas às vezes penso
Crescendo, crescendo
Assim sem parar
Como vou lidar
Com trabalho, responsabilidades
Dívidas pra pagar
Com isso tudo
Como vou casar?*

Confesso que me emocionei ao ler os escritos desses meninos e meninas. Surpreendi-me com suas respostas, com a sensibilidade com a qual trataram o assunto “infância”. Como já havia identificado certa pejoração da infância presente nesse contexto, imaginei que a grande maioria da turma iria responder que não se considerava criança, negando, assim, o pertencimento a essa categoria. Porém não foi exatamente isso o que aconteceu.

Percebi que muitos deles se reconhecem como crianças, sem grandes problemas, pois, para eles, a infância estaria relacionada a elementos positivos, a algumas vantagens, tais como: descontos em alguns lugares, atenção e cuidado dos pais, presentes, menos preocupações e responsabilidades etc. Segundo eles, a infância estaria diretamente ligada ao brincar, aos brinquedos, à fantasia, aos sonhos. Muitos afirmaram que é melhor ser criança que adolescente. Alguns alunos, muito embora tenham pouca idade, disseram sentir saudades dos tempos de criança. Grande parte deles reconheceu que a infância é uma condição maravilhosa da vida, mas que não precisa necessariamente ser uma etapa, uma fase que tenha um fim. Alguns chegaram a afirmar que pretendem permanecer crianças para o resto da vida, no sentido de que nunca perderão a alegria, o brincar e o sonhar.

Alguns deles, no entanto, compreendem o vocábulo “criança” como um adjetivo, não como um substantivo que se refere a uma fase da vida. Na condição de adjetivo, a palavra comumente assume um caráter negativo, sinônimo de imaturo, “bobão”, aquele que age infantilmente. Se a compreensão for esta, o aluno costuma negar sua condição de criança, mesmo estando nesta faixa etária, em atitude de auto-defesa.

No discurso de muitos alunos é possível perceber que relacionam a adolescência a uma maior maturidade e liberdade, mas também à exigência de maiores responsabilidades, como arrumar o próprio quarto, fazer “coisas de adulto”, ter muitos deveres escolares e preocupação com o futuro. Alguns destacaram que na adolescência ocorre um distanciamento dos pais, os quais não dão mais tanto carinho e atenção como antes, e também dão menos presentes aos filhos. Alguns deles afirmaram também que, nessa fase, em contrapartida, os filhos costumam ter vergonha de mostrar tanta dependência dos pais, negando-se a andar de mãos dadas com eles, a dar beijo na hora da entrada da escola, a frequentar festas acompanhados pelos pais, como ocorria na infância.

Muitos deles citaram que a saída da infância é marcada por mudanças no corpo (crescimento, menstruação, espinhas), as quais não passam despercebidas por eles, que sentem essas mudanças ocorrendo em seu exterior e interior. Alguns destacaram como eventos de iniciação na adolescência a primeira paixão e o primeiro beijo, ritos de passagem que marcam essa transição.

O que muito me chamou a atenção foi o perspicaz reconhecimento, pela maioria deles, de que vivem uma fase de transição entre a infância e a adolescência. Muito interessante afirmarem que vivem as duas fases, ao mesmo tempo. Em momento nenhum, em nossas conversas anteriores, citamos a existência dessa fase intermediária. Nem mesmo as questões que, de certa forma, dirigiam as respostas dos alunos, anunciavam essa possibilidade. Falávamos em infância “ou” adolescência, não admitimos em nossas conversas a hipótese criança “e” adolescente.

Seus escritos podem parecer contraditórios, mas não o são. Acho genial essa percepção e constatação de que podem viver, ao mesmo tempo, duas ou mais fases, que podem romper os limites pré-estabelecidos, que podem brincar com as categorias que lhes são impostas. Alguns até chegaram a dizer que acham que serão crianças para sempre, porque nunca perderão a alegria e jamais deixarão de brincar. Que conceito de infância é este marcado pelos “entre-lugares” (BHABHA, 1998) da existência humana?

Eu, enquanto pesquisadora, tentava classificá-los e encaixá-los em uma determinada categoria. E eles me mostraram que eu não precisava ser tão rígida assim. Depois de um longo e agradável bate-papo sobre o assunto, lancei para eles essa responsabilidade e perguntei-lhes: diante de tantas respostas distintas, como poderei classificar vocês em minha pesquisa? Quando me referir a vocês, como devo chamá-los? De crianças, adolescentes ou pré-adolescentes?

Eles então me responderam: “Professora, nós estamos na ponte, no meio do caminho, atravessando... Tanto faz nos chamar de crianças, adolescentes ou aborrecidos... Nós já entendemos que a infância é uma coisa boa e que pode durar a vida inteira. Pode nos chamar de criança que a gente não fica bolado¹¹ não”.

Dessa forma decidimos, juntos, que eles seriam crianças na pesquisa e quiçá durante toda a vida.

Esses alunos, estudantes de escola pública, subestimados por muitos, mostraram que, além de saber expor sua opinião com clareza, escrevem poesia e são autores. A poesia foi um gênero que trabalhamos ao longo do ano. Os alunos leram poemas e também escreveram, em um constante movimento de criação, mostrando com seus escritos que são capazes de produzir textos belíssimos, criativos e autorais.

Sabendo que o discurso é impregnado de subjetividade, parti em busca dos textos que produziam também na Internet, na tentativa de confrontar tais escritos e os discursos que

¹¹ **Bolado** é uma gíria bastante utilizada pelos alunos cujo significado é: aborrecido, chateado, amolado.

marcavam cada modalidade. Fomos ao espaço virtual recolher alguns dos textos que estão sendo escritos pelas crianças e publicados na rede. Como verificamos que um dos sites mais acessados pelos alunos na época da pesquisa era o *Orkut*¹², visitei o perfil de vários alunos e retirei pequenos trechos escritos por eles em sua página inicial, em que eles fazem uma breve descrição de si.

Como descrevem a si mesmos na Internet? É possível perceber, através desses pequenos textos, a questão da infância e da adolescência marcando a(s) subjetividade(s) dessas crianças? A visão que têm de si mesmas descrita no texto escolar e no texto virtual são compatíveis? Será que também nos textos do *Orkut* os alunos se colocam sobre a ponte, no atravessamento? A partir de agora exponho alguns dos textos retirados do perfil do *Orkut* dos alunos, no item inicial *Quem sou eu*¹³:

Quem sou eu:

Ela que vive com a cabeça na lua, com **música** no ouvido e coração na boca :)
ela é menina e mulher, ela sabe muito bem o que quer .
' Ela **sorri** bonito e deixa os outros querendo saber o segredo que a faz feliz;
aquela que agradece a Deus por ter o privilégio de amar e ser amada ♥
A garota com manias, gestos e pensamentos, completamente diferentes dos seus !
a que viive a vida da **melhor** maneira possível ☆

→ menina que te encanta
menina que te fascina
menina que te **enlouquece** ← ..Nãoo gostou olhaa minha cara de preocupada :O ,..

Quem sou eu:

A **parte** coloriiida da sua vida **preta** e branca
posso não ser a **MELHOR**, mas com certeza faço a diferença <3
sou **muito** para uns, **pouco** para outros, mas o **soficiente** pra mim mesma !
se todos qe falassem mal de mim soubessem oqe eu penso sobre eles;
falariam **maiiis** maal ainda!
enquanto eles perdem tempo com isso, eu alcanço todos* os meus objetivos.
~ Porqê minha imagem é você quem **faz**, porém a minha vida sou eu quem vivo.
menininha com defeitos e qualidades
, que não muda pra agradar a ninguém!

cõmplieadaa dee mais para sua **capacidade** dee raciocínio !~
a menininha mulher que sabe oque quer (!)
aquela que vosê **nunca** sera (y)'
pode **criticar**, eu sou o que sou, e não vou **mudar** (66)
' { Palavras Iludem ; atitudes Proovam }'

¹² Atualmente o *Orkut* vem perdendo a sua popularidade entre os brasileiros.

¹³ Foi mantida a forma original dos textos tais como foram retirados do perfil dos alunos no *Orkut*, sem alterações ou correções.

~A meniina com Coração de criança
 Atitude de gente
 Sentimentos de Mulheer
 eu sou aquela menina ingênua,
 mas que sabe provocar quando quer (66~
 então se liga véei ! & cuidado pra não valorizar só quando perder ;)
 Nao sou a parte colorida afinal nao tenho cara de arco-íris

Bom a "princesinha" aki achava que toodos seriam do bem que nada e ninguem nunca a machucaria
 Pq ela nunca machucaria ninguem
 Mais ela descobriu que a vida nem é sempre Cor-de-Rosa
 ela viu que nao poderia contar os seus segredos para qualquer um
 nao poderia dizer Te Amo para qualquer pessoa
 Pq existe o Bem & o MAL
 E que nem todos sao do bem
 que as pessoas nao sao como ela via
 Entao essa Princesinha
 Pensou,Cresceu,renasceu,
 EssaPrincesinhaSouEu

meeniniinha complicada, garotinha confusa, aquela que nao sabe o que quer, aquela que as vezes nao entende nada. garotinha chata, legal e as vezes insurprestavel. aquela quee ja chorou por besteira, aquela que ja morreu de tanto rir, a garotinha que tem os melhores amigos do mundo!!! aquela quee nao para de sonhar, a meenina que nao eah a mais forte do mundo, mas que eeh a mais complicada... aquela que por diversas vezes daria tudo para que o seu mundinho fosse pink e quee tudo fosse do seu jeito, aquela quee as vezes nao quer ver a realidade, a que tem medo de arriscar, a quee sempre vaii ser uma eterna garotinha, meeniniinha brincalhona, meiga... aquela que ja se decepcionou, mas quee tambem ja se surpreendeu, a que ama rosa que odeia falsidade, aquela quee tem amigos e familia acima de tudo ee de todos. ♥

Menina com uma pitada de atrevimento ;
 Doce com um pouco de pimenta ;
 Boba com um toque de esperteza ;
 Anjinha com um pouco de maldade. ! (66'
 Diferentemente linda,
 Surpreendente bela,
 Não me compare eu sou incomum!

•Parei de desejar que a minha vida fosse diferente e comecei a ver que tudo que acontece contribui para o meu crescimento.
Hoje chamo isso de ... A M A D U R E C I M E N T O !

a doida da foto sou eu.uma garotinha que é conhecida por usar tenis all star ,por não gostar muito de chocolate,por gostar muuuuito de Justin Bieber e Paramore,a que gosta de roxo,preto e rosa escuro ,sou a que toca violao e nao tira musicas da cabeça,sou aquela...aquela e agora que estou crescendo percebo mais e mais que tudo tem seu fim.

a menina que aos poucos foi trocando barbie por maquiagem,
trocando seu mundo de sonhos pelo da realidade.
hoje sua vida segue em frente, o passado não importa
ela vive o presente!

☞*→Um conselho? não se iluda comigo!! →•Disse que te amo? não foi por acaso!! →•te magoci? deceuLpa!! →•te xinguei? você mecessu!! →•tô nervoso? nem chega perto!! →•o que eu fiz? não te interessa!! →•falou o que quis? ouviu o que mecessu! →•me rejeitou? que pena...você superia!! →•Inveja? ninguém mecessu!! →•acabou? o mundo dá voltas!! →•Sua vida ou adulta? depende!! →•feliz ou triste? sou de Lua!! →•amigos? tenho os melhores!! →•te abraçei? quero de novo!! →•sinto saudades de você? Você foi/é especial. →•o mundo? além de requeijo,dá voltas! ! →•Gosta de mim?ah é? prova aí!! →•amores? são coisas da vida!! →•solteiro? de solidão!! →•Casado? com a liberdade!! →•namorando? minha vida!! →•pra te agrada? não vou mudar!! →•minha educação? depende da sua!! →•sobre mim? pense o que quiser!
→pOssO não ser perfeiTO,,mas sei q as minhas imperfeições mii tOrnam (ÚNICO) ;)
→O taal do (IguinhoL) ;)
→Aquelee garOtinHO q cresceu!;
→pOr fOra aqueles q muitOs julgam,,pOr dentRO aquele q pOucOs cOnhecem..♥
→Aquele dOs teus sOnhOs♥♥
→Faz O favOr de não bábá..
→"#SOu o único e pOr ai vagam as [gren]miinhas cOpias ...SÓ Os privilegiadOs cOnhecem o Original..."

× Aquela meniina que soonha coom os pés no chão (?) (:
A meeniiniinha coom jeitiinho de boozinha,
coom caariinha dee queetiinha,
maais quee não é boobiinha (6)³!
A meenina quee seente faalta da famiilia' ,
maas quee nuunca' deeixou de amaar .~
A meenina de muuitos coleegas e pouucos amiigos!
A meenina que te ouuve, quee te da conseelho,

quee tee dáa broncas, e que as escuuta também .~
 A meeniina que ama, quee soofre, maais quee nuunca
 deesiste do seeu conto de fadas, e do seu príncipe!

-q

•Adoro qe me iinvejem e me odeiem .

- Poiis . ngm inveja o feio . nem odeiia o fraco .

Eu faço as regras . ii você . ?... #)

...Você joga o meu jogo . ;)

felicidades =)

~ a garotiinha imperfeita,
 aqeela qeê chora de dor,
 aqeela qeê ja sofreu poor amor,
 aqeela qe sabe se arrepender ?

~ aqela qeê griita,
 aqela qeê sente saudades,
 aqela qeê vive sorrindo,
 aqela qeê msm errando tenta aprender.

soou a meniininha que brincou de boneka,
 qee acreditava em princesas,
 qeê corria na rua, só pra tentar viiver.

'~ soou aqeela princesiinha dos contos de fadas,
 aqela qeê briincava de piiqê esconde,
 aqela qeê faziia coisas erradas,
 qeê qeria crescer...
 e cresceu! ?

~A meeniina que ama, quee soofre, maais quee nuunca
 deesiste do seeu conto de fadas, e do seu príncipe!

É possível perceber que também nos textos dos perfis no *Orkut* os alunos mostram que vivem uma fase de transição, que estão em entre-lugares, na ponte, em constante atravessamento. Quem são eles, cheios de dúvidas e certezas? A menina-mulher, a princesinha dos contos de fadas que cresceu, a menina ingênua com sentimentos de mulher, a garotinha confusa, aquela que sempre vai ser uma eterna garotinha, a menina com uma pitada de atrevimento, aquela que aos poucos foi trocando Barbie por maquiagem, a menina que sonha com os pés no chão, aquele garotinho que cresceu.

Um elemento que chama a atenção nesses textos é a linguagem. Percebe-se uma linguagem repleta de figuras e carregada de sentimentos. Recorre-se a sinais gráficos para expressar sentimentos e emoções: :) ♥ :O ~<3 66~. Utilizam cores, imagens, fotografias,

símbolos e sinais gráficos, figuras. Repetem vogais, destacam palavras em negrito, em maiúsculas, ou sublinhadas. Há certa liberdade ortográfica, mas isso não significa ausência total de regras. Uma escrita “estilosa”, que os diferencia e, ao mesmo tempo, identifica, afirmando o pertencimento ao grupo daqueles que têm familiaridade com a escrita digital que, propositalmente, subverte a norma.

Nós, adultos, muitas vezes não entendemos e rejeitamos essa escrita. Inicialmente não compreendi o que significava o número 6 que se repetia em vários perfis. Chamei então uma menina e perguntei-lhe o significado dos recorrentes números, ao que ela me respondeu: “Ah, o número 6 é o 666, sinal da besta. Quer dizer que a gente é abusada, capetinha”. Mais uma vez ressalto a importância de ouvir a criança, suas justificativas e porquês. Como compreendê-las se não as ouvimos?

Em alguns textos as crianças se apresentam utilizando a terceira pessoa, descrevendo a si mesmas como se falassem de outra pessoa. Um personagem? Apresentam uma colocação ousada de si mesmo. Querem parecer cheios de personalidade e mostrar que não se importam com o que os outros pensam. Querem parecer únicos em meio a tantos outros, marcar seu lugar no mundo, espetacularizar-se (SIBILIA, 2008). Definem-se pelos seus gostos, preferências, curtidas, tribos.

Uma questão que chama a atenção nesses e em outros exemplos observados nos textos da Internet é a erotização da infância. As crianças utilizam uma linguagem carregada de sensualidade/sexualidade. Acredito que pais e educadores devem estar atentos a essa realidade e intervir de modo adequado. No entanto, essa é uma discussão na qual não nos aprofundaremos nesse trabalho.

Observamos que a escrita realizada na Internet se diferencia muito da escrita exigida e legitimada pela escola. Esse novo modo de escrever configura uma nova forma de escrita que surge e marca a contemporaneidade. A escola tem atentado para isso?

Nos espaços virtuais percebemos a presença de palavras escritas com menos letras, ou mais letras, repetição de vogais, enunciados rápidos, mistura de letras com signos diversos. Poderia dar a impressão de ser uma linguagem desconexa, incompreensível, truncada. No entanto, esta escrita produzida no ambiente digital tem suas regras próprias, adequadas ao meio no qual circula. A criatividade, a necessidade de interação, a subversão à norma, a indiferença ao “erro” ortográfico e a adequação ao propósito comunicativo, dentre outras, são características desta escrita digital.

O que os normativistas classificariam como erro, os variacionistas entenderiam como forma de identificação e interação grupal (CAIADO, 2007). Tal linguagem utilizada no

mundo virtual requer uma habilidade de escrita rápida, fazendo com que predominem as abreviações e neologismos, a utilização de símbolos e gírias, o que torna a comunicação mais ágil, fluida, ousada e divertida (MENDES, 2009).

A utilização dessas novas formas de escrita caracteriza-se pela necessidade dos interlocutores parecerem irreverentes e descontraídos, modificando a norma em favor de um código próprio. Essa linguagem seria um fator de pertencimento a um grupo. Segundo Pereira e Moura (2006), essa conversa escrita-teclada é produzida com o objetivo de tornar o discurso atraente, interessante e dinâmico, pois a principal preocupação é manter contato. Além disso, de acordo com Mendes (2009), há um desejo dos jovens em ser idiossincrático e ousado, fazendo uso dessa grafia como um código secreto para que não sejam amplamente entendidos por pais e professores que não pertençam às suas redes.

Bagno (2007) afirma que o “internetês” é um fenômeno decorrente das transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo, sendo visto como algo positivo por mostrar vitalidade, flexibilidade e capacidade de adaptação às exigências da vida moderna.

Sabemos que os textos produzidos nos meios digitais se diferenciam muito dos textos priorizados pela escola, principalmente no que diz respeito à escrita e também à articulação de linguagens. A análise das práticas letradas que estão sendo produzidas nos meios digitais aponta para a necessidade de mudanças profundas nas práticas letradas realizadas no espaço escolar, indicando a importância de se realizar um trabalho integrando as diferentes linguagens, textos e suportes (GUIMARÃES, 2010). Além disso, as condições de produção são totalmente diversas: que intencionalidades marcam os textos produzidos na/para escola e os produzidos na Rede? Aquele que escreve sabe que escreve para ser lido por alguém, nessa direção, quem é o leitor dos textos que as crianças escrevem na escola e nos espaços virtuais? Esse fato modifica a produção? Percebemos que quando o aluno escreve os textos escolares, por saber que será avaliado, trabalha no sentido de aproximar seus escritos daquilo que pensa ser o que o professor quer ouvir. Isso acontece nos textos publicados na Internet? Desse modo, é preciso analisar mais profundamente as condições de produção dos textos escritos em ambas as instâncias e, a partir daí, trabalhar no sentido de conquistar melhorias qualitativas nas produções escritas realizadas em sala de aula.

O levantamento que realizamos nessa pesquisa dos textos produzidos pelas crianças dentro e fora da escola evidenciou que elas produzem muitos tipos de textos, que escrevem os textos exigidos pela escola e que também, em espaços extra-escolares, é intensa a sua

produção escrita, sobretudo a partir da atual proliferação dos textos multimidiáticos contemporâneos e dos gêneros digitais.

Geralmente parte-se do pressuposto de que o aluno, principalmente aquele de escola pública, de baixa renda familiar, é um excluído digital, que não tem acesso e nem lida com as novas tecnologias e seus textos em seu cotidiano. No entanto, o que verificamos é que o advento da Internet e o uso cada vez mais frequente das tecnologias de informação e comunicação estão modificando a relação das crianças com a leitura e a escrita e que os alunos provenientes das camadas populares estão, ainda que de forma limitada, utilizando os meios digitais para imprimir aí a sua escrita.

Os alunos têm participado ativamente de contextos virtuais de leitura e escrita que parecem estar sendo ignorados pela escola. Parece que não há uma articulação entre o que a escola propõe como práticas de leitura e escrita e as práticas realizadas nos ambientes virtuais pelos alunos. Como aponta Soares (2002), “a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”. Diante disso, a escola deve estar atenta às modificações que têm ocorrido nas práticas de leitura e escrita em função da propagação das inovações tecnológicas que atingem espaços longínquos, mas que, em muitos casos, não à escola.

Muitos são contundentes ao afirmar que os alunos leem e escrevem menos, mas o fato é que, atualmente, mais do nunca, estudantes utilizam as tecnologias de informação e comunicação para produzir uma variedade de gêneros digitais que estabelecem uma nova relação com a linguagem, criando uma maior integração entre os vários tipos de semioses entre signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Nesse sentido, iremos refletir sobre a produção escrita das crianças em sala de aula e na Internet. Para isso, fizemos um levantamento dos textos que produzem dentro e fora da escola, no espaço escolar e no *ciberespaço*. Mas antes de observarmos esses textos escritos, convido-os a ouvir os protagonistas da pesquisa e pensar sobre seus textos orais. Vamos dialogar?

2.3 Construindo sentidos a partir do diálogo: os encontros dialógicos

Esse segundo momento da pesquisa foi realizado no ano seguinte ao início do trabalho junto às crianças, quando eu já não era mais professora da turma. No primeiro ano da pesquisa realizamos a pesquisa exploratória, a observação participante e o recolhimento dos textos produzidos pelos alunos. No ano seguinte demos início à segunda etapa da pesquisa, os encontros dialógicos, sobre os quais trataremos nesse item.

No início do ano letivo posterior ao início da pesquisa eu e as crianças nos encontramos na escola e, depois de abraços e calorosos cumprimentos, eles me perguntaram sobre o andamento da pesquisa. Queriam ter notícias, saber se seus textos estariam no trabalho. Estavam interessados. Foi então que fiz um convite para que os alunos da turma pesquisada participassem de encontros nos quais discutiríamos as questões centrais da pesquisa.

Fiz o convite pessoalmente e pelo *Orkut*. Marcamos encontros semanais, durante um mês (quatro encontros de aproximadamente uma hora e meia cada encontro), no contraturno. Alguns alunos do ano anterior já não estavam mais na escola, outros haviam mudado de turma. Aqueles que ainda estavam na turma de origem receberam um recado-convite para participarem dos encontros dialógicos.

Alguns alunos alegaram que gostariam de participar, mas não poderiam porque exerciam outras atividades no horário marcado (futebol, judô, aulas de reforço etc.). Assim sendo, fechamos um grupo de quinze alunos e passamos a nos encontrar na sala de leitura da escola para dialogarmos.

Os responsáveis, cientes da pesquisa, autorizaram seus filhos a participarem e assinaram a autorização de uso de imagem das crianças. Recorremos a imagens porque consideramos que elas também são muito significativas na construção de sentidos. Dessa maneira, as imagens não servirão apenas para ilustrar, mas também para compor nossa compreensão a respeito do tema discorrido.

As imagens são instrumentos muito utilizados na contemporaneidade e constituem elementos importantes na construção de sentidos. São recorrentes nos textos veiculados pela Internet, já fazem parte do cotidiano das crianças. Desta forma, gostaríamos que as imagens também tivessem um papel relevante nessa pesquisa, que não fossem apenas um adendo. As imagens, portanto, não deverão apenas ser vistas, mas também lidas.

As imagens trazem textos e contextos para serem lidos e decifrados. Trabalhamos com a noção ampliada de discurso, que não se resume a textos escritos e falados, indo muito além, contemplando também imagens e outros signos. Gestos, entonações, expressões faciais e corporais também nos auxiliam na compreensão, nos estudos do discurso. Concebemos o corpo como um universo semiótico. As pistas do cotidiano também incluem a atenção aos detalhes, às minúcias da comunicação e do diálogo.

O diálogo (do grego *diálogos* - δία = através e λογί = palavra, conhecimento) pressupõe a compreensão através da palavra, da linguagem, do discurso. Bakhtin sustenta que a unidade real da língua é o enunciado posto em diálogo. Como mundo partilhado, lida-se com o inconcluso, com uma realidade em constante formação. Nesse mundo partilhado vive-se em um mundo de palavras do outro, de tal modo que as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade humana completam a vida do homem.

Chamamos os encontros de dialógicos porque estão fundamentados no diálogo e na interação. Trabalhamos no sentido de buscar contrapalavras, em um movimento de escuta atenta às palavras do outro. Isso implica conceber o homem visto como realidade social, não porque se agrupa em sociedade, mas porque acreditamos que é necessariamente incompreensível fora do social.

A noção de recepção/compreensão ativa proposta por Bakhtin ilustra o movimento dialógico da enunciação, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. Nessa noção podemos resumir o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem em relação frente a um e a outro. O locutor enuncia em função da existência de um interlocutor, requerendo deste último uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte. Quando uma enunciação nos é direcionada, ela nos propõe uma réplica: concordância, apreciação, ação, objeção etc. E, mais precisamente, compreendemos a enunciação somente porque a colocamos no movimento dialógico dos enunciados, em confronto tanto com os nossos próprios dizeres quanto com os dizeres alheios.

E assim, envolvidos nesse universo de palavras do outro, nesse contínuo movimento de escuta atenta e compreensão ativa, aproprio-me do excedente de minha visão e, através do diálogo, faço o convite para que, juntos, partilhemos sentidos. Como ressalta Bakhtin (1997, p.45), “o excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade”. Nesse sentido, devo me identificar com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal

como ele o vê. Devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele. “Devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento”. (BAKHTIN, 1997, p.45).

As ideias de Bakhtin sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico. A vida é dialógica por natureza e viver significa participar desse diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, discordar, assentir, consentir... Nesse diálogo o homem participa por inteiro, consciente ou inconscientemente: com os olhos, lábios, mãos, alma, atos, corpo. No diálogo as vozes estão presentes, mas não somente elas: as entonações, emoções, valores e ideologias se fazem presentes a todo instante. As palavras e réplicas são vivas, estão em constante interação, em um movimento contínuo e dinâmico.

Nesse sentido, é importante estar atento para a opacidade dos discursos e dos textos que se colocam em confronto no diálogo. Sabemos que entre o discurso da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados uma gama de significados conflituais e paradoxais pode emergir. Assim, é preciso renunciar a toda ilusão de transparência, tanto de meu próprio discurso quanto dos discursos de outrem (AMORIM, 2003). A linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas, que são historicamente determinadas. “Toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido” (KRAMER, 2003, p.58).

Queremos, em um movimento de parceria investigativa, estranhar o que é familiar e construir sentidos a partir de práticas cotidianas, dando centralidade à voz da criança. Aqui os sujeitos protagonistas da pesquisa serão ouvidos e terão suas vozes levadas em consideração. A própria utilização dos termos *objeto* ou *sujeito* na pesquisa reflete a posição do pesquisador quanto à sua forma de focalizar e compreender a realidade.

A referência à pessoa investigada, assinalada como objeto, significa que o pesquisador é quem detém o poder de realizar uma interpretação sobre o *outro* sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo. Considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. (FREITAS, 2003, p.29).

Os encontros dialógicos foram momentos muito preciosos. Os alunos falaram de si mesmos e de suas experiências. Colocaram-se. Relataram que não estão acostumados a falar sobre as práticas escolares, que apenas executam o que lhes ordenam, mas não conversam sobre isso. Eles se mostraram muito animados e engajados.

Filmamos os encontros. Depois os transcrevemos. Ressalto que minhas descrições dos eventos são *uma* interpretação, dentre muitas outras possíveis. Outras interpretações podem ser dadas por aqueles que lerão este trabalho e participarão desse diálogo. Não devemos ser ingênuos em relação ao nosso próprio discurso. Sei que minhas interpretações são marcadas pela minha visão de mundo, valores, pelo lugar que ocupo, por minhas orientações políticas e ideológicas. A neutralidade é, portanto, ilusória.

Como a intenção não é criticar o trabalho docente, nem tampouco centralizar as falhas do processo de ensino-aprendizagem, em uma postura ética resolvemos suprimir os nomes dos professores. Dessa forma, preservamos a identidade dos docentes cujos nomes foram citados nos encontros. Os alunos consentiram em ter sua identidade revelada nesse segundo momento da pesquisa e então os pseudônimos já não são mais utilizados.

O objetivo aqui não é encontrar respostas mas, sobretudo, suscitar perguntas. Assim, as questões que levanto, exponho-as para a reflexão compartilhada. Ao fim de cada trecho de diálogo, lanço algumas perguntas para juntos refletirmos, sem a pretensão de encontrar imediatas e definitivas respostas. E assim, vamos dialogando, pensando, refletindo, desnaturalizando, questionando.

Como foram muitas horas de filmagem e trazer a transcrição de todos os momentos dos encontros tornaria o trabalho longo e exaustivo, resolvi destacar apenas os momentos mais representativos que tocam diretamente nas questões discutidas nesse trabalho. Apresento-os em seguida.

Os encontros dialógicos constituíram um dinâmico movimento de escuta da palavra do outro. Como bem ressalta Zaccur (2011)¹⁴: “Palavras são, assim, signos camaleônicos: palavras sussurram, palavras urram, palavras tocam, palavras repelem, palavras adoçam”. Diante, disso, ouvir a palavra da criança é abrir os ouvidos para uma infinidade de possibilidades. Zaccur ainda destaca que “as palavras, muito frequentemente, se fazem sublinhar e até contestar pela linguagem não verbal que as dialogiza.” Assim, reconhecemos a importância de ouvir, ver e sentir os textos e vozes infantis.

¹⁴ Disponível em: <http://eebaestetica.blogspot.com/2011/10/edwiges-zaccur.html>

Convenção para as transcrições	
(abcd) - comentários entre parênteses	Comentários da pesquisadora, interpretação das reações.
... – reticências	Pausa nos fluxos de fala.
“Muuuuito” - repetição de vogais	Prolongamento da sílaba, ênfase.
“Você NÃO gosta de estudar?” – palavras em letras maiúsculas	Entonação enfática.
!!! / ??? - ?!? - Pontuação repetida	Ênfase nas exclamações e interrogações.

Estava muito ansiosa para o primeiro encontro. Temia a possibilidade de os alunos não aderirem e faltarem. Antes de chegarem, arrumei a sala de leitura de forma que ficasse um ambiente belo, aconchegante e agradável. Os alunos compareceram, animadamente tímidos. Arrumamos as cadeiras em círculo e cada um escolheu o lugar onde queria se sentar. Iniciei uma conversa informal no intuito de deixar as crianças mais à vontade e seguras. Depois que senti o clima mais propício ao diálogo aberto e franco, iniciei a gravação.

O início da conversa... Impressões sobre a escola

Liliane : Gente, eu sei que é difícil... mas eu queria que vocês não ficassem tímidos...

(Risadas)

Liliane: Mas é difícil, não é?... Eu queria que vocês falassem com naturalidade, que falassem abertamente, porque aqui vocês não estão para serem avaliados, julgados, entendeu?... O que vocês falarem, eu não vou dar uma nota, não tem certo nem errado... Então fiquem livres pra expressar a opinião de vocês, tá? ... **(os alunos me olham e balançam a cabeça em sinal afirmativo)** Claro que vocês estão dentro da escola, aí vocês podem pensar assim “Eu não vou falar nada contra a escola, porque eu tô na frente da professora, eu tô na escola, então eu vou falar que eu amo estudar **(alunos riem)**, que eu adoro português, adoro escrever”... mas não... eu quero que vocês sejam livres pra falar o que pensam mesmo, tá? Sem nenhum tipo de tabu, de vergonha...

Marcela interrompe e diz: Não... Eu gosto de estudar. Eu gosto, desde pequena, tipo.... a minha mãe falava assim “Você não vai pra escola”, e eu “ Eu preciso ir pra escola, mãe!!!” **(imita a voz de uma criança chorosa)** E eu começava a chorar “Eu tenho que ir pra escola, mãe!” Às vezes ela falava “Se você não se comportar, você não vai pra escola”. E aí eu ficava quietinha o dia inteeeiro, o dia inteiro, pra ir pra escola no dia seguinte...

Liliane: O castigo era não ir pra escola.

Marcela: (balança a cabeça, concordando) É! Tipo assim... meu irmão às vezes queria chegar atrasado... A Giovanna sabe que eu sou muito chata com atraso **(fala apontando para a colega) ...**

Giovanna: Ah é...

Marcela: Eu não gosto de chegar atrasada na escola... eu detesto... eu sou muito chata, muito chata mesmo. Aí na minha antiga escola meu irmão queria chegar atrasado, demorava pra me levar pra escola e eu chorava. Eu não consigo, é impossível... Eu também nunca matei aula...

Alguns alunos resmungam discordando da Marcela. Alguns balançam a cabeça em sinal de reprovação.

Beatriz: Eu não gosto de estudar.

Outros alunos concordam com Beatriz, balançando a cabeça, e dizem: Eu também não gosto.

Marcela, surpresa, pergunta a Beatriz: Você NÃO gosta de estudar?

Beatriz repete, com expressão de insatisfação: Não, eu não gosto.



Os alunos se surpreendem ao ouvir Beatriz afirmar que não gosta de estudar. Beatriz, de braços cruzados, faz uma expressão facial de que não gosta e Mariana fica boquiaberta. Marcela ri, incrédula.

Mariana e Giovanna: Eu também não gosto de estudar...

Giovanna: Eu não gosto de estudar... eu gosto de vir pra escola...

Mariana concorda: É...

Beatriz: Isso... Vir pra escola é legal, zoar... Aula é chato... É diferente...

Marcela: Hoje em dia todo mundo quer vir pra escola pra fofocar...

Alguns discordam.

Gabriela: Eu não.

Alunos riem.

Marcela: É, vêm pra matar aula...

Gabriela fala com tom de certa indignação: Matar aula no banheiro!...

Marcela: É, eu acho sem graça, a pessoa vir pra escola pra matar aula no recreio... Que graça tem? Mata aula na rua, não no recreio...

Liliane, apontando para Marcela: Vocês concordam com ela?

Giovanna: Eu gostava de ir pra escol.... **(corrige)** pra creche... Eu achava legal...

Liliane: Você gostava mais da creche do que do ensino fundamental?

Giovanna: É... **(a menina sorri, tímida)** porque na creche eu brincava...

Outros alunos concordam.

Marcela: É, na creche você come, brinca e ri...

Todos riem.

Giovanna: Na creche tinha brinquedo. Quando ia começar o recreio a gente ia todo mundo lá correndo pra pegar os brinquedos, as bonequinhas... Era engraçado... Era legal brincar de massinha...

Liliane: Aí você sente falta dessa brincadeira aqui no ensino fundamental...

Giovanna: É... sinto falta dessa experiência...

Marcela: Na minha antiga escola a gente estudava, mas também brincava... Era muito legal. Tipo assim... lá agora tem a segunda série e eu falo assim “Ah, eu queria estar na segunda série...” pra poder ir pra lá de novo... porque lá era muito legal... os professores gostavam... porque tipo assim... eu vou dizer a verdade... **(sorri, tímida, e fala em tom de confissão)** eu era uma boa aluna lá...

Alunos riem.

Giovanna, brincando com a Marcela: Se gabaaando.... **(risos)**

Marcela, rindo: Eu era uma aluna tipo... in-te-li-gen-te (**faz o sinal de aspas com os dedos**) eu fazia tudo direitinho... (**ri**)

Giovanna, provocando : Foi você que repetiu a primeira série???

Alunos riem, Marcela também sorri e tímida responde: Foi...

Giovanna continua, apontando o dedo indicador na direção de Marcela: E era quietinha...



Giovanna aponta o dedo para Marcela, lembrando a reprovação da amiga na antiga escola. Os outros alunos riem.

Marcela diz, mudando de tom, ficando séria: Mas teve um motivo... não foi por matar aulas nem por faltas... foi... porque... aconteceu uma cooisa, entende?... (**fica bem séria e faz carinha triste**) Aí eu repeti de ano...

Liliane: Foi algo pessoal que te atrapalhou?

Marcela, com um tom tristonho: É.. algo que me atacou... e ficou aquilo comigo... (**aponta para o coração**) e aí eu não consegui passar de ano...



Marcela gesticula e conta que algo ruim lhe aconteceu e isso a fez repetir de ano. Beatriz repete os gestos da colega, sem perceber.

Liliane: Mas foi só essa vez, né?

Marcela volta a sorrir e diz: É... só essa vez...

Liliane: Mas qual a principal diferença que você sente entre o primeiro segmento do ensino fundamental e aqui?

Marcela: Ah, é diferente, sei lá...

Liliane, dirigindo-se aos outros: Quem pode falar sobre isso?

Giovanna: É diferente porque aqui a gente tem que... estudar... pro nosso futuuuro. Lá era só... tipo... aprender algumas coisinhas...

Mari: Brincar...

Mariana: Diversão...

Gabriela: Aprender era mais divertido.

Ana Luiza: Era se divertir.

Liliane: Era mais por diversão, é isso? E aqui é mais...

Giovanna completa: É mais sério.

Liliane: Será que “sério” é a palavra certa?

Alunos ficam em silêncio e Mari, meio tímida responde: É mais sem graça... **(sorri)** eu sinto muita falta...

Marcela: Quando eu tava na outra escola eu pensava “Ah, na outra escola vai ser tudo novo, eu vou ter um professor pra cada matéria...” Eu fiquei muito empolgada, sabe? Eu pensava: “Legal! Demais! Um professor pra cada matéria!” Aí depois eu vi que não era como eu tava imaginando... que era diferente... eu achava que seria do MEU jeito, do jeito que eu tava pensando, mas não era... **(termina sua fala com um tom de decepção).**

Percebi que mesmo que eu tentasse estabelecer uma relação menos assimétrica, não tão fortemente marcada pelo lugar que eu ocupava, o de professora e pesquisadora, e tentasse amenizar as afirmações, tentando não julgar, aproximar-se mais das crianças, mesmo assim certa distância se mantinha entre nós. Inicialmente eles queriam me agradar, falar o que pensavam que eu queria ouvir. Analisavam minhas reações, adequavam seus discursos. Alguns alunos dominavam a conversa, participavam mais. Eu tentava fazer com que os mais tímidos também se colocassem. Não queria falar sozinha, pelo contrário, queria que a voz deles sobrepujasse a minha, afinal eles são os protagonistas da pesquisa.

A Marcela toma o turno de fala e começa a ressaltar os pontos positivos de sua vida de estudante, mostrando que gosta de estudar, que é pontual, comprometida e assídua. Não seria isso o que um professor gostaria de ouvir? Pelo menos é o que os alunos pensam que nos agrada. Percebi que havia entre eles um acordo tácito, talvez inconsciente, de falar aquilo que supostamente me agradaria. Tentei não transparecer um semblante de aprovação nas colocações da Marcela e talvez isso tenha incentivado os alunos a discordarem da colega. Eles começaram a se mexer, inquietos, até que Beatriz se posiciona e diz que não gosta de estudar. Isso causou grande espanto nos demais. Atribuo essa reação de surpresa dos outros alunos a dois fatos: (1) Beatriz é uma boa aluna e suas notas costumam ser as mais altas da turma, portanto pressupõe-se que uma boa aluna goste de estudar; (2) Beatriz rompeu o acordo implícito de falar o que supostamente agradaria a professora.

Eles primeiramente olham espantados para Beatriz e depois me olham para ver que reação eu demonstraria após aquela desconcertante afirmação. Mais uma vez mostro que não estou ali para julgar, que eles podem se sentir à vontade para expressar sua real opinião. Isso os deixa mais abertos. Depois disso, outros alunos admitem que não gostam de estudar. A maioria deles diz que não gosta. Por que não gostam?

A Giovanna diferencia: gosta de ir para a escola, mas não gosta de estudar. Beatriz complementa: estudar é chato, mas ir para a escola, zoar, estar entre os amigos é legal. Socializar é bom. A maioria concorda, até que Marcela associa a socialização à fofoca, a matar aula e mais uma vez os alunos não gostam da colocação que ela faz. Por que os alunos não gostam das aulas? Será que se as aulas se baseassem na socialização os alunos não se interessariam mais? Ou será que também consideramos a socialização como algo negativo e improdutivo?

A Giovanna diz que gostava da creche, mas da escola não gosta muito. Sente falta do brincar, da diversão, da fantasia. Eles dizem sentir falta dessa experiência lúdica. Serão incompatíveis, escola e brincadeira? Penso que não. Será que associamos o prazer ao ócio, ao descompromisso? Pode parecer ambíguo, mas a brincadeira também não poderia ser levada a sério nas escolas?

A Marcela diz, em tom de confissão, que é uma boa aluna. Fala como se fosse um segredo, ou por modéstia ou porque talvez já tenha percebido certa reprovação no olhar dos demais colegas. Então Giovanna, amiga de Marcela, conhecedora de seus segredos ocultos e amiga também na antiga escola, conta para o grupo o verdadeiro segredo que a outra não gostaria de ter revelado: a reprovação, o fracasso escolar na primeira série.

Giovanna, brincando e apontando o dedo na direção de Marcela , acusando, disse que a outra foi reprovada, mesmo sendo “quietinha”. O silêncio e a quietude são valorizados no espaço escolar, associados a atributos positivos. O aluno quietinho merece aprovação. Mas não foi o que aconteceu com Marcela. Ela ficou reprovada na antiga escola, na primeira série, mesmo sendo quietinha e isso mexeu muito com ela. Ela muda seu semblante, gagueja, gesticula, aponta para o coração. Parece que foi uma experiência bem dolorosa para a menina. O que lhe terá acontecido? Ela não revela. Desvio o assunto por perceber o desconforto da aluna.

Gabriela afirma que no passado aprender era mais divertido que agora. Eles se sentiram decepcionados, pois esperavam que a nova escola lhes traria muitos momentos bons, mas a diversão aos poucos se desvanecia. Penso que isso poderia ser diferente. Por que essa passagem precisa ser tão brusca? Por que a escola não pode ser lúdica também nas séries mais avançadas? Os alunos gostariam que fosse assim. Aprenderiam mais? O que é melhor para o “futuuro”? Seriedade e brincadeira são necessariamente excludentes?

Coisa velha de gente morta...

Liliane: E em relação à escrita de vocês? Vocês escrevem muito na escola?

Alunos se olham e balançam a cabeça em sinal afirmativo. Falam juntos: Muito!!!

Liliane: E o que vocês mais escrevem na escola?

Alguns alunos respondem quase em coro: Em História...

Liliane: Na matéria História?

Lucas e outros alunos: É... Em História... muito...

Liliane: Mas que tipo de coisa vocês escrevem?

Gabrielle: Texto...

Gabriela: Coisa velha...

Marcela: É, coisa velha de gente morta...

Todos caem na gargalhada.

Liliane: Mas é cópia?

Alunos divergem, uns dizem que sim, outros que não.

Gabriela: Não...

Gabrielle: É...

Mari: Nem sempre.

Juliana: Ditado.

Lucas: É, ditado...

Gabriela: Às vezes ele dita, às vezes passa no quadro e a gente copia...

Mari: Ou então ele dá a folha e a gente copia.

Giovanna fala em tom de lamento: O professor ele passa a matéria no quadro, a gente copia, mas ele não explica... Não explica sobre aquela matéria... Ele taca no quadro... Se você for ver o caderno, tem um monte de coisa escrita que você não entende...

Alguns alunos concordam: É...

Ana Luiza fala com certa revolta: Tem professor que passa a matéria, não explica e a gente tem que se virar pra entender!...

Liliane: Resumindo... Vocês escrevem muita coisa no caderno, o caderno tá cheio de cópia, mas vocês não apreendem muita coisa do que tá ali... É isso?

Alunos: É...

Beatriz: É, a gente copia mas não entende nada...

Juliana, com semblante tristonho: É, não entende nada...

Os alunos reconhecem que escrevem muito na escola. Alguns disseram que às vezes ficam com as mãos doloridas de tanto escrever. Mas que escrita é essa? Eles têm produzido ou apenas reproduzido?

Quando lhes pergunto o que mais escrevem na escola, eles não respondem o tipo de texto ou o gênero textual que mais escrevem. Eles dão como resposta o nome da disciplina em

que mais escrevem. Eles não escrevem histórias, eles copiam em História. E o que a cópia representa para o aluno? Que objetivos pressupõe? Será que os tem alcançado?

Os alunos dizem que copiam muito, mas que pouco compreendem do que escrevem. De que adianta ter o caderno repleto de letras se elas não significam? São letras que não formam textos, pois não adquirem sentidos para os alunos. Será que eles leem o que copiam? Aprendem? E o que eles copiam será que os toca, instiga-os? Ou os textos são distantes e até inalcançáveis? Vocabulários prolixos e palavras vazias de sentidos ensinam o quê?

Observando os cadernos dos alunos percebi que fazem muitas cópias: copiam do quadro, copiam de folhas xerocopiadas, copiam o que o professor dita... Escrevem, escrevem, escrevem... Escrevem? Quais os sentidos que a escrita tem adquirido no espaço escolar? Mera reprodução, ou legítima criação?

Texto cheio de frescura....

Liliane: O que mais vocês escrevem na escola, além de cópia? Que outros tipos de coisas vocês escrevem na escola?

Silêncio... Os alunos se olham, enquanto outros abaixam a cabeça mirando o chão.

Gabriela rompe o silêncio e fala : Na aula de Português, né? **(fala e olha para as amigas buscando confirmação, enquanto as outras balançam a cabeça, apoiando)**



Alunos ficam em silêncio e demonstram dificuldade em responder a minha pergunta. Depois de uma pausa, Gabriela corta o silêncio e busca apoio no grupo, estendendo as mãos. Os outros olham para o chão, de braços cruzados. Alguns mostram olhar desconfiado.

Liliane: E o que você escreve na aula de Português?

Gabriela: Redação, na maioria das vezes...

Liliane: E vocês gostam de fazer redação?... Sinceramente...

Alunos, em coro: Não...

Professora: Por que vocês não gostam?

Giovanna: Sei lá... Porque é chato... Tipo... a gente não pode escrever do jeito que fala. É diferente... Alguns errinhos que são comuns na fala a gente não pode colocar na escrita. A escrita na escola é mais formal... Na Internet a gente ri dos nossos erros, mas na escola os outros é que riem da gente... A minha prima que estuda em outra escola... acho que é em Botafogo... foi suspensa porque discutiu com a professora por causa de um erro na escrita. A professora dizia que era de um jeito e ela não aceitava... Aí discutiu e foi suspensa.

Ana Luiza: Eu também não gosto de fazer redação, porque a redação é totalmente diferente da escrita do dia a dia... porque é cheio de regras... tipo, você tem que começar nessa linha (**gesticula como se estivesse escrevendo**)... aí bota ponto, vírgula... eu acho bem difícil...



Ana Luiza gesticula imitando a escrita de uma redação.

Liliane: Aí você tem um monte de coisa pra dizer, mas por causa das regras acaba travando?

Ana Luiza: É... Aí eu escrevo pouco para não errar tanto...

Mari: Eu gosto mais ou menos, dependendo do assunto...

Mariana: Eu não gosto de redação... Porque eu cometo muitos erros e aí eu fico insegura... É muito diferente da fala, aí eu me confundo muito... Às vezes também o tema é chato...

Giovanna: É... às vezes a gente tá escrevendo e vem uma dúvida... “Essa palavra é com SS ou com Ç”? Aí a gente para... e trava...

Ana Luiza, concordando com a colega: É... Ainda mais quando é numa prova e você não pode pedir ajuda...

Outros concordam: É...

Bia: Eu não gosto porque é tudo muito cheio de frescura...

Todos riem.

Marcela: A redação... tipo assim... muda o meu jeito de falar... Eu penso de um jeito e eu não consigo escrever desse jeito. Tem palavras que a gente fica repetindo “então”... “então... “aí”... “aí”... Aí eu olho pra minha redação e falo “Ai, que coisa horrível! Que raiva!!!” Dá vontade de rasgar! E muda o meu modo de me expressar... E aí por isso eu não gosto...

Liliane: Então a redação não permite que você se expresse com naturalidade...

Marcela: É... Antes de escrever eu imagino um monte de coisa linda e maravilhosa na minha cabeça, mas na hora de colocar no papel eu não consigo... por causa das regras... eu não consigo...

Liliane: E isso é meio decepcionante, né?

Marcela: É... muito...



Marcela diz que é decepcionante não conseguir escrever a redação tão bem quanto gostaria, devido às regras. A expressão facial da menina mostra seu sentimento. Como ironia, atrás da menina está pendurado um manual da nova ortografia da língua portuguesa.

Gabriela: Eu gosto de escrever... mas as regras são muiiiito chatas...

Liliane: E você, Gabrielle? Gosta de escrever?

A menina, muito tímida, esconde o rosto entre as mãos e os colegas começam a rir da cena, pois sabem que na aula ela pouco ou nada fala.



Gabrielle, talvez a aluna mais tímida, esconde o rosto entre as mãos de tanta vergonha. Os outros riem.

Abraço a aluna e incentivo a sua participação.



Envolve a menina em meus braços tentando lhe passar confiança.

Gabrielle, tímida, diz com voz baixa: Eu não gosto de escrever redação ... por causa das regras e porque tem que ter criatividade e eu não tenho...

Outros riem...

Liliane, rindo: Você não tem criatividade?

Gabrielle: Pra escrever texto não... Ainda mais dependendo do tema... E ainda tem aquele negócio de olhar como você escreve e como você fala...

Liliane: Você disse que não gosta muito de escrever as redações pedidas na escola, mas tem alguma coisa que você gosta de escrever, que escreva com prazer?

Gabrielle: Tem... Às vezes eu leio textos na Internet e aí eu fico com vontade de escrever histórias, coisas dos artistas, sobre cantores, atores... A Internet inspira a gente a escrever...

Liliane: Então você se sente inspirada pela Internet?

Gabrielle: É...

Liliane, dirigindo-se ao grupo: E vocês? O que vocês gostam de escrever na Internet?

Alunos falam juntos, eufóricos, quase em coro: *msn!!!... Orkut, Twitter... Facebook...*

Quando refaço a pergunta sobre os textos que produzem na escola, os alunos continuam falando sobre a matéria e não sobre os textos. Entre eles há consenso quando afirmam que escrevem mais na disciplina História. Quando lhes pergunto sobre o que mais escrevem, além de cópias, ficam com dificuldades de responder. Eles se olham e se calam. Tentam desviar a atenção olhando para o chão. Não me encaram com medo de que lhes dirija a pergunta.

Depois de uma pausa, a Gabriela rompe o silêncio, respondendo a questão não com uma afirmativa, mas com uma pergunta: “Na aula de Português, né?”. Faz uma afirmação utilizando uma interrogativa, talvez no sentido de amenizar sua fala, uma vez que eu também era professora de português. Eu havia sido a professora deles no ano anterior e agora eles tinham uma outra professora de língua portuguesa. Mesmo assim, sinto que inicialmente ficaram inseguros ao falarem sobre a disciplina que eu lecionava. Os alunos se entreolham, outros miram o chão. Uma delas dirige o olhar a Gabriela talvez querendo dizer para a outra ser mais cuidadosa em suas afirmações.

E o que ela mais escreve em Português? A aluna responde: “redação, na maioria das vezes”. Percebo o olhar de insatisfação e pergunto se eles gostam de redação. Eles são quase unânimes ao afirmar que não gostam. Dizem não gostar devido à rigidez das regras gramaticais, de não poder escrever do modo como falam, porque os temas não são interessantes, porque são avaliados, porque consideram a redação um texto “cheio de frescura”. Eles se sentem frustrados por não conseguirem transferir para o papel as boas ideias que trazem na mente. Escrevem pouco para errar menos, afirmam.

O que tenho observado nas práticas de produção textual é que realmente os alunos escrevem a redação com certa insatisfação. Mas esse mal-querer não é gratuito. Historicamente a redação tem sido um instrumento de avaliação e os alunos se sentem inseguros em escrever porque sabem que serão corrigidos e terão seus erros evidenciados. Eles me disseram que travam, que não conseguem produzir os textos da maneira como gostariam.

Sabemos que a escrita é um processo naturalmente árduo. Não é fácil escrever e se desnudar frente aos olhares avaliadores. Além disso, muitos dos temas exigidos nas redações não tocam os alunos, não os incentivam a produzir. Acredito que isso possa ser diferente. Mais à frente discutiremos especificamente sobre a redação escolar e levantaremos outras questões importantes concernentes a esse tipo de texto muito comum nas escolas.

Alguns alunos disseram que a Internet os inspira e os leva a produzir. Será que a escola não poderia se apropriar de alguns elementos presentes na Rede e tornar a escrita em sala de aula mais interessante?

Em outro encontro o assunto “cópia” voltou ao centro de nossas reflexões. Espantei-me com o grande número de exercícios de cópia que preenchem os cadernos dos alunos e trouxe esse assunto para nossas discussões, pois muitas vezes alunos e também nós, professores, reproduzimos práticas sem pensar mais detidamente sobre elas.

Cópia e engasgo

Liliane: Dando uma olhadinha no caderno de vocês, que vocês me mostraram para esta pesquisa, eu observei que havia muitos exercícios de cópia. Muita cópia... Com vocês também é assim, nas diversas disciplinas? Tem muita cópia?

Alunos respondem quase em coro, balançando a cabeça em sinal afirmativo: Tem...

Liliane: O professor passa no quadro ou vocês copiam do livro?

Patrik: Às vezes do livro, às vezes do quadro.

Mariana: Ou oralmente.

Gabriela: É....

Liliane: Ah, oralmente... Ele dita e vocês copiam?

Alunos: É.

Mari: Ou ele dá folhinha.

Liliane: Ele dá a folha para vocês copiarem da folha?

Patrik: É... Dá a folha e continua falando...

Gabriela: A gente tem que copiar e ainda ouvir a explicação, tudo ao mesmo tempo.

Liliane: E na opinião de vocês, pra que servem essas cópias?

Há um silêncio, até que Mari fala, com certa insegurança: Pra gente memorizar? (A menina demonstra dúvida, afirmando e perguntando ao mesmo tempo, como se fosse uma resposta a um exercício.)

Liliane: Para vocês memorizarem?

Mari: É... (semblante de indecisão)

Liliane: Pra que mais vocês acham que servem esses exercícios de cópia?

Ana Luiza: Pra gente estudar pra prova...

Patrik: Pra fixar?...

Liliane: Hum... E pra que mais?

Mariana: Pra aprender.

Liliane: E então eu pergunto pra vocês... Isso acontece? Vocês aprendem? Vocês fixam? Vocês memorizam?

(Os alunos se entreolham e sorriem)

Gabriela: Nem sempre....

Bia: não

(falam juntos e riem)

(Gabriela se engasga e Mari bate em suas costas, ajudando a amiga)



Gabriela se engasga.

Liliane: Nem sempre? Por quê?

Silêncio...

Liliane: Alguém tem algum exemplo aí? De um texto que seja cópia?

Patrik: Temos, mas tá na mochila.

Ju: Tem o meu fichário.

Liliane: Então peguem para darmos uma olhada.

(Os alunos se levantam e pegam seus materiais)

Os alunos afirmam com veemência que fazem diariamente muitos exercícios de cópia, nas variadas disciplinas. Mas quando lhes pergunto sobre os objetivos e sentidos da cópia eles se calam. Acho que nunca antes haviam parado para pensar sobre isso. Um silêncio se instaura no ar, até que Mari responde em tom de pergunta “Pra gente memorizar?” Ela não tem tanta certeza, mostra um semblante indeciso. Outros alunos fazem tentativas: a cópia serve para estudar para a prova, para fixar, para aprender... Já que eles fazem cópias diariamente, interrogo se isso tem sido verdade na realidade deles: por meio das cópias eles têm aprendido, fixado, memorizado?

Eles são unânimes ao responder que não, nem sempre. Confessam que frequentemente eles não lêem o que copiam e não compreendem os textos que copiaram. Não constroem sentidos. Gabriela se assusta com essa constatação. Engasga. E num gesto de solidariedade a amiga lhe dá tapinhas nas costas. Temos sido solidários com nossos alunos? Damos-lhes tapinhas nas costas? Isso tem bastado? É preciso refletir sobre as nossas práticas e, se necessário, reorientá-las para o sucesso de nossos alunos.

Eles se levantam e correm para pegar seus cadernos e fichários. Mostram-me uma série de exercícios de cópia. Escolhem as folhas mais coloridas e com letra mais caprichada. No olhar deles há certo brilho de vaidosa alegria. Querem me mostrar seus feitos. Querem exibir suas “artes”.

Momento grilo...

Liliane: Glauca, você quer fazer alguma pergunta?

Glauca: Ah, eu tô doida pra saber o seguinte... **(alunos riem)** Vocês falaram que as coisas que vocês escrevem na escola servem pra aprender. E têm servido mesmo pra aprender?

Alunos ficam em silêncio e se entreolham.

Gabriela brinca: Momento grilo.. cri... cri...

Risos.

Mariana: Mais ou menos...

Igor: Sei não...

Liliane: Por exemplo... vocês falaram que escrevem bastante na aula de História, mas se eu perguntar e quiser conversar com vocês sobre o assunto sobre o qual escreveram na aula, vocês conseguem me explicar?

Alunos respondem quase em coro, sorrindo: Nãoo...

Mariana: Não dá... Porque a gente copia, mas muitas vezes o professor não explica e a gente fica sem entender.

Marcela: Eu quero ser fotógrafa. As imagens me encantam. Na Internet a gente vê várias imagens, fotografias... é demais...

Liliane: E na escola?

Marcela: Ah, na escola quase não tem imagem, só no livro, às vezes...

Liliane: É, na Internet a gente trabalha com imagens, sons, cores, movimentos e isso encanta, né? Será que na escola também poderia ser assim?

Alunos não respondem...

Sei que é muito complexo o processo de “medir” o aprendizado dos alunos e acredito que as provas, tal como se apresentam em nossas escolas, não constituam a melhor maneira de fazê-lo. Também acredito que “medir” não seja o procedimento mais adequado, pois não acredito que o conhecimento seja mensurável em todas as suas dimensões e amplitudes. No entanto, o que temos observado, a partir do relato dos próprios alunos, é que a cópia não tem sido um meio eficaz de aprendizado. Não poderíamos substituir algumas dessas práticas escolares por outras mais atraentes aos alunos e, quem sabe, mais produtivas? Será que não teríamos a condição de trabalhar os textos e suas leituras sem deslocá-los de seus contextos? Diante de tudo que vimos até agora, considerar os interesses e contexto em que se encontram professores e alunos, nos parece fundamental.

Podemos juntos, professores, alunos e gestores, pensar em mudanças e nela trabalharmos de forma democrática, colaborativa e compartilhada?

Deixo, portanto, para reflexão a mesma pergunta que encerra o diálogo anterior: “Na Internet a gente trabalha com imagens, sons, cores, movimentos e isso encanta. Será que na escola também poderia ser assim?”. Na verdade, muito mais do que exercer encantamento sobre as crianças, os textos na internet apresentam grande potência porque não estão deslocados de suas práticas sociais. Na internet, por tudo que observamos com estes alunos,

os textos são práticas sociais, são produzidos e lidos com uma intenção que faz sentido para eles, não estando deslocados de seu contexto.

Com desenho é mais legal...

Liliane: Eu gostaria que vocês me mostrassem exemplos de exercícios que vocês gostam ou não gostam de fazer.

(Os alunos manuseiam seus materiais, cadernos e fichários)

Patrik, mostrando duas folhas de fichário: Esse aqui é um texto que o professor de História passou ontem sobre a colonização francesa e holandesa.

Liliane: Cópia?

Patrik: É, cópia, e eu não gosto de copiar.

Liliane: E depois dessa cópia teve algum exercício?

Patrik: Não. Ele deve dar hoje.

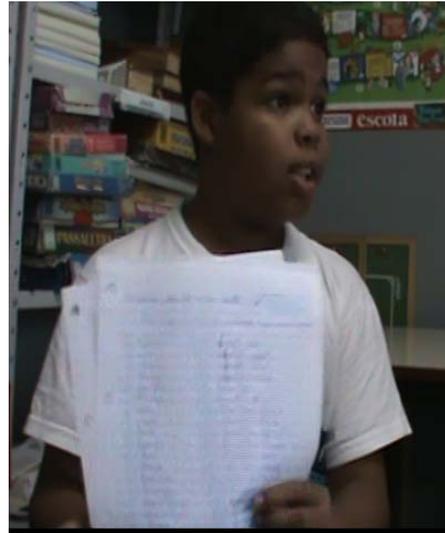
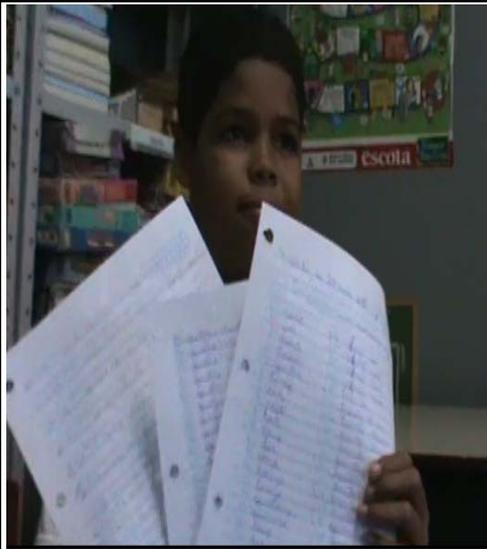
Patrik: Ah, e aqui tem um exercício de Francês. Os números em francês. Até cem. Esse eu gosto de escrever (**Patrik muda de expressão e fica sorridente, até que uma menina o corrige**).

Gabi interrompe a fala de Patrik: Patrick, foi até mil!

Patrik, surpresa: Hum?!

Mariana e Ana Luiza : Foi até mil!!!

Patrik, com certo desdém: É? Ah, eu escrevi só até cem...



Patrik exhibe com orgulho o exercício de Francês em que escreveu os números até 100. Ele se mostra espantado quando as colegas o corrigem e dizem que ele deveria ter escrito até 1000.

Liliane: Alguém tem mais algum exemplo de exercício para mostrar?

Marcela: Eu gosto do dever de Ciências (a menina mostra várias folhas de fichário escritas com letras coloridas e bem caprichadas).

Os alunos conversam entre si. Uns discordam da Marcela enquanto outros dizem: É, Ciências é legal...

Liliane: O que é que tem aí?

Marcela: Texto.

Liliane: Cópia também?

Marcela: É... olha aqui... Esse é legal... Tem só cópia (a aluna tira a folha do fichário e mostra para o grupo).



Marcela exhibe para o grupo o exercício que fez na aula de Ciências, uma folha que traz um texto copiado pela aluna seguido de algumas ilustrações coloridas.

Liliane: E por que você gosta, Marcela?

Marcela: Ah, sei lá... Eu... na verdade eu gosto de copiar... mas na hora de criar eu não gosto.

Liliane: Isso na escola?

Marcela sorri e fala: É, na escola só...

Liliane: Quem mais separou alguma coisa? Juliana, o que você tem aí? Mostra pra gente?

Juliana, mostrando algumas folhas: História... Eu não gosto de escrever.

Liliane: Cópia?

Juliana: É... A estrutura e a pintura da Europa feudal (**fala olhando para o papel**)... Eu não gosto... Aí de Ciências eu gosto, que eu desenho tudo caprichado (**fala sorridente**)...

Liliane: Porque tem desenho, tem imagem...

Juliana: É...

Liliane: Ah, então estou entendendo.... Quando tem imagens vocês gostam mais?

Alunos: É...

Giovanna: É legal porque chama mais atenção...

Gabrielle: O caderno fica colorido...

Giovanna fala enquanto vai folheando o seu fichário: É, porque tem matéria que é só texto... texto... texto... texto... e mais texto... (**enquanto fala a palavra “texto”, vai virando as páginas com semblante de desagrado**).



Giovanna mostra em seu caderno inúmeros exercícios de cópia.

Liliane: Olha só... muito texto. A minha pergunta é: vocês leem esses textos depois?

Respondem em coro: Não...

Liliane: Só fica ali no caderno.

Giovanna, ainda folheando o caderno: É, é muiiita coisa, olha só...a gente não lê...

Gabi: Aí, duas horas antes da prova a gente dá uma olhadinha... Mas é muita coisa.

Patrik: Não adianta... Na aula a gente fica copiando e lendo ao mesmo tempo e a gente acaba se embolando...

Julyana: O professor vai explicando enquanto a gente tá copiando e aí a gente não entende nada...

Gabi: É, mas tem vezes que não tem nem explicação.

Marcela: É, a gente vai copiando rápido, que nem uns malucos, pensando ... “ai, meu Deus, tá quase na hora do recreio... Tenho que acabar logo... recreio, recreio, saída”...

Todos riem...

Ana Luiza fala em tom de desabafo: Tem vezes que o professor dá a folha de texto pra gente copiar e coloca o exercício no quadro e a gente fica sem saber o que copiar... A gente começa a copiar o texto e nem dá tempo de copiar o exercício. Teve gente que não conseguiu terminar. Aí ele reclama.

Juliana fala com semblante tristonho: É... eu não copieei, não consegui...

Peço que os alunos me mostrem exemplos de exercícios que fazem na escola. Dou-lhes a liberdade de escolha, se querem apresentar exemplos de atividades de que gostam ou não gostam de fazer. Eles trazem seus cadernos e fichários e apresentam muitos exemplos de atividades, as quais em sua maioria são compostas por exercícios de cópia.

Grande parte das crianças diz não gostar de tarefas de cópia, porém não é sempre assim... Eles afirmam que quando a cópia concilia a escrita com desenhos, eles gostam de fazer, sentem-se mais motivados. Penso mais uma vez na importância que as imagens adquirem junto a esse público.

Eles mostram cadernos escritos com letras desenhadas, ilustrações, cores. Têm orgulho em exibir o caderno colorido e caprichado. O exercício de cópia que tratava da pintura da Europa Feudal não trazia imagens. Será que se houvesse imagem, exemplos das pinturas daquela época, se a aula fosse digital, por exemplo, o assunto se tornaria mais interessante aos alunos? Eles ressaltam que as imagens chamam mais atenção e que eles gostam do colorido. Os textos que leem na escola são basicamente verbais, enquanto os textos

veiculados na Internet trazem uma variedade de imagens, cores, formas, movimentos. A escola não poderia se apropriar desses textos, considerando-os como prática social e, assim, tornar as aulas capazes de nos fortalecer como cidadãos que participam, não apenas de práticas escolares, mas de práticas sociais em seu contexto de produção?

Os alunos ainda confessam que raramente leem o que copiam. O exercício de cópia passa a ser mera reprodução. Ao observar esses exercícios de cópias percebo que muitos deles estão incompletos. Os alunos não conseguem ou não querem terminá-los e o professor, não raras vezes, nem se dá conta disso. Raríssimos foram os momentos em que notei a intervenção do professor no caderno do aluno (visto, carimbo, anotações). Nessa medida, o caderno tem sido um suporte de escrita que não é lido nem por alunos nem por professores. Será que a Internet não poderia ser usada como caderno em algumas ocasiões, e os textos encarados como prática social e legítima interação?

E a gente tem que aceitar...

Liliane: O que mais vocês têm aí ?

Mariana: Tem a apostila de Português... (a menina fala com certo desânimo e mostra o Caderno de Apoio Pedagógico¹⁵ de Língua Portuguesa, por eles chamado de “apostila”).



Mariana mostra o Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa utilizado na Rede. A menina apoia o rosto na mão e apresenta uma expressão facial de desânimo e insatisfação.

¹⁵ Os **Cadernos de Apoio Pedagógico** são bimestrais e divididos de acordo com as disciplinas. Estão organizados em: ciclo de formação, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano. As atividades encontram-se distribuídas em fichas, cujos conteúdos são selecionados a partir das Orientações Curriculares seguidas pela SME-RJ. A SME envia avaliações periódicas baseadas nos Cadernos de Apoio Pedagógico que são realizadas pelos alunos da Rede. De acordo com o desempenho dos alunos nessas avaliações, a escola é premiada (em alguns casos há incentivo financeiro a professores cujos alunos mostrem um desempenho muito satisfatório) a partir de um *ranking* divulgado pela SME.

Liliane: Vocês gostam?

Alunos falam juntos, agitados, debatendo.

Mariana: É muuuuito chato!

A maioria dos alunos concorda com ela, mas a Marcela discorda.

Marcela: Ah, eu acho legal...

Gabriela, espantada, dirige-se a Marcela: Legal?!!!



Gabriela se espanta ao ouvir que Marcela considera a apostila “legal”. Mariana ri da situação.

Marcela: Ah, eu acho...

Mariana, com a apostila nas mãos: É mais ou menos... Quando a gente tem a oportunidade de fazer e depois debater, aí sim é legal, mas quando a professora não dá tempo e vai logo dando a resposta, não é... Aí fica chato...

Outros concordam com ela: É...

Marcela, cedendo: É, concordo...

Patrick: É, nossa professora é assim... Ela lê a questão e nem pergunta “Vocês têm alguma resposta?” Não dá nem tempo de responder, ela já sai falando a resposta.

Marcela: Tipo... a gente tá empolgado pra falar, botar a nooossa resposta, pra depois debater a nossa resposta... Aí não! Ela já vai botando no quadro: “O certo é isso... isso... isso...” Dá quase um texto, de tão grande!...

Liliane: Como se fosse o gabarito, a resposta certa?

Alunos: Isso... É...

Patrick: Uma resposta que nem dá na linha!

Liliane: E se a sua resposta não for igual à que ela colocou no quadro, o que vocês fazem?

Ju: A gente apaga a nossa resposta e copia a resposta que está no quadro.

Outros concordam: É...

Gabriela: Às vezes você pergunta: “Mas professora, minha resposta tá errada?!” Aí ela diz: “Não tá completa.” E coloca no quadro uma resposta deesse tamanho (**faz gesto com as mãos**)...

Mariana: É, parece até um texto...

Lucas, trstinho: E a gente tem que aceitar...

A partir dos diálogos estabelecidos, observo que a percepção que os alunos têm do que seja uma atividade “legal” ou “chata” está intrinsecamente ligada à mediação do professor. Um exercício pode se tornar mais ou menos interessante de acordo com a maneira com que o professor o trabalhe na turma. Nessa medida, até mesmo as tarefas mais enfadonhas para os alunos, de acordo com a intervenção realizada pelo professor, podem se tornar interessantes e queridas pelos estudantes.

As crianças e adolescentes gostam de se expressar, querem ser ouvidos, porém muitas vezes o professor não releva suas respostas. Será que, enquanto professores, temos preferido aulas mais silenciosas, uníssonas? Temos o costume de ouvir atentamente a voz de nossos alunos, sem depreciar seus saberes? Com o gesto contínuo de emudecimento da voz da criança, o que esperamos formar? Sujeitos críticos, reflexivos, ou meros reprodutores?

É muito comum, sobretudo nos momentos de correção das atividades, o professor eleger uma resposta (a sua resposta ou a do manual didático) como a única correta, o gabarito oficial, fazendo com que os alunos apaguem seus escritos para substituí-los pela escrita autoritariamente imposta. Creio que os alunos podem chegar a conclusões mais acertadas depois dos apontamentos do professor, sem que para isso precisem anular suas respostas em detrimento da resposta considerada mais correta. É preciso discutir, debater, fazer com que as crianças expliquem o raciocínio que seguiram e os caminhos que tomaram. É possível levá-los ao acerto sem ser autoritário? O menino, desapontado, diz: “E a gente tem que aceitar...”. Eles têm? Nós temos que aceitar as imposições que nos colocam? A passividade é um dos requisitos para o acerto?

O carimbo

Liliane: Pelo que vocês disseram e mostraram, vocês escrevem bastante na escola. Às vezes tem-se a impressão de que, porque o caderno está cheio, o aluno aprendeu bastante. E vimos que nem sempre é assim. Às vezes o caderno está cheio de muita coisa escrita, mas isso não significa que o aluno aprendeu o que está ali. Certo?

Alunos respondem, balançando a cabeça: É...

Liliane: Eu tenho uma pergunta... Vocês me mostraram que o caderno de vocês está cheio de coisas escritas. Vocês escrevem bastante na escola. Mas quem lê as coisas que vocês escrevem?

Silêncio... Os alunos se entreolham.

Gabriela responde: A gente.

Todos riem.

Patrik: Às vezes...

Juliana: Às vezes nem a gente lê.

Risos...

Marcela: Às vezes fica lá, só de enfeite.

Risos...

Mariana: É, fica de enfeite até chegar a semana de provas.

Liliane: Então geralmente as coisas que vocês escrevem ficam ali presas no caderno e ninguém lê, a não ser vocês mesmos?

Alunos: É...

Liliane: E os professores olham o caderno de vocês?

Alunos em coro: Não.

Respondem que não, mas depois hesitam.

Patrik: Às vezes um ou outro passa olhando, assim rápido...

Ana Luiza: Ah! O professor de Ciências passa com o carimbo!

Liliane: Que carimbo?

Ana Luiza: O carimbo de “incompleto”. Se a cópia não tiver completa, ele carimba e a mãe tem que assinar.

Juliana: Ele só olha para conferir se a gente fez mesmo.

Mariana fala, insatisfeita: É, ele acha que a gente tem super-poderes! A aula tem 50 minutos, ele fica falando por meia hora e quando falta pouco pra acabar quer que a gente copie aquele texto enooorme. Aí depois passa carimbando.

Mari concorda com a amiga: É, ele acha que em pouco tempo a gente consegue acabar tudo.

Gabriela fala, furiosa: É... quando faltam 3 segundos pro sinal bater, ele fala: “Ah, tem o último parágrafo...” Escreve no quadro e fala: “Copia!”. **(a menina conclui, bastante brava)** Caramba!!!

A função social da escrita e a circulação dos textos produzidos pelos alunos têm sido uma realidade em nossas escolas? Quem lê os textos escritos pelas crianças? Os alunos dizem que geralmente apenas eles leem o que escrevem e que apenas em raras ocasiões o professor realiza essa leitura.

As crianças são contundentes ao afirmar que quando sabem que seus textos serão lidos por outras pessoas elas capricham mais na produção dos mesmos. Será que o olhar do professor sobre os escritos dos alunos tem sido avaliativo, apreciativo ou de mera conferência? Sei das dificuldades encontradas por nós, professores, diante de tantas demandas que surgem diariamente nas salas de aula: salas superlotadas, tempo curto, trabalho exaustivo, indisciplina. Sei que é muito complicado disponibilizarmos um tempo para olhar atentamente caderno por caderno, diariamente. Mas penso que se modificarmos a maneira como esses textos são produzidos, o modo de intervirmos também pode mudar, pois produzimos textos para serem lidos e lemos textos para interagir com/na sociedade.

Será que o computador e a Internet não poderiam ser facilitadores nesse processo de circulação e publicação dos textos? A produção dos textos seria modificada tendo em vista a sua circulação? Será que o texto produzido pelo aluno não poderia ser libertado dos cadernos, ganhar asas e voar pelo mundo? A Internet não poderia ser uma dessas asas?

Escrita proibida: as “vândalas”

Liliane: E tem outras coisas que vocês escrevem na escola que o professor não lê?

Juliana: Ah, tem...

Giovanna: Não tem aquele caderno da prefeitura que só tem folha branca?

Liliane: O caderno de desenho?

Giovanna: É. Quando a gente não tem nada pra fazer, ou quando acaba o dever rápido, a gente fica desenhando, escrevendo, dizendo “Ai, tô triste hoje”...

Marcela: Ah, na mesa eu também escrevo.

Mariana: É!...

Risos

Liliane: É, eu já percebi que vocês escrevem muito nas mesas. Ano passado eu até tentei filmar alguns desses escritos, lembram? Mas a filmagem não ficou muito boa... O que vocês escrevem na mesa?

Giovanna: A gente escreve: “Oi, quem senta aqui nessa mesa?” E no dia seguinte fica procurando a resposta.

Marcela: Uma vez eu escrevi texto... **(aponta para a amiga)** Ela até viu e falou “Que lindo!”. Ah, às vezes eu tô lá copiando e acabo antes de todo mundo, e aí fico lá sem fazer nada, tô sozinha, solitariamente ... **(risos)** Aí eu vou lá e começo a escrever um texto... Às vezes eu tô tão empolgada que continuo escrevendo...

Liliane: Texto de que tipo?

Marcela: Ah, o que vem na minha cabeça... Às vezes faço pergunta “Quem senta aqui de manhã”?

Liliane: Ah, então vocês se comunicam com os alunos da manhã através da escrita na mesa? E as pessoas respondem ?

Marcela e outras meninas falam: Sim...

Gabriela fala em tom dramático: É, antes a gente usava a carta, o telefone, *Orkut*, agora... a mesa!

Todos riem...

Marcela: E a gente também coloca o nosso *msn*, *twitter*, *Orkut* ... e acaba se adicionando no *Orkut*, no *msn*...

Giovanna: E na mesa as pessoas deixam recadinho... tipo... “chiclete na mesa é o cú...mulo”...

Risos

Liliane: Vocês sabem que não pode escrever na mesa e escrevem mesmo assim, né?

Alunos confirmam, alguns meio sem graça: É...

Giovanna, brincando: Mas às vezes é por um bom motivo.... Cola de matemática....

Risos...

Liliane, falando baixinho, como se fosse um segredo: E tem outros lugares em que é proibido e vocês escrevem?

Alunos riem e falam juntos: Tem... Na parede...

Risos...

Mariana e Gabriela: Na cadeira.

Liliane: O que escrevem na cadeira?

Patrik fala, apontando para Juliana: A irmã dela já escreveu com *liquidpaper*¹⁶ : “Não sente aqui”...



Aponta o dedo na direção da colega.

Marcela, fazendo cara de reprovação: Ah, escrever na cadeira eu já acho estranho...

Mariana: É, eu também acho um absurdo...

¹⁶ Corretivo.

Giovanna: Mas a gente escreve mesmo assim...

Risos

Mari: Nas portas do banheiro também tem muita coisa escrita.

Liliane: O que tem escrito na porta do banheiro?

Juliana, reprovando: Ah, eles escrevem muita coisa assim nada a ver.

Mariana dedura: A Marcela já escreveu!



Mariana dedura a Marcela, apontando o dedo na direção da colega.

Marcela: Ah, eu já escrevi... Mas foi uma coisa muito pequeniiiiinha...

Liliane: Mas vocês assinam quando escrevem? Ou é uma escrita anônima?

Marcela: Eu botei só “Céu”, meu apelido.

Liliane: Só quem te conhece que sabe que foi você.

Marcela: É, mas foi minha amiga que disse “Marcela vai, responde lá”, mas foi uma coisa pequena, mas tem gente que escreve coisas enormes...

Patrik fala em tom de censura: Palavão... No banheiro dos meninos tem palavão escrito no azulejo, de azul...

Liliane: O que vocês acham que leva uma pessoa a escrever na porta ou parede do banheiro?

Silêncio, até que Marcela fala: Por que elas são *vândalas*?

Todos caem na gargalhada.

Ana Luiza: Sei lá... por diversão?

Giovanna: Pelo gostinho do perigo...

Patrik: Porque não tem papel¹⁷!...

Muitas risadas...

Marcela: Escrevem até no vaso...

Alguns assustados: No vaso?!!!

Gargalhadas...

As crianças escrevem e inscrevem; querem deixar a sua marca no mundo. Podemos observar no espaço escolar as inscrições que esculpem as marcas da criança na escola. Sua escrita não está apenas em cadernos, murais e livros didáticos. São marcas visíveis em diversos espaços e suportes. No entanto, é muito raro pararmos para ler com mais atenção esses registros que deixam. O que será que as crianças nos dizem em suas inscrições? Proponho-me a mostrar que as crianças escrevem bastante, de modo formal e informal, em diversos espaços, dentro e fora da escola e para isso, utilizam diversos recursos e suportes. E isso indica uma proposta alternativa para práticas de leitura e produção textual na escola: a de trabalharmos os textos dentro de seu contexto social, lendo e produzindo textos para interagir com o mundo.

Os alunos nos mostram esse caminho. Ressaltam que se comunicam através da escrita com outras crianças em suportes pouco convencionais, como o mobiliário da escola. Uma comunicação que começa com uma simples frase, depois se transforma em um diálogo e extrapola para além-escola, ganhando espaço nas redes sociais. Amizades duradouras ou não, mas que surgem através da escrita.

Com um olhar mais atento aos indícios do cotidiano, é possível perceber a escrita de nomes, mensagens e inscrições diversas nas mesas das salas de aula, nas portas dos banheiros e paredes. Esta escrita subversiva, proibida, transgressiva, revela teores bem diversificados. Alguns escritos expressam revolta, ideias que não são proclamadas abertamente, palavras insultuosas, agressões verbais, termos de baixo calão que não são permitidos no ambiente escolar, mas que são frequentemente falados quando não há a supervisão de um adulto. Algumas dessas mensagens escritas no mobiliário escolar, por outro lado, revelam um conteúdo afetivo, como as declarações de amor que, através de uma escrita “proibida”,

¹⁷ A graça dessa fala está no duplo sentido da palavra *papel*: papel higiênico e papel para escrever... Eles relataram que devido à falta do papel higiênico nos banheiros, alguns alunos costumam usar folhas de caderno como substituto do papel higiênico. Papel de escrever acaba virando papel higiênico.

tornam-se públicas, segredos que só podem ser revelados de forma anônima. Outras inscrições são compostas por piadas, anedotas, gracejos, desenhos ou até mesmo diálogos.

Penso que essas mensagens “ocultas” aos olhos do professor revelam a necessidade de expressão do aluno que, muitas vezes, não encontra nas formas tradicionais de escrita escolar um meio em que possa se expressar livremente, opinar, emitir juízos e exteriorizar sentimentos e ideias. Em outras palavras, essas práticas de escrita revelam a súplica silenciosa dos alunos para que os textos na escola sejam feitos e lidos para interagir com o mundo, como prática social.

Muitos alunos confessaram que têm o costume de escrever em diários, expressando emoções que não conseguem conter em si mesmos, como tristeza, euforia, paixões, desilusões etc. Alguns escrevem poesias e histórias que não são lidas por mais ninguém a não ser por eles próprios. Eles escrevem.

“msn” de pobre

Liliane: Vocês me disseram que na escola vocês escrevem para o professor ler, por ser uma exigência escolar. Mas minha pergunta é: há algum texto que vocês escrevem na escola que o professor não lê, além da escrita no mobiliário da escola?

Os alunos se entreolham e riem.

Alunos: Sim, tem...

Mariana: O *msn* de pobre....

Todos caem na risada.

Liliane: Me explica isso... **(Risos)** O que é o *msn* de pobre?

Gargalhadas...

Giovanna: A gente pega uma folha e escreve MSN e põe “Giovana diz: oi” e aí vai passando o papel sem o professor ver.

Mariana: Vai passando de mesa em mesa.

Giovanna: É, esse é o *msn* de pobre...

Todos riem.

Giovanna: É, lá na sala fica folha passando pra lá e pra cá, para cá e pra lá...

Marcela: Aí quando o professor olha a gente esconde o papel e faz cara de interessado na aula...

Gargalhadas.

Giovanna: Ah, no ano passado a minha colega tava passando o *msn* de papel para o garoto lá na sala. “Patrik, eu gosto de você. Você quer ficar comigo?” A professora viu. Foi lá, pegou o papel e leu pra turma inteeeira. Isso deixou a Alessandra muito triste, todo mundo ficou rindo dela. A menina até chorou.

Alunos se compadecem: Tadinha...

Giovana: É, se a professora tivesse lido só pra ela, tudo bem, mas ela leu pra turma tooda... É, foi triste...

É fato que as crianças de hoje em dia estão utilizando novas formas de escrita, de comunicação e de produção de sentidos. Não seria uma boa hora de a escola voltar-se para o mundo dos alunos e, a partir dali, proporcionar um conhecimento mais significativo e interessante para a criança da contemporaneidade? Será que modelos, métodos e práticas antigas atingem nossas crianças e jovens de hoje em dia como as novas tecnologias os tem atingido? Será que podemos aprender como os alunos têm feito, por exemplo, na internet, usando-a e a seus textos como meio de produção de sentidos, como prática social? Será que nos interessamos pelo que eles estão utilizando e produzindo ou nosso olhar é apenas de supervisão?

Os alunos inventam e reinventam. Trazem para a sala de aula práticas que ocorriam somente fora do ambiente escolar. Não poderíamos usar isso em nosso favor, em prol de um ensino mais relacionado às práticas sociais que acontecem para além da escola?

“Eu estou morta por dentro”

Liliane: Eu já vi também alguns textos que vocês escrevem sem o professor pedir e que são textos muitos bonitos, não é?

Marcela: Eu adoro escrever poemas...

Giovanna: É, eu tenho um caderno que trago para a escola com alguns rabisquinhos que escrevo quando o professor acaba e eu fico sem nada pra fazer.

Gabriela: Eu tenho muito poema em casa.

Marcela: Eu também.

Gabriela: Eu tenho uma pasta cheia de poemas e outros textos.

Liliane: E quem lê isso, Gabriela? Quem lê todas essas coisas bonitas que você escreve?

Gabriela, apontando para si mesma: Eu...

Marcela: De vez em quando eu pego o dicionário, procuro palavras e faço poemas com elas.

Liliane: Muitas coisas bonitas que vocês escrevem ficam escondidas, ninguém lê...

Mariana: Professora, a gente esconde porque senão vai gerar muitas perguntas...

Liliane: Como assim, Mariana?

Mariana: É que eu só escrevo quando estou triste, e se minha mãe pega e lê, ela fica querendo saber das coisas que estou sentindo, fazendo perguntas...

Marcela: É, eu odeio isso!

Mariana: Só ela lê (**aponta para Mari, sua melhor e inseparável amiga**). Só ela lê, mais ninguém.



Mariana aponta para sua amiga Mari, dizendo que somente a amiga lê os seus segredos.

Marcela: Eu tenho meu diário. Ninguém nunca leu, só eu.

Liliane: É, hoje em dia as pessoas não costumam mais guardar seus segredos, manter sua privacidade, mas publicam tudo em *blogs*, nas redes sociais... dizem a hora que acordam, tudo que fazem, o que comem...

Marcela: Ah, eu faço isso no *twitter*...

Mariana: Eu não acho isso muito legal... As pessoas sabem da sua vida mais até do que você mesmo... As pessoas se expõem muito... Meus segredos escrevo no diário, não na Internet.

Marcela: Quando eu tô triste e escrevo na Internet algo que não quero que ninguém fique perguntando... eu boto uma frase em inglês... Por exemplo: “Eu estou morta por dentro”...

Liliane: Noooooossa!

As crianças usam gêneros antigos e novos para expressar seus sentimentos, para narrar suas experiências. O fato é que escrevem, seja de forma secreta ou espetacularizada. A escola não poderia se apropriar dessas tecnologias e, através de seus novos gêneros, os chamados gêneros digitais¹⁸, tornar a escrita no âmbito escolar mais significativa?

Quem lê os textos produzidos pelas crianças? A Internet não poderia ser utilizada como um meio de divulgação desses textos? O que as crianças escrevem na Internet e na escola? Essas experiências não precisam ser dicotomizadas, pelo contrário. Tudo o que vimos nos sugere que construamos pontes. Os textos da Internet podem adentrar a escola e os textos produzidos na escola poderiam ser publicados na Internet e, assim, nessa via de mão dupla, o conhecimento seria continuamente compartilhado. A produção e leitura de textos teriam sentidos sociais, considerados como interação para além da escola.

A revelação

Giovanna está com a palavra, relatando um acontecimento e a Marcela levanta o dedo esperando sua vez de falar.



Mesmo sendo um encontro dialógico, em que a espontaneidade era incentivada, a Marcela levanta o dedo, esperando a sua vez de falar. Nesse gesto a menina reproduz o gesto comum em sala de aula, em que o aluno é orientado a esperar a sua vez de se pronunciar pedindo permissão para expor sua voz.

¹⁸ Entenda-se por **gêneros digitais** os gêneros textuais produzidos em suportes digitais como, por exemplo, os textos que circulam na Internet (hipertextos, blogs, e-mails, chats etc.)

Liliane espera Giovanna terminar sua fala e diz: Marcela?

Marcela: Não, tipo assim...(hesita) eu vou me entregar agora... Eu... Esquece... aí....

Liliane incentiva: Fala...

Marcela, enrubescida, fala em tom de confissão: Eu vou me entregar... Eu estou apaixonada...

Todos riem e juntos falam: Ah!....

Marcela: Eu não contei isso pra ninguém... Ninguém sabe...

Liliane fala, brincando: Hum... A revelação do ano...

Marcela: Aí eu escrevo muiiita coisa... Eu não vou contar quem é...

Patrik: Conta... Todo mundo já sabe de quem eu gosto...

Marcela, mexendo no cabelo, envergonhada: Eu não vou contar quem é...

Liliane: Tá todo mundo curioso...

Marcela gesticula e fala, escolhendo as palavras: Sabe... aí eu fico... Como assim?... Como posso dizer? Eu fico muito... Criativa!



A menina gesticula e revela o seu segredo, dizendo que está apaixonada e que isso a inspira.

Liliane: Então quer dizer que a paixão te inspira?

Marcela: É... Eu pego o diário e escrevo muita coisa... Eu fico criativa... Às vezes eu tô triste porque estou apaixonada e escrevo, às vezes eu estou feliz... Aí eu fico muito inspirada... Pronto, me entreguei!!!

Giovanna: Olha como ela está vermelha!!!

Todos riem...

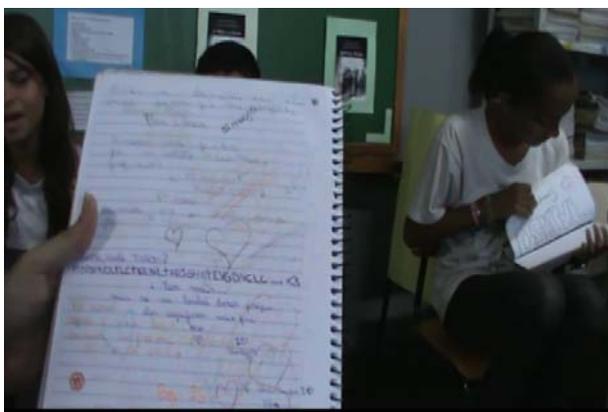
Julyana: É... quando a gente está apaixonada a gente escreve mais...

Patrik: É, professora, no final do meu caderno tem um monte de coisa de amor escrita...

Julyana: É, no meu também...

Marcela: É... Quer ver? Olha, professora, o que tem na última página do meu caderno.

A menina abre seu caderno na última página e mostra. Há mensagens de amor e desenhos de coração. Outros alunos folheiam seus cadernos à procura de mensagens de amor.



Alunos mostram seus cadernos contendo várias mensagens de amor, desenhos, poemas, versinhos, letras de música, escrita esta que não é exigida pela escola, mas que está presente em vários cadernos.

Marcela: A gente escreve, desenha, copia letra de música, escreve em código também... Meu fichário também é todo rabiscado...



Marcela mostra seu fichário rabiscado, contendo desenhos, símbolos, marcas etc.

Na escola é dado o direito de as crianças se expressarem livremente? Penso que a Internet tem servido como um meio de pronunciamento. Lá elas não precisam levantar o dedo e esperar a permissão de falar; lá seus textos são lidos e suas falas têm escuta.

Elas querem se expressar, deixar a sua marca no mundo. Utilizam para isso suportes diversos, alguns deles pouco convencionais.

Escrevem nos seus cadernos e fichários os textos exigidos pela escola e também escrevem por livre e espontânea vontade, textos mais livres, mais sentimentais, aos quais nós, professores, não temos muito acesso.

Será que nossa visão sobre a criança mudaria se, com atenção, lêssemos os textos que produzem? O que escrevem? Como se expressam? Conhecemos a criança ou pensamos que a conhecemos? Estamos inseridos em seu mundo? Nossa visão sobre elas é desprovida de preconceitos e subestimações?

Perfil do Orkut

Liliane: Lendo o perfil do *Orkut* de vocês eu vi que tem muita coisa interessante... Tem gente que escreve sobre si, outros que colocam fotos...

Gabriela: Eu não... Eu copio trechos do livro que eu gosto e coloco lá no perfil... poemas...

Liliane: Ah, você faz citações...

Gabriela retruca, rindo: Não, eu copio mesmo...

Liliane: Ah, tá... E vocês? Quando vão escrever sobre vocês no perfil do *Orkut*, vocês usam suas próprias palavras ou copiam?

Mari: Mais ou menos...

Julyana: Às vezes a gente escreve, às vezes copia...

Ana Luiza: É...

Juliana: Tem uma comunidade no *Orkut* chamada “Perfil para garotas”... Aí a gente lê e se identifica... aí copia e cola no nosso perfil quando bate com a gente...

Ana Luiza: Ah, eu gosto e tenho muitas dessas comunidades... Eu vou lá no “Perfil perfeito”, escolho um, copio e uso... Tem também a comunidade com depoimentos prontos... É legal... Quando eu não tenho muita criatividade eu vou lá, copio e mando para alguém...

Giovanna: A gente copia, mas aí falta a noossa palavra e aí a gente completa com uma frase nossa... Aí no final do texto pronto a gente bota a nossa palavra... Esses dias eu mandei pra Marcela um depoimento fofinho e no final escrevi “Céu, minha privada entupida”... E aí ela sabe que sou eu, porque só eu chamo ela assim...

Risos...

Liliane: É, eu vejo que vocês mandam pela Internet vários recados e depoimentos bonitinhos, declarações de amor e amizade... Eu tenho uma pergunta sobre isso... Tem coisas que vocês escrevem pela Internet, mas que pessoalmente não têm coragem de dizer?

Alunos se olham, riem e dizem: Tem...

Ana Luiza: É, pela Internet fica mais fácil de se declarar, porque se o garoto não se mostrar interessado, você sai, fica *off line*, mas ao vivo o que você vai fazer? Sair correndo?

Juliana: É, pela Internet é bem melhor...

Creio que a questão da autoria precisa ser discutida na escola e seus reflexos talvez sejam sentidos nas produções da Internet. Parece-me que os limites entre o que é público e privado, individual e coletivo, próprio e alheio, autoral e plagiado tornam-se cada vez mais tênues. É necessário trazer essas discussões para a sala de aula. Os alunos reconhecem que “copiam” textos da Internet, sem identificar a autoria e os tornam seus. Apropriações de palavras alheias e diálogos com os dizeres do outro são muito comuns na Rede. Raras são as discussões em torno dessas questões com o público infanto-juvenil.

Sabemos que as crianças são autoras, são criativas, versáteis. Criam e recriam. No entanto, torna-se necessário que reflitam sobre suas produções e apropriações.

No capítulo subsequente realizaremos uma discussão sobre o trabalho de produção escrita realizado na escola e apresentaremos exemplos de textos produzidos pelas crianças no ambiente escolar.

3 A ESCRITA NA ESCOLA : O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

Mas quem escreve quer dizer coisas que estão para além da vida quotidiana. Nunca o nosso mundo teve ao seu dispor tanta comunicação. E nunca foi tão dramática a nossa solidão. Nunca houve tanta estrada. E nunca nos visitamos tão pouco.

Mia Couto

Este capítulo versará sobre os textos mais recorrentes no espaço escolar pesquisado. Como o trabalho de um garimpeiro que se debruça para encontrar preciosidades, assim fazemos. Partimos em busca dos textos dos alunos, de seus escritos. O que para muitos é considerado banalidades, desperdícios, para nós constituem verdadeiros tesouros escondidos. Apresentaremos exemplos desses textos e algumas reflexões sobre as condições de produção que orientam práticas de produção escrita na escola.

Mais uma vez recorro a narrativas de eventos do cotidiano para levantar questões que nos auxiliarão a refletir sobre os sentidos que a escrita tem adquirido na escola.

A importância da escrita

Estávamos em sala de aula, organizados em uma roda de conversa, dialogando sobre os sentidos da escrita. Pergunto-lhes: “Vocês acham a escrita importante na vida de vocês?”.

Eles balançam a cabeça em sinal afirmativo. Não demonstram nenhum indício de dúvida. Reconhecem, com veemência, que a escrita é importante.

O Matheus logo diz, afoito: “Lógico, professora!!! Pra conseguir um bom trabalho tem que saber escrever, né?!”

Os outros concordam.

Ianca, agitando-se em seu lugar, comenta, toda sorridente: “Ai, eu quero aprender a escrever bem pra quando eu for dar os meus autógrafos... Porque vocês sabem que eu vou ser uma cantora muito famosa...”

A menina ri e faz pose de artista enquanto os colegas lhe dirigem vaias.

Todos caem na gargalhada.

O que a escrita representa na vida desses alunos de escola pública? Alguns deles me disseram que depositam na escola a esperança de conquista de um futuro melhor. Isso tem sido uma realidade? Um dos meninos confessou: “Professora, meu sonho é tirar a minha mãe do morro”. Por isso o menino estuda, na esperança de que um dia sua vida melhore e seu sonho se torne possível. Para obter um bom emprego, é necessário saber escrever bem, disseram-me. A escrita, para eles, seria um meio que os levaria a ter uma melhor condição de vida.

A escrita é paixão, é prazer, é viver, muito mais do que fins utilitários. Contudo sabemos que a escrita também é um caminho para se chegar a algum lugar: lugar de realização, de reconhecimento, de fruição, de conquistas. Conquistas profissionais, acadêmicas, relacionais. Também amorosas...

Pedido de ajuda

O Tiago chega a mim, todo tímido, falando baixinho, em tom de segredo: “Professora, tô gostando de uma menina lá do morro. Será que você me ajuda?” Eu, um tanto surpresa, pergunto-lhe como poderia ajudá-lo nessa empreitada amorosa. E ele me responde através de um pedido acompanhado de um sorrisinho maroto: “Se eu escrever uma carta de amor pra ela, você corrige pra mim? Porque não quero passar vergonha, né, *fessora?*”

Um diário que esconde segredos, uma carta que declara amor, um *tweet* que faz críticas indignadas, um comentário em uma foto amiga, a letra de uma canção que toca o coração... Há os textos que são intencionalmente públicos, outros que são mais íntimos... O fato é que nenhum texto morre no eu. Muito mais do que uma burocracia escolar, o texto deve ser uma voz audível no mundo, uma proclamação. Nesse sentido, a publicação dos textos é uma etapa fundamental do processo de produção.

O texto não morre no eu, pois uma característica intrínseca da palavra é a busca do outro. Segundo o escritor Jorge Miguel Marinho¹⁹, o processo de escrita é composto pela tríade “ler, escrever e ser lido”. Ninguém escreve exclusivamente para si. O papel em branco é a mediação entre o sujeito e o mundo, e “o próprio ato de buscá-lo torna a experiência de escrever coletiva”. Segundo o autor, subtrair da escrita o prazer da socialização é criar um texto cego, surdo e mudo. Um texto sozinho, fraco e egoísta, incapaz de devolver ao mundo o

¹⁹ http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&task=view&id=25505

que este lhe inspirou. Nesse sentido, os textos produzidos na escola não podem ser cegos, surdos e mudos. Pelo contrário, precisam ter voz e asas.

A escola tem se apresentado como um espaço de reprodução de modelos pré-estabelecidos, cujo objetivo implícito tem sido o de formar sujeitos reprodutores dos conhecimentos ali veiculados. Por longos anos a linguagem tem sido limitada a um sistema estático, normativo, e seu caráter dinâmico e socialmente contextualizado se reduzido ao acesso às “verdades” estabelecidas e autoritariamente impostas. A escola tende a desconsiderar e estigmatizar as formas de linguagem que não estão de acordo com o padrão, o formal, a norma culta (SOARES, 2000). Nas atividades de produção textual a norma culta escrita permanece como referência única. Trata-se de uma prática de ensino prescritiva, autoritária, que incorpora os avanços referentes aos estudos da linguagem apenas na teoria, não na prática (MENDES, 2009).

Observamos que a escrita desempenha um papel central na cultura escolar, sobretudo porque somente os conhecimentos escritos, reproduzidos por escrito, costumam ser considerados. “Vale o escrito”. Na cultura escolar é comum associarem a quantidade de textos escritos à aquisição de conhecimento. Por exemplo, se o caderno do aluno não contiver muitos textos escritos, costuma-se subentender que ele pouco estudou. Os conhecimentos partilhados de forma oral e por outros meios que não o escrito tendem a ser ignorados e relegados a segundo plano.

Orlandi (1987) caracteriza o discurso pedagógico, muito recorrente no espaço escolar, como um discurso autoritário, que tem a transmissão e fixação de informação como seus objetivos primordiais.

Como bem ressalta Barreto,

*A escola é um dos espaços onde o discurso autoritário se manifesta mais concretamente, por falar "sobre" as coisas e não "das" coisas mesmas e por usar a assimetria como "justificativa" para não ceder a palavra ou censurá-la, na circularidade que fortalece a perspectiva institucional: a valorização da uniformidade (mesmo que superficial), confirmando o já-dito, seja com outras palavras (via paráfrase), seja como mera repetição. Em geral, *por escrito*, formalismo fundado na quebra de teoria-prática e resistente às evidências do fracasso que produz. (BARRETO, 1994, p. 157).*

Esse tipo de discurso é facilmente percebido nas práticas de produção escrita realizadas no espaço escolar: os exercícios de produção escrita, como questionários, cópias e provas, evidenciam que esse é o discurso predominante. Mais do que fazer com que um sentido se torne o dominante, a intenção é buscar fazer com que este sentido se torne o único.

Os textos produzidos no ambiente escolar são postos como *produto*, ignorando-se a dinamicidade de seu *processo* de significação. Este deve considerar estruturas e conhecimentos prévios partilhados, além dos múltiplos recursos semióticos e as condições de produção, que incluem contextos, sujeitos, intenções comunicativas e o meio de circulação (MENDES, 2009). Muito do que é produzido na escola apresenta-se como resposta ao que é proposto pelo professor, colocando o aluno no papel de mero reprodutor de ideias. Muitas vezes o que se lê nas respostas dos alunos não é a sua própria voz, mas uma voz que reproduz o que esse discurso autoritário espera.

Há um grande número de pesquisas relacionadas à produção escrita na escola que destacam a importância de desenvolver junto aos alunos atividades de produção baseadas em situações concretas, socialmente contextualizadas e significativas. Estas abordagens compreendem o texto sob uma dimensão textual-discursiva, centrada na interlocução (BRANDÃO, 2000). Torna-se necessário realizar um trabalho de produção escrita (seja ela uma redação, um relatório, um resumo) que garanta ao aluno uma posição de autor, o qual será lido por outros, levando o sujeito-autor a um verdadeiro processo de interação, interlocução e produção, não mera reprodução de palavras de outrem. As produções escritas exigidas pela escola costumam se reduzir a simples atividades que constituem rituais escolares, atividades artificiais e mecânicas, desconectadas da realidade dos alunos.

Entendemos que a comunicação verbal se dá através de gêneros, de textos, ou seja, a comunicação verbal se concretiza por meio de gêneros textuais. Essa concepção, baseada nos estudos de Bakhtin (2003; 2004), é referenciada por muitos autores que compreendem a língua a partir de seus aspectos discursivos e enunciativos, não restringindo sua análise apenas às peculiaridades formais da língua. Desta maneira, a língua é concebida como atividade social, histórica e cognitiva, em que se privilegia sua natureza funcional e interativa, não somente seus aspectos formais e estruturais.

Pautados nos estudos de Bakhtin, concebemos o processo de leitura e escrita como um ato de compreensão que só ocorre na medida em que uma dada enunciação formular na mente do leitor um contexto ativo e responsivo, pois acreditamos que a comunicação só se concretiza na enunciação, como produto da interação entre indivíduos socialmente organizados.

Desse modo, as atividades de produção escrita devem enfatizar a capacidade criativa, interativa e autoral do sujeito, envolvendo-o em práticas sociais dinâmicas de interação verbal. Além disso, acreditamos que a leitura e a escrita devem constituir atos de experiência. De acordo com Kramer, o que faz de uma escrita uma experiência “é o fato de que tanto quem

escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se.” (KRAMER, 1999, p.110).

Segundo Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos passa, atravessa-nos; o que nos acontece, o que nos toca. Segundo o autor, a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Walter Benjamin (1996) chama a atenção para a pobreza de experiências que caracteriza a atualidade. Na contemporaneidade em que vivemos, sobretudo com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, nunca se passaram tantas coisas, tantas informações, porém a experiência é cada vez mais rara. Nesse sentido, podemos nos perguntar: o processo de produção escrita na escola e na Internet tem sido realizado como atos que efetivamente se transformem em experiência para os sujeitos? Deixo a questão para reflexão.

O trabalho com a leitura e escrita na escola não deve perder de vista esses pressupostos. Infelizmente, nas práticas escolares, ainda é possível verificar atividades mecânicas no trabalho com a linguagem, exercícios descontextualizados, que desconsideram a importância de se trabalhar a leitura e a escrita como processos indissociáveis a práticas sociais autênticas e significativas aos sujeitos. O aluno deixa de produzir texto *na* escola para produzi-lo *para* a escola. Diante disso, questionamo-nos sobre que concepções de linguagem têm orientado a prática de produção escrita na escola: linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação, como forma de interação? Outros caminhos e concepções são possíveis? Creio que não só possíveis, porém necessários.

O levantamento dos textos produzidos pelas crianças no interior do espaço escolar revelou que a escola prioriza os gêneros escritos, fato que corrobora as constatações de Lévy (1999a, p.5) quando este afirma que “a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar / ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado de impressão”.

Na turma pesquisada, os textos mais recorrentes escritos pelas crianças na sala de aula são aqueles considerados exigências e obrigações escolares. Dentre os que mais aparecem estão as cópias, os exercícios no formato de questionário, as provas e as redações. Em sua maioria, essas (re) produções são transposições da fala e escrita do próprio professor e não incentivam a atividade autoral do aluno. A seguir apresentaremos exemplos e reflexões sobre cada uma dessas práticas de produção escrita.

3.1 Cópia e questionário

Ao realizarmos o levantamento dos textos escritos em sala de aula, observamos que as atividades de cópia seguidas de exercícios em formato de questionário são muito recorrentes no espaço escolar pesquisado e, não somente ali, mas em muitas escolas de nosso país. Levanto, por conseguinte, a questão: a cópia realmente proporciona as aprendizagens que pretende alcançar? Vejamos alguns exemplos desses textos²⁰.

²⁰ Conforme já ressaltado, os exemplos aqui apresentados foram cedidos espontaneamente pelos alunos da turma pesquisada e tiveram o consentimento dos professores da turma que também apoiaram a pesquisa.

26/02/10

6) Nos parênteses escreva L ou I conforme o astro seja luminoso ou iluminado:

(I) Terra ✓	(L) Sol ✓
(I) Lua ✓	(I) Planetas ✓
(L) Estrelas ✓	(I) Satélites ✓
(I) Cometas ✓	(I) Asteróides ✓



7) Como se chama o astro com luz própria?
 É chamado de luminoso ✓

8) Como se chama o astro sem luz própria?
 Luminado ✓

9) Aglomeramento de estrelas formando figuras chamamos de
 Constelações ✓

10) Que é astronomia?
 É uma ciência que estuda os astros ✓

01.03.10

Asteróide

É um corpo menor do sistema solar geralmente da ordem de algumas centenas de quilômetros apenas. É também chamado de planetóide. Já foram catalogados mais de 3.000 asteróides sendo que milhares deles ainda não possuem dados orbitais calculados.

Origem dos asteróides: o mais aceite hoje é que esses pedacinhos de matéria são restos da formação do planeta que nunca chegaram a formar um planeta.

02/02/10



Os cometas, assim como os asteroides, são corpos menores do sistema solar. Eles do mesmo modo que os planetas e os asteroides, estão ligados gravitacionalmente ao sol, orbitando em torno deste último.

Os cometas são aglomerados de alguns tipos de gelo e pedra, podemos conter de chao e metais quando um cometa se aproxima do sol passa a exibir uma atmosfera de defesa, denominada ou cabeleleira e uma cauda, ambas lançadas pelos efeitos da radiação solar sobre o núcleo cometário.

Os núcleos cometários (= de cometas) variam em tamanho de alguns quilômetros até algumas dezenas de quilômetros.

3.03.10

Buraco negro é um objeto com campo gravitacional tão intenso que a velocidade de escape excede (=ultrapassa) a velocidade da luz.

Nem mesmo a luz escapa do seu interior.

O buraco negro é um fenômeno do universo que suga qualquer planeta, estrela, cometa, meteorito ou até mesmo luz que chegue ao seu alcance. Ele aumenta de tamanho graças a energia desses objetos.

"Sistema Solar"

É o conjunto de órbita do Sol de vários corpos celestes como satélites, planetas, asteroides e meteoritos (=meteoros), cometas.



www.grafica.com.br

© 2010

3 09 10

O sistema solar é estudado com o uso de INSTRUMENTOS ESPACIAIS como: Luneta, telescópio, Sonda espacial e satélite artificial.

Os planetas do sistema solar são na sequência de ~~de~~ mais próximos aos mais distantes do Sol: Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Netuno.

Observação: Plutão não é mais considerado planeta, pois suas dimensões e força gravitacional não se enquadram na categoria planeta.

05.03.10

Os planetas podem ser rochosos e gasosos.

Os planetas rochosos são aqueles mais próximos do Sol são eles: Mercúrio, Vênus e Terra.

Os planetas gasosos são aqueles mais distantes do Sol. São eles: Júpiter, Saturno, Urano e Netuno.

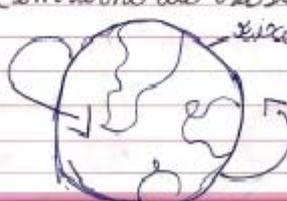
A Terra gira em torno do Sol e tem um satélite, a Lua.

A Terra tem 4 hemisférios: Norte, Sul, Ocidental e Oriental.

A Terra apresenta movimentos de rotação e translação.

O que é movimento de rotação? É aquele em que a Terra gira em torno do sistema.

eixo imaginário

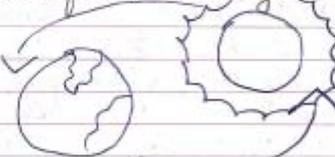


www.grafix.com.br

05/03/10

A Rotação é determinada a alternância dia/noite.

Que é movimento de translação? É aquele em que a Terra gira em torno do Sol.



A Translação determina as quatro estações do ano: primavera, verão, outono e inverno.

08.03.09

Exercícios de Fixação

I- Responda:

I- que é asteroide? É um corpo menor do sistema solar, viajar geralmente da órbita de alguma cometa de quilômetros apenas. É também chamado de planetóide.

II- diga que é cometa? Cometas também são corpos menores assim como os asteroides. Eles são feitos de gelo e poeira. Estão localizados geralmente adentro, orbitando em torno do Sol.

III- É buraco negro que é? É um objeto de estudo com campo gravitacional tão intenso que a velocidade de escape excede a velocidade da luz.

www.graficos.com.br



IV- Qual é o sistema solar? é um conjunto de objetos do Sol de vários corpos celestes como satélites, planetas, asteroides, meteoritos e cometas. ✓

V- Qual resumidamente sobre a Terra?
Não sabia o que dizer... ✓

VI- Quais os planetas do sistema solar?
Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Netuno. ✓

VII- Quais os movimentos da Terra?
Rotação e Translação. ✓

VIII- Qual é o movimento da Terra que determina a alternância dos dias e das noites?
Rotação. ✓

IX- Qual é o movimento da Terra que determina as estações do ano?
Translação. ✓

X- a Terra tem 4 hemisférios, quais são eles?
Norte, Sul, Ocidental e Oriental. ✓

XI- Dê 2 exemplos de planetas rochosos?
Mercúrio e Vênus. ✓

XII- Cite 3 planetas gasosos.
Saturno, Urano e Netuno. ✓

Este exemplo foi retirado do fichário de uma das alunas na disciplina de Ciências. Nesta atividade em particular percebemos que, de acordo com as datas registradas (26/02/2010, 01/03/2010, 03/03/2010, 05/03/2010, 08/03/2010²¹), gastou-se muito tempo das aulas com atividades de cópias e questionários. Aulas que começavam em um dia e tinham continuidade em outro e assim sucessivamente.

O texto copiado do quadro negro foi retirado de um suporte não identificado, pois não há referência bibliográfica fornecida pelo professor, prática bastante recorrente nas aulas. O

²¹ Segundo a aluna, ela registrou a data de 08/03/2009, erroneamente, por falta de atenção. O correto é 08/03/2010.

texto traz vocábulos desconhecidos pelos alunos, o que dificulta a compreensão do mesmo. Note que algumas palavras trazem um sinônimo entre parênteses, talvez uma tentativa de tornar o texto mais compreensível. Alguns termos são sublinhados para facilitar a memorização.

De modo geral, percebe-se que as cópias não dão espaço à liberdade criativa do sujeito, pois este apenas reproduz o que está escrito no quadro ou no livro didático, exatamente como consta no suporte original.

Outro tipo de texto bastante recorrente nos cadernos analisados foram os exercícios em formato de questionário. As respostas dos alunos a estes exercícios geralmente passam pelo crivo da correção e, muitas vezes, aquelas que não estão de acordo com o “gabarito” oficial respaldado pelo professor são apagadas para, em seguida, serem substituídas pelas respostas “corretas”. Ressalto que essa correção não é individual, caderno por caderno, mas coletiva. Segundo os alunos, o professor lê as questões em voz alta e em seguida fornece as respostas corretas aos alunos. Veja no exemplo retirado do fichário da aluna as marcas de borracha nas respostas a lápis, evidenciando que ela apagou suas respostas anteriores a fim de substituí-las pelas respostas fornecidas pelo professor.

No exemplo acima, chama-nos a atenção o exercício de fixação solicitado após as atividades de cópia. Percebemos que as questões, grande parte delas iniciadas pelos pronomes interrogativos, não abrem espaço para a multiplicidade de sentidos, para a polissemia, mas sim para a simples cópia ou quiçá uma paráfrase. São questões diretas, que exigem meramente a habilidade de localizar informações explícitas no texto. Mais uma vez, em um processo de (re) produção mecânica, o aluno copia a resposta do texto copiado. Na verdade é um processo redundante de cópia da cópia copiada, ou seja, o professor copiou o texto no quadro negro (geralmente reprodução do livro didático), em seguida o aluno copia no caderno o que o professor copiou no quadro e, no exercício, o aluno localiza a resposta no texto e a copia novamente no espaço reservado para a resposta da questão.

Interessante notarmos que a única questão que foge ao padrão das demais, a quinta, a qual exige uma resposta mais autoral, a aluna não cumpre o que se pede, escrevendo no espaço destinado à resposta “Não sabia o que dizer”. Isso nos leva a refletir sobre os tipos de atividades de (re) produção aos quais os alunos são submetidos diariamente. Que tipos de conhecimentos estão sendo construídos? Será que a aluna realmente não sabia dizer *nada* a respeito de seu planeta? Estou certa de que não, principalmente por conhecê-la, saber que é uma menina inteligente, sagaz, que constrói sentidos em seu dia a dia e que produz textos autênticos, tanto na escola quanto na Internet. Ela apenas percebeu que não conseguiria

responder àquela questão seguindo o modelo estabelecido, ou seja, todas as demais questões exigiam uma resposta que estava explícita no texto copiado, mas aquela era diferente. Ela, na verdade, poderia estar dizendo “Não encontrei a resposta no texto, não pude localizá-la nas linhas que copieei, como o fiz nas outras questões”.

A aluna relatou que o professor de Ciências, ao final das aulas, passa olhando os cadernos dos alunos tendo em mãos um carimbo com os dizeres “Incompleto. Assinatura do responsável: ...”. Na verdade, o professor não observa com atenção os textos e exercícios produzidos pelos alunos, visto que podemos facilmente identificar diversos equívocos e erros ortográficos que não passariam despercebidos a um olhar mais atento. O olhar do professor parece ser de mera conferência, policiamento, sem grande atenção. Nesse sentido, os alunos não podem deixar questões em branco, sem resposta, pois possivelmente terão seus cadernos carimbados. Talvez por isso a aluna tenha escrito nas linhas destinadas à resposta uma justificativa para não responder a questão. Será que o professor leu a justificativa da menina ou apenas identificou as linhas preenchidas?

Os exercícios são corrigidos no quadro, não individualmente. Algumas questões não estão corretas, mas levam o sinal de certo. A aluna, com caneta vermelha, desenha o sinal de “certo” nas questões, mostrando que fez todos os exercícios e que acompanhou a correção (apagando suas respostas anteriores e substituindo-as pelas repostas fornecidas pelo professor, o gabarito oficial).

No exemplo abaixo, os alunos já sabem de antemão que o professor não costuma olhar os cadernos, por isso, segundo o menino dono do caderno, eles se sentem mais à vontade para deixar alguma questão em branco, sem resposta. O menino também relatou que o professor passa um volume altíssimo de atividades de cópia e que, muito comumente, não há tempo suficiente para concluir as atividades de cópia e os exercícios. Assim, um número muito elevado de exercícios fica em branco, deveres incompletos.

04/04/2011
 estabeleceu duas autoridades supremas, a autoridade dos papas e a autoridade real, para que estejam à frente das almas a maior, e dos corpos a menor, comparadas respectivamente ao dia e à noite.

Resposta

1. Qual é o título? Você poderia sugerir outro?
 Somos todos da Idade Média. Você é da Idade Média.
2. Qual é (são) o(s) tema(s)?
3. Quem é (são) o(s) autor(es)? Quem informações você tem sobre ele(s)?
4. Em que veículo de comunicações foi publicada(o)?

Aqui vemos um exemplo de exercício de cópia e questionário incompletos. Exemplos como esses são muito comuns nos cadernos e fichários dos alunos. O menino disse-me que

não somente ele, mas grande parte da turma não consegue concluir as cópias e exercícios que são propostos e que os professores não costumam se dar conta disso.

Os meninos e meninas chegam à conclusão de que não aprendem muito com essas práticas tão arraigadas em nossas escolas. Haveria possibilidades de tornar esse aprendizado mais significativo aos alunos? A tecnologia não poderia ser uma aliada nesse processo? Será que a exibição de vídeos, imagens e animações sobre os temas estudados (sistema solar, astros, buraco negro, época medieval etc.) associados a uma produção mais autoral dos alunos não tornariam as aulas mais interessantes? Não concebemos a tecnologia como a solução para os problemas educacionais de nosso país, mas acreditamos que seu uso em favor de uma aprendizagem mais significativa pode ser um caminho profícuo.

É preciso repensar as práticas tão enraizadas nas salas de aula de nosso país, desnaturalizar aquilo que já se tornou costumeiro. Percebemos o uso do texto como pretexto utilitário-pedagógico: escreve-se para “aprender”, não para construir sentidos em processos autorais e interativos. Escreve-se para atestar a “verdade”, para reproduzi-la e parafraseá-la.

As atividades de cópia²² estão relacionadas à exercitação mecânica, visando ao treino ortográfico, memorização, redução de erros, preenchimento de tempo, como punição e diminuição de conversas entre os alunos. Segundo as crianças, as atividades de cópias são muito cansativas e não cumprem os objetivos a que se propõem. Os alunos confessam que não costumam ler o que copiam, que cometem muitos erros ortográficos e que tentam cumprir a tarefa com rapidez e por isso acabam não caprichando tanto na letra.

Para os alunos com maiores dificuldades, a cópia representa uma tarefa árdua, difícil de ser concluída. Alguns são mais lentos, copiam palavra por palavra. Sem querer, omitem palavras ou letras, perdem a sequência do texto, e muito comumente não conseguem concluir a atividade, o que gera grande frustração. O treino da caligrafia também não é uma boa justificativa para as atividades de cópia, visto que muitos alunos, para acabar logo a tarefa, acabam não caprichando muito na caligrafia e alegam que resolvem seus problemas de caligrafia teclando.

²² Dois artigos interessantes sobre a cópia podem ser lidos nos seguintes endereços eletrônicos:

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/copia-tempo-perdido-didatica-alfabetizacao-leitura-producao-texto-529070.shtml>

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/90_69.pdf

Para que tenha alguma utilidade didática, a cópia tem de ser ressignificada pelos professores. Copiar é produzir texto? As atividades de cópia têm se resumido a mera transcrição. É possível modificar essa prática?

Em um breve histórico acerca da cópia, podemos dizer que antes da invenção da tipografia, em 1449, pelo alemão Johannes Gutenberg (1400-1468), a cópia era uma atividade imprescindível, pois eram graças aos manuscritos, feitos por monges e frades, chamados copistas ou escribas, que os livros se difundiam. Para isso, eles não precisavam ser necessariamente grandes leitores. Ainda assim, eram considerados artistas, pois para os homens medievais a preservação do livro era vital para difundir o conhecimento e a sabedoria. Tal ofício, como relatam os historiadores Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (1998), era extenuante. O escriba lia em voz alta o texto para ativar a memória imediata, enquanto transcrevia. Por volta do século XIII começaram a surgir equipamentos e móveis feitos para ajudá-los a reproduzir as páginas dos livros de maneira mais mecânica, sem ter de recorrer à leitura em voz alta. Hoje, é possível copiar uma frase ou um texto inteiro com o computador ou com fotocopiadoras em segundos.

Será que quando os professores exigem que as crianças copiem longos textos, têm consciência dos objetivos da tarefa que exigem e do grande esforço despendido?

Carbonari e Silva (2001), refletindo sobre o trabalho de cópia nas escolas, destacam alguns usos e funções da cópia. Segundo as autoras, comumente a cópia é utilizada em salas de aula com as seguintes finalidades: (1) *recurso didático-pedagógico*: exercício de treino ortográfico, visando memorização e redução de erros, constituindo uma atividade de reprodução mecânica; (2) *recurso instrumental*: instrumento de transmissão e circulação de textos no âmbito escolar, por falta de mimeógrafo, máquina copidora ou algum instrumento que facilite a aquisição do conteúdo (texto); (3) *forma de preenchimento de tempo*: textos, conteúdos e matérias desconexas utilizadas para ocupar os alunos, sem grande finalidade educativa; (4) *recurso disciplinar e/ou punitivo*: tem por intuito inibir a conversa, a desordem, a agitação e algumas vezes castigar; (5) *registro de conteúdo*: cópia de textos e exercícios do livro didático, oferecendo falsa impressão de produtividade e de trabalho pedagógico.

Muitos dos exercícios incentivam a cópia, exigindo do aluno mera localização e transcrição de informações explícitas no texto, como é o caso do exemplo abaixo retirado do caderno de apoio pedagógico de língua portuguesa utilizado por toda a Rede Municipal do Rio de Janeiro.

TEXTO 8



O AMOR

Eros ou Cupido, o deus do amor, tinha o surpreendente poder de atravessar os corações com suas flechas.

EROS

Há diferentes versões do nascimento de Eros, o deus do amor. A mais difundida diz que ele fazia parte da primeira geração de deuses e surgiu do nada ao mesmo tempo que Gaia, a Terra. Ele teria regido as primeiras uniões necessárias ao nascimento do mundo – como a da Terra e do Céu – e depois as de seus descendentes.

De qualquer modo, Eros era encarregado de assegurar a sobrevivência das espécies. Ele se ocupava tanto dos deuses como dos homens, que tornava apaixonados e levava a ter filhos.

Um outro mito faz Eros nascer bem mais tarde, como filho de Afrodite. Ele é representado como um jovem muito bonito, de asas majestosas. Também é conhecido sob os traços de um menino malicioso, gordinho e bochechudo, com duas asinhas nas costas. Com seu arco, ele se divertia atirando flechas com ponta de ouro, que criavam a paixão, ou de chumbo, que, pelo contrário, impediam o amor. Entre todas as narrativas de que Eros participa, a de Psique é a mais famosa.

A LINDA PSIQUE

Psique era a mais bela das três filhas de um rei. Todos os súditos do reino se comprimiam em volta dela para admirá-la e, ocupados demais em prestar homenagem a sua beleza, esqueceram-se de honrar Afrodite.

Cheia de inveja, a deusa decidiu vingar-se, e pediu a Eros que fizesse Psique se enamorar pelo mais feio dos homens. Mas Eros se encantou com Psique e decidiu que ninguém se apaixonaria por ela. Isso levou os pais da bela Psique, inquietos, a consultarem o oráculo de Apolo, o qual, combinado com Eros, ordenou que ela fosse abandonada numa montanha, onde seu futuro marido, um monstro, iria buscá-la. O rei e a rainha, desesperados, obedeceram. Acompanharam Psique chorando e a abandonaram, apavorada, sobre um rochedo.

UM MARIDO SEM ROSTO

Psique, assustada, sentiu que era levantada pelo vento, que a depositou delicadamente no jardim de um palácio de ouro e mármore. A noite veio e Psique percebeu uma presença em seu leito: era o marido predito pelo oráculo.

Esse esposo amoroso, terno e misterioso, e que ela não podia ver, não lhe disse quem era. Ele a reencontrava toda a noite, mas ela nunca deveria tentar ver seu rosto. Suas irmãs, que a visitaram, ficaram com inveja daquela felicidade e a perturbaram, convencendo-a de que seu marido devia ser um monstro.

Na noite seguinte, Psique se aproximou de seu marido adormecido e iluminou-o com uma lamparina a óleo. Ela descobriu o mais belo e adorável dos deuses: Eros, o amor. Mas, suas mãos tremeram de emoção e ela derramou uma gota de óleo ardente no marido, que acordou e imediatamente voou.

LAROUSSE JOVEM DA MITOLOGIA/ tradução de Maria da Anunciação Rodrigues e Fernando Nuno. São Paulo: Larousse do Brasil, 2003.

COMPREENSÃO DO TEXTO

Responda às questões propostas.

1. O texto apresenta duas versões do nascimento do deus do amor. Identifique-as e transcreva-as no espaço abaixo.

2. Qual é o efeito produzido pelas flechas com ponta de ouro atiradas por Eros? E pelas flechas com ponta de chumbo?

3. Retire do texto o trecho que caracteriza a personagem Psique.



O exemplo acima mostra que as habilidades requeridas resumem-se a identificar, transcrever e retirar informações explícitas do texto. Isso também não seria cópia? Penso que os exercícios devem ser desafiadores, instigando os alunos a realizarem produções autorais. Não podemos subestimar nossas crianças. Elas são argutas, inteligentes, criativas e perspicazes.

Alguns poderiam retrucar dizendo que a Internet é que incentiva a cópia, o plágio. Afirmam-se que hoje, com o avanço da tecnologia, a cópia está institucionalizada. Muitos alunos não entendem que possa ser de outra maneira, uma vez que quando se pede uma pesquisa escolar, é comum aparecerem centenas de trabalhos exatamente iguais, com os mesmos erros, desatualizações, palavras rebuscadas cujos sentidos não são conhecidos pelos alunos, mesmas formatações e informações. É o famoso “copia e cola”, “Ctrl+C Ctrl+V”.

As crianças aprendem a utilizar a máquina, a buscar informações em sites de busca, mas não há ninguém que os ensine que somente isso não basta, que pesquisar não é somente copiar, colar e imprimir informações. Esse assunto costuma deixar professores bem insatisfeitos, como se esse hábito tivesse sido inventado pelos nativos digitais. A indignação vem acompanhada de juízos de valor a respeito da preguiça ou da falta de escrúpulos da nova geração. Professores desenvolvem métodos para evitar que seus alunos copiem, e universidades investem em sistemas antiplágio. No entanto, penso que a tecnologia não é a causadora das cópias e plágios. Os alunos precisam compreender a essência de conceitos como pesquisa e autoria. Podemos utilizar a Internet como um recurso de interação e busca de informações, um recurso prático para promover aprendizagem, sem que isso signifique a institucionalização e permissão da cópia. É preciso promover esses debates em sala de aula.

Nossa proposta é que os professores, criativos como são, busquem meios que façam com que os alunos saiam da condição de copistas para tornarem-se reais produtores de textos. Esse certamente não será um caminho fácil. Seu terreno pode ser dificultoso, porém não impossível de trilhado.

3.2 Provas e testes

As provas e testes, também elencados entre os textos muito recorrentes no espaço escolar pesquisado, costumam aferir o conhecimento e a memória dos alunos a respeito dos conceitos e exercícios trabalhados em sala de aula. Em muitos casos também constituem

exemplos de mera reprodução, em detrimento de construções significativas e autorais. Verificamos que os alunos, ao realizarem essas avaliações, tentavam aproximar ao máximo suas respostas das respostas fornecidas pelos professores nos exercícios realizados antes da avaliação, reproduzindo, mais uma vez, a voz adultocêntrica do professor e dos livros didáticos em suas produções, vozes essas fortemente marcadas pelo discurso pedagógico autoritário.

Os alunos confessaram em nossos encontros diálogos que, por terem dificuldade de memorizar alguns itens, costumam escrever pequenos trechos (lembretes, mais conhecidos como “colas”) na mesa da sala de aula ou em outros locais que passarão despercebidos aos professores. Será que se as avaliações priorizassem o raciocínio e não a memorização, as “colas” seriam tão utilizadas?

Ao analisar as provas e testes realizados pela turma pesquisada, verificamos a presença de dois tipos básicos de provas: as discursivas, algumas delas com consulta permitida pelo professor aos cadernos, anotações e exercícios realizados em sala de aula e as provas objetivas, de múltipla escolha. Abaixo segue um exemplo da Prova Rio de Língua Portuguesa aplicada em toda a Rede municipal.

QUESTÃO 1



Miguel Paiva. Chiquinha. *O Globo*, 27 out. 2007. Globinho.

De acordo com a personagem, "para ficar perfeito", é preciso

- (A) filme na TV.
- (B) cafuné da mãe.
- (C) controle remoto na mão.
- (D) pantufas para aquecer os pés.

As provas objetivas, de múltipla escolha, trazem apenas uma resposta correta, o que dificulta a polissemia e até mesmo a paráfrase, em um discurso tipicamente pedagógico, autoritário e monológico. Além disso, muitas dessas avaliações subestimam a capacidade criativa das crianças.

As questões discursivas também não fogem ao padrão de cópia e reprodução, uma vez que os alunos se esforçam para reproduzir em suas respostas as informações consideradas corretas pelo professor nos exercícios de fixação. Muitos alunos confessaram que não leem a matéria que copiaram em sala de aula e, quando leem, o fazem apenas nas vésperas das provas para tentar memorizar o conteúdo escrito nas páginas dos cadernos. Mais uma vez, muita reprodução, pouca autoria.

3.3 Redação/Produção textual

A linguagem caracteriza-se por ser uma prática social marcada pelo seu caráter intrinsecamente múltiplo, polissêmico e histórico (CASTRO, 2005). No entanto, o que se observa é que a escola tende a conferir às práticas de linguagem, com o predomínio da modalidade verbal escrita, um caráter de chave para o acesso à verdade, retirando-a do seu contexto discursivo, engessando-a. O trabalho com a linguagem em sala de aula, especificamente no que se refere à produção escrita, não pode servir como um instrumento que ateste a incapacidade das crianças em utilizar a língua “corretamente”. A produção textual não deve ser meramente um pretexto para o ensino de normas gramaticais.

Percebemos que muitos dos exercícios de produção textual realizados na escola são exigidos como meros instrumentos de avaliação que visam aferir os conhecimentos gramaticais do aluno, o qual escreve não para ser efetivamente lido, mas para ser corrigido. Quantos alunos não ficam estagnados diante de uma descontextualizada proposta de redação? Sabendo que sua escrita será avaliada, escrevem pouco para errar menos. Muitos alunos não veem sentido em escrever os textos exigidos pela escola, pois sabem que jamais serão publicados, que sua voz ficará sucumbida em uma folha de papel que voltará para suas mãos rabiscada, com os “erros” meticulosamente marcados. Nessa medida, as atividades de produção textual na escola têm sido um martírio tanto para alunos quanto para professores (GERALDI, 2006).

As crianças aprendem a escrever com que finalidade? “Para que aprender a escrever senão para experimentar antes a instigação à *criação* do que a sensação de pânico diante da página em branco?” (ZACCUR, 1999, p.26). Na contemporaneidade, muitas novidades se colocam, no entanto, “persistem a falta de gosto pela leitura, a resistência em escrever, o

sentimento de incompatibilidade com a própria língua, a ‘decoreba’ de regras gramaticais para fazer prova, o medo de errar, convidando a escrever pouco para errar menos ainda.” (*ibidem*, p.27).

Apresento abaixo uma atividade de redação retirada do fichário de uma aluna na disciplina de História. Observando o fichário da menina, vejo que o professor passou diversas atividades de cópia sobre a pré-história e, após uma cópia de um texto sobre o período paleolítico, passa para os alunos uma atividade de redação cujo tema exigido é “água”. Vejamos:

22-03-10

Jolie

Escreva uma redação de 20 linhas sobre: a água

A água

- 1) A água faz parte de um elemento muito importante
- 2) assim como hidrogênio e oxigênio e é claro usamos-a
- 3) para matar sede, tomar banho, fazer comida e etc.
- 4) sem água não conseguiríamos viver muito tempo
- 5) ou seja não existiríamos vivos além dela nós
- 6) ajudar muito, nós poluímos rapidamente ela e
- 7) isso ajuda acabar lentamente com ela.
- 8) Além da água ser muito usada por alguns
- 9) e desperdiçada pela maioria isso se torna uma
- 10) polêmica trágica e indesejada.
- 11) Eu gosto fazer isso maioria das vezes mais
- 12) não é bom para mim assim para água como
- 13) a natureza porque todos nós, vale que algum
- 14) dia ela vai se acabar e nós também.
- 15) Se isso não continua o futuro será diferente
- 16) e melhor assim para nós, água, animais e
- 17) principalmente para natureza e isso pode gerar
- 18) gerar coisas boas para nós, para nossos
- 19) filhos, os filhos idênticos, então sempre cuide bem da
- 20) água ou se não ela nos pagará na mesma moeda



© 2009 Tiltre

Qual o sentido que a palavra “redação” adquiriu no espaço escolar? Para quem este texto é dirigido? Que finalidades e funções trazem consigo? Que sentidos são construídos/partilhados após uma atividade como essa? Veja que a aluna numera as linhas,

talvez na ânsia de logo chegar ao fim delas e, assim, cumprir o que foi pedido pelo professor, aglutinando ideias soltas relacionadas ao tema lançado. Esse tipo de atividade valoriza a língua enquanto prática social? Esse texto circula ou fica estagnado no caderno da aluna? O professor que passou essa atividade leu o texto produzido pela menina? Ela foi incentivada a buscar possibilidades de reelaborá-lo? Parece que não.

Geraldi chama-nos a atenção para a situação de produção escrita comumente figurada na escola. Segundo ele, o aluno:

Na situação escolar, a exigência que lhe faz o exercício obriga-o a dizer algo sobre o que não se imagina possuir informações novas, quase que, fugindo à regra de informatividade do discurso, ter que dizer sem ter o que dizer. Na maioria dos casos, seu trabalho consiste em organizar as informações disponíveis e que lhe foram dadas pela escola para devolvê-las, na forma de redação, à própria escola. (GERALDI, 1986, p. 25).

Muitas práticas de produção textual observadas no espaço escolar mostraram que, em suas propostas, desconsideram que para escrever, é preciso: ter o que dizer; saber para que escrever; ter um leitor presumido (não apenas o professor, mas que o texto tenha uma real circulação); escolher como dizer; definir o suporte e a circulação do texto; planejar o texto; reescrever e revisar (GERALDI, 1997; 2006).

Geraldi (1997, p.70), retomando as questões formuladas por Osakabe (1979), as quais sustentam as formações imaginárias presentes no jogo do discurso, formula um quadro hipotético de respostas que um aluno constrói quando lhe é solicitado que escreva um texto na escola. Uma das respostas à pergunta, apresentada a seguir, seria, segundo o autor:

De que lhe falo eu? De um assunto que ele (professor) domina melhor do que eu. Eu não tenho o que lhe dizer: devolvo-lhe o que disse. Tem ele suas preferências (doutrina): assumo-as para obter uma avaliação positiva; ele sabe como uma história tem que ser contada: tenho que seguir as regras ensinadas (disciplina). Não posso contar qualquer coisa (proibição); só posso não falar a verdade se estou “inventando” uma história, do contrário tenho que dizer o que se tem por verdadeiro. (GERALDI, 1997, p.70)

A SME, no ano de 2011, estabeleceu que todos os alunos da Rede deveriam realizar provas bimestrais de produção textual, as quais consistiam no seguinte: o aluno escolheria um livro de literatura na sala de leitura da escola, leria essa obra e na prova responderia algumas questões sobre a leitura realizada. Essa é uma prática comum nas escolas, avaliar a leitura. Uma junção de leitura obrigatória com prova de produção textual. Qual será o efeito dessa mistura? Acredito que esta forma de avaliação apresenta uma série de incoerências e problemas, sobretudo no que diz respeito à obrigatoriedade da leitura que acontece não por fruição, mas por pura obrigação, o que pode distanciar os alunos da leitura prazerosa, afastá-

los do texto literário. Um abismo pode ser criado, perigoso. Este é apenas um dos problemas, dentre muitos outros, nos quais não nos deteremos aqui. Nunes (1998) ressalta esse caráter prescritivo das práticas de leitura e produção escrita no espaço escolar.

Quando atentamos mais de perto aos termos relacionados à leitura que circulam na escola, questionando a transparência de seus sentidos, podemos reconhecer através deles uma certa familiaridade com determinadas instâncias ideológicas. Assim, os termos “prova”, “teste”, “avaliação”, “interpretação”, “conselho de classe”, ou até mesmo termos corriqueiros como “dever de casa” podem ser remetidos, ainda que não exclusivamente, ao domínio do jurídico. O aluno tem que “provar” que leu, tem que se submeter a práticas avaliatórias, tem que prestar contas diante das obrigações escolares; os professores precisam julgar, debater, estabelecer regras, interpretá-las. (NUNES, 1998, p.26).

Assim, a redação não assume um caráter de efetiva produção, pois é reduzida à escrita mecânica e artificial sobre um tema proposto/imposto pelo professor. Nesse exercício simulado de escrita, o aluno precisa pôr em prática as regras gramaticais aprendidas. O texto não costuma possuir um interlocutor, não circula, não promove aprendizagens significativas, torna-se monológico.

No que se refere às correções dessas redações, as mesmas são feitas pelo olhar do professor avaliador, que assinala as incorreções relativas às convenções da norma culta. Depois que as redações são devolvidas aos alunos, não costumam ser comentadas ou reelaboradas. Não são oferecidas, assim, possibilidades de revisão e reelaboração do texto.

Compreendemos que o texto do aluno não deve ser visto como produto, mas como processo, como um trabalho que circula e deve ser explorado, exposto, valorizado e vinculado aos usos e práticas sociais. Quanto ao professor, este não deve se colocar como mero avaliador e juiz, mas como um representante do leitor a que o texto se destina, um interlocutor real. Como tal, o professor concebe a criança como sujeito de discurso, autor. Assim, o professor, em um movimento dialógico, questiona, sugere, provoca reações, contrapõe à palavra do aluno uma contrapalavra, refuta, polemiza e, portanto, interage com os textos e discursos que circulam em sala de aula de forma dinâmica.

É preciso estimular o aluno a expressar seus sentimentos, seus pensamentos, suas expectativas, seus valores, suas experiências pessoais, suas opiniões, suas intenções, suas ideias, a fim de que essas expressões gerem efetivas interações sociais por meio da escrita. As razões que levam o aluno a escrever devem, portanto, relacionar-se às situações significativas de comunicação. Devemos, enquanto professores, sempre formular a questão “Para que serve o texto que o aluno produz?” Esses textos devem se associar à função social da linguagem

escrita. Isso se faz, então, através de propostas concretas e significativas de produção. Nessa medida, a escrita torna-se experiência (BENJAMIM, 1996; KRAMER, 1999).

3.4 Textos outros...

No levantamento dos textos produzidos na sala de aula pesquisada, os alunos relataram que há muitos outros textos que são escritos por eles dentro do espaço escolar aos quais os professores não têm acesso, tais como as cartas e bilhetinhos que são passados aos colegas de turma, sem a supervisão do professor, a escrita no mobiliário da escola, poemas que são escritos espontaneamente como forma de fruição estética, dentre outros textos.

Lembro-me de que Gabriela chegou a mim no momento do recreio com uma folha de papel em mãos, oferecendo-me um poema como presente. A menina ficou parada a minha frente, pedindo-me que lesse o poema que ela gentilmente me oferecia. Cedi aos encantos dessa experiência. Após uma breve leitura em meio ao alarido de crianças correndo e gritando no pátio, senti-me enlevada, surpreendendo-me com a beleza e leveza do texto, com a sensibilidade que dele emanava.

Confesso, envergonhada, que subestimei a menina ao dizer-lhe: “Que lindo poema! Quem é o autor? Você o copiou da Internet?”. Ela imediatamente respondeu, com uma expressão séria em seu rosto, mostrando uma orgulhosa dignidade: “Professora, eu que escrevi!”. Espantada, retruquei: “Mas este poema traz tantas palavras difíceis! Você conhece mesmo o significado delas?” E então ela me explicou: “É que acabei de ler o livro *O morro dos ventos uivantes*²³. Toda palavra que eu não conhecia, eu anotava em um caderno. Depois procurava no dicionário o significado delas. Foi então que resolvi criar um poema com essas palavras novas que eu tinha acabado de aprender. E nasceu essa poesia...”.

Fantástico! A aluna leu o livro por vontade própria, sem que fosse uma obrigação adultocentricamente imposta, e escreveu um lindo poema gerado a partir dessa leitura que tanto a afetou.

Segue o texto de Gabriela.

²³ *Wuthering Heights*, traduzido para português como *O Morro dos Ventos Uivantes*, é um clássico da literatura inglesa, romance da escritora britânica Emily Brontë, lançado em 1847.

As noites e os dias

Da bruma
faz-se o sol
Da escuridão
a claridade
e ao amanhecer
padece o silêncio
que ao descer
o crepúsculo
em um ato ímpeto
a lua retorna ao exílio
as estrelas são arrebatadas
e o sol governa novamente.

Gabriela Nunes

Nossos meninos e meninas são capazes, são autores, criativos. As crianças têm se mostrado como sujeitos produtores que marcam sua existência enquanto autores. Como afirma Zaccur (2001, p.48), elas tomam a iniciativa de pedir, tomar e recriar o que lhes parece belo e necessário ao seu cotidiano. Enquanto professora, tenho aprendido que não se deve subestimá-los, mas oferecer-lhes possibilidades de buscar o melhor de si, instigando-os com propostas de produção interessantes.

O exemplo que apresento logo abaixo foi entregue a mim por um aluno que, em sala de aula, passando a minhas mãos, com ar escuso, um papel amassado, disse-me, em tom de segredo: “Professora, toma esse *psn* que encontrei no chão. As garotas ficam passando isso a aula toda. Nem prestam atenção na matéria”. Perguntei-lhe o significado da palavra *psn*, desconhecido por mim até então, ao que ele prontamente respondeu: “Ah, *pns* é o *msn* de papel”.

constantemente, mostra-se indisposto à escrita? Será que é sempre assim? Ou será que ainda existe, nos dias atuais, uma escrita que provoque, instigue e impulse os alunos? Será que essa escrita está dentro ou fora da escola? É possível que esteja dentro e também fora do espaço escolar?

É fato que os alunos se utilizam da escrita de variados gêneros para produzir sentidos diversos em espaços que não se restringem à escola, evidenciando que escrevem uma grande variedade de textos extra-escolares os quais, geralmente, não são conhecidos pelos professores. O levantamento dos textos produzidos pelos alunos fora do espaço escolar mostrou que uma grande diversidade de gêneros textuais é produzida em espaços exteriores à escola, textos estes que não são diretamente controlados nem supervisionados por um adulto.

Não podemos ignorar o fato de que as crianças têm participado de interações escritas que ultrapassam os muros da escola e que muitos desses textos digitais, outrora típicos e restritos aos ambientes virtuais, tais como os bate-papos no *msn*, reconfiguram-se e entram na escola sem que muitos professores se deem conta disso. O que fazer diante dessa realidade? Esses novos modos de escrita têm afetado a escrita no espaço escolar? Que novos modos de ler e escrever têm se configurado com as novas tecnologias digitais e como a escola encara tais práticas? É possível estabelecer pontes entre esses aparentemente tão distintos modos de escrita?

4 A ESCRITA NA INTERNET: TEXTOS EM CORES, IMAGENS, SONS E PALAVRAS

No levantamento dos textos produzidos pelos alunos, surpreendeu-nos a presença abundante dos gêneros digitais, o que sinaliza que as crianças, atualmente, mais do que nunca, estão utilizando em seu cotidiano a escrita de textos em suportes digitais. Essa realidade pode causar estranhamento, uma vez que muitos pressupõem que os estudantes de escola pública são excluídos digitais e que não têm acesso às tecnologias de informação e comunicação, devido às desigualdades sócio-econômicas que historicamente marcam a nossa sociedade e ocasionam dificuldades de acesso da população de baixa renda aos aparatos tecnológicos. No entanto, constatamos que os alunos da escola pública analisada, ainda que de forma restrita, têm contato com as TIC e produzem textos nestes suportes.

Muitos alunos relataram que utilizam o computador interligado à Internet em suas residências ou em locais públicos ou pagos, como as *lan houses*, e que acessam diversos sites e programas, imprimindo aí a sua escrita. A escola municipal analisada não possui ainda um laboratório de informática que oportunize o uso de computadores no espaço escolar pelos alunos, mas eles demonstram que têm se apropriado desse novo modo de escrita digital composta por textos em cores, imagens, sons e palavras.

Este capítulo compõe-se de três itens. No primeiro deles refletiremos sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar e as concepções paradoxais que envolvem sua apropriação. O segundo item relaciona-se à escrita na Internet, seus textos em cores, som, imagem e movimento e a articulação de linguagens característica desses hipertextos. Já o terceiro e último item trata sobre o conceito de *recontextualização* e o discurso pedagógico no uso das TIC.

4.1 As tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar: concepções paradoxais

Ao iniciar os estudos relacionados à temática desta pesquisa, pensando sobre os processos de produção escrita na escola e na Internet, percebi a importância de refletir sobre o uso da tecnologia pelos alunos, crianças das classes populares. Surgiu, de imediato, a seguinte questão: as tecnologias são instrumentos facilitadores de inserção do aluno na cultura escrita e/ou artefatos que reforçam as desigualdades?

No que se refere à utilização da tecnologia no espaço escolar, percebo que as atuais discussões em torno das TIC no âmbito educacional evidenciam concepções difusas, antagônicas, nas quais as tecnologias são concebidas, preponderantemente, ora como possibilidades de abrandamento das desigualdades, ora como instrumentos que acentuam a exclusão.

No contexto educacional, há os que abominam os aparatos tecnológicos, atribuindo-lhes parcela de responsabilidade pela precarização neoliberal do ensino e controle do trabalho docente. Em contrapartida, há os que concebem a tecnologia como artifício dotado de um poder sobrenatural, panaceia capaz de solucionar os problemas educacionais e as exclusões das quais são vítimas a maioria dos estudantes de escola pública, pertencentes às camadas populares. Há os que depositam esperanças grandiosas nos efeitos que a incorporação das novas tecnologias surtirá no contexto escolar brasileiro. Por outro lado, há aqueles que, desiludidos, já perderam todas as esperanças em qualquer “novidade” que se proponha a transformar a escola. Destaco que nossa visão a respeito da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar não é nem tão despreziosamente ingênua nem fatalista ao extremo.

Villaça (2002), em seu livro *Impresso ou eletrônico? Um trajeto de leitura*, salienta que o paralelo/oposição estabelecido entre o *correio* e o *e-mail* traduz duas visões antagônicas a propósito das novas tecnologias: “por um lado, a infopessimista da robotização humana, apontando a perda do dado corporal, individual e da qualidade da comunicação”; “por outro, um utopismo eletrônico e uma aposta radical na informatização da sociedade, tornada eficiente e veloz.” (VILLAÇA, 2002, p.82). A autora chama-nos a atenção para as costumeiras posturas de *tecnofobia versus tecnofilia* no que diz respeito às concepções em torno das tecnologias. De acordo com ela, no discurso de alguns autores em prol das TIC e suas possibilidades, parece haver uma falta de processualidade, de escuta, de reflexão e “um excesso de fala que se aproxima da ficção científica e da futurologia deslumbrada.” (*ibidem*, p.102).

Stam (1992) destaca que as teorias da comunicação por muito tempo foram divididas entre as abordagens pluralista (funcionalista) e a crítica (marxista). Os adeptos da primeira

abordagem comemoraram como as mídias eram eficazes em promover a integração social e em manter o pluralismo, enquanto que os defensores da segunda corrente lamentaram a manipulação da mídia na produção de “falsas necessidades”, de “falsos desejos” e de apatia social. Stam acredita que a teoria bakhtiniana permite romper com essa falsa dicotomia e perceber na mídia a ambivalência entre hegemonia e resistência, ideologia e utopia, mesmo que em relações desiguais e assimétricas. Nessa perspectiva, destaca Villaça (2002), o objetivo não é somente identificar a presença de um “potencial utópico”, mesmo que reprimido, nos textos midiáticos, mas também tornar audíveis “vozes abafadas” pelo poder das forças sociais hegemônicas.

Não podemos ignorar o fato de que vivenciamos uma globalização que desglobaliza, uma inclusão excludente, cuja dinâmica suscita a contradição: à medida que gera maior mobilidade e intercomunicação, gera também desconexões e exclusões (CANCLINI, 2007). Em outras palavras, vivemos uma contemporaneidade perversa, na qual quem não está conectado, vê-se cada vez mais excluído. O próprio conceito de “inclusão digital”, tão mencionado atualmente, evidencia que só é possível estar dentro ou fora da rede, ou se é um incluído ou um excluído digital. Diante disso, cresce o número de iniciativas de implementação de políticas públicas que pretendem incluir digitalmente a nova geração. Isto seria suficiente para efetivamente transformar a educação de nosso país?

Acerca da visão difusa e antagônica no que se refere à utilização das tecnologias no âmbito educacional, é necessário evitar o dualismo e a dicotomização enrijecedora do pensamento e levar em consideração a complexidade dos fatores que envolvem a concepção de tecnologia e sua utilização no espaço escolar. É preciso estar atento e não se render, ingenuamente, ao deslumbramento que as novidades tecnológicas exercem sobre a contemporaneidade sem, no entanto, desconsiderar as riquezas e possibilidades que as TIC representam para a educação no contexto atual.

Muitos comemoram a suposta democratização do acesso às novas tecnologias, todavia esquecem-se de avaliar o contexto social mais amplo que envolve uma velada exclusão em meio à tão conclamada “inclusão digital”. Alguns autores, atentos a essa realidade, denunciam a exclusão à qual é submetida a população mais carente e, recorrendo a novos conceitos como o de *tecno-apartheid*, enfatizam as desigualdades que permeiam a deturpada concepção sobre a suposta democratização digital.

No contrapelo das comemorações pela “democratização da mídia”, os números sugerem que as brechas entre as regiões mais ricas e mais pobres do mundo não estão diminuindo. Ao contrário: talvez paradoxalmente, pelo menos em termos regionais e geopolíticos, essas desigualdades parecem aumentar junto com as fantásticas possibilidades inauguradas pelas

redes interativas. Até o momento, por exemplo, apenas 15% dos habitantes da América Latina têm algum tipo de acesso à internet. Constatções dessa natureza levaram a formular o conceito de *tecno-apartheid*, que procura nomear essa nova cartografia da Terra como um arquipélago de cidades ou regiões muito ricas, com forte desenvolvimento tecnológico e financeiro, em meio ao oceano de uma população mundial cada vez mais pobre. (SIBILIA, 2008, p. 24).

Não podemos desconsiderar a existência de um vultoso número de pessoas que não fazem parte dessa rede de comunicação e interação, que não compartilham dos mesmos recursos tecnológicos, seres excluídos e invisibilizados em uma sociedade tão marcada pelo estigma da desigualdade social. Esses bilhões de habitantes que fazem parte do grupo dos exilados dos paraísos extraterritoriais do *ciberespaço* (LÉVY, 1999b), condenados à “cinza imobilidade local em plena era multicolorida do marketing global” (SIBILIA, 2008, p.25), não têm acesso às novas tecnologias e, desta forma, veem-se cada vez mais fragilizados, submissos e excluídos.

O que fazer diante de tão dura realidade? A escola teria armas para lutar contra essa crônica exclusão? Nós, como educadores comprometidos com a educação de nosso país, agiríamos ou aceitaríamos passivamente a impotência da escola, este suposto aparelho de reprodução da sociedade desigual, legitimadora da ideologia dominante?

Diante destes e tantos outros questionamentos, torna-se também necessário refletir sobre a maneira como aqueles que atuam no espaço escolar recebem e resistem às imposições oriundas do discurso hegemônico. A escola, concebida como um campo de lutas, arena na qual se travam batalhas por significações, abrigaria em seu seio sujeitos atuantes e engajados em resistir às predeterminações que lhe são impostas? É possível resistir às orientações e verdades consideradas absolutas por aqueles que delas se beneficiam?

As tecnologias gradativamente dominam o espaço, porém, como ressalta Josgrilberg (2005), não proporcionaram o desenvolvimento de melhores relações humanas. Pelo contrário, a deterioração no que diz respeito às relações interpessoais se torna cada vez mais evidente. Segundo o autor, uma tecnologia, ao ser incorporada por uma sociedade, altera as relações sociais, a percepção do espaço, do tempo, modificando a relação do ser humano com a natureza e entre os próprios seres humanos. Independentemente se essa mudança é positiva ou negativa, o fato é que há uma mudança na relação com o mundo e na compreensão que se tem dele.

Nessa medida, não devemos desconsiderar a existência de faces contraditórias, de vantagens e desvantagens no uso das tecnologias. Essas ambiguidades são destacadas por Norbert Elias *apud* Josgrilberg (2005) em sua análise sobre a incorporação da tecnologia e o processo civilizatório. Elias destaca a tensão entre integração e desintegração, entre processo

civilizatório e processo “descivilizatório”. Elias nota que as vantagens oferecidas por determinada tecnologia podem acabar tornando algumas desvantagens aceitáveis. Por exemplo, o uso dos automóveis facilitou o transporte, mas em contrapartida, aumentou a poluição e trouxe o início de um histórico antes inexistente de mortes em acidentes de trânsito.

Nesse sentido, as tecnologias, de modo geral, têm sido incorporadas em nosso cotidiano sem profundas reflexões em torno de seu uso. Percebe-se que atualmente as concepções a respeito da utilização das tecnologias costumam ser unilaterais, priorizando apenas as vantagens ou as desvantagens, enfatizando apenas um lado da questão, sem ampliar a visão de que as tecnologias, sejam elas de qualquer espécie, também possuem esse caráter ambíguo de civilização e “descivilização”.

Também não devemos perder de vista o fato de que a tecnologia não é desprovida de neutralidade e, nesta medida, sua adoção está intrinsecamente marcada por tensões que questionam, alteram e reinventam seu uso. Embora se evidencie a existência de fortes pressões capitalistas que intentam impor o determinismo tecnológico, não podemos ignorar a atividade criativa dos sujeitos no ato da recepção e mediação.

Desse modo, recorreremos à contribuição teórica de Michel de Certeau (1994), em *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, obra na qual o autor busca esclarecer a compreensão da dinâmica social utilizando os conceitos de *estratégia* (arte dos fortes) e *tática* (arte dos fracos). Michel de Certeau examina as maneiras como as pessoas individualizam a cultura de massa, alterando elementos desde objetos utilitários até planejamentos urbanos e rituais, leis e linguagem, de forma a apropriá-los.

A Invenção do Cotidiano inicia destacando que, apesar de as ciências sociais possuírem a capacidade de estudar as tradições, linguagem, símbolos, arte e artigos de troca que compõem uma cultura, faltam-lhe instrumentos para examinar as maneiras com que os indivíduos se reapropriam desses elementos em situações cotidianas. Certeau argumenta que esta é uma omissão perigosa, pois na atividade da reutilização (recontextualizações diversas) encontra-se uma abundância de oportunidades para pessoas comuns subverterem os rituais e representações que as instituições buscam impor sobre eles.

Assim, sem uma profunda compreensão desse tipo de atividade, as ciências sociais se limitam a criar nada mais do que um retrato de indivíduos passivos, não-artistas, não-criadores, não-produtores, não-autores, fortemente sujeitos à cultura recebida.

Segundo Certeau, a vida comum é retratada como uma luta subconsciente e constante contra as instituições que competem para assimilar o homem comum do dia a dia. A obra de

Certeau compila um vocabulário de conceitos, questões e perspectivas que tornariam possível a discussão formal das atividades "táticas" do dia a dia que se escondem sob a máscara da conformidade.

Certeau define dois tipos de comportamento: o estratégico e o tático. Ele retira estes termos do contexto militar e lhes atribui novos significados. Ele descreve as instituições em geral como "estratégicas" e as pessoas comuns, como "táticas".

Uma estratégia é uma entidade reconhecida como uma autoridade. Uma estratégia pode ter o *status* de ordem dominante, ou ser sancionada pelas forças dominantes. Ela se manifesta fisicamente por seus sítios de operação (escritórios, matriz ou quartel-general) e nos seus produtos (leis, linguagem, rituais, produtos comerciais, literatura, arte, invenções, discursos). O objetivo de uma estratégia é se perpetuar através dos artefatos que produz. Portanto, a sua preocupação maior é a produção em massa e a homogeneização do seu público-alvo. Além de criar os seus produtos, ela pode trabalhar no sentido de criar o seu próprio mercado indiretamente, através da criação da uniformidade e da necessidade. A uniformidade beneficia uma estratégia. Portanto, a estratégia se engaja no trabalho de sistematizar, de impor ordem.

O modelo tático de Certeau descreve indivíduos ou grupos que são fragmentados em termos de espaço e que não mantêm nenhuma base específica de operações (nenhum quartel-general), mas que são capazes de realizar um agrupamento de forma ágil para responder a uma necessidade que surja. Sem ter posses de recursos dedicados, uma tática consegue ser ágil e flexível. Uma tática infiltra, mas não tenta dominar. A tática espera ter que trabalhar sobre as coisas para transformá-las, reinventá-las. O tático se manifesta não em seus produtos mas na sua metodologia, em sua mediação.

A partir desses conceitos, pensemos na contextualização da problemática que intentamos discutir acerca da apropriação da tecnologia pela escola. A tecnologia instaura-se a partir de uma organização social específica e os discursos e esferas hegemônicas orientam as *estratégias* de controle do espaço social, direcionando e prescrevendo a função da tecnologia nos diversos âmbitos. Contudo, uma das características inerentes à sociedade é sua heterogeneidade e, por ser assim, complexa, é também contraditória. Nesta medida, verificaremos que diferentes sujeitos irão atribuir diferentes usos à tecnologia, a partir do lugar organizado pelas relações de poder. Os sujeitos, através de diferentes percepções do mundo vivido, criarão essas variações, esses diferentes usos, essas divergentes *leituras* que são determinadas por situações contingentes e operações táticas.

Segundo Josgrilberg (2005), considerar esses diferentes usos e apropriações é levar em conta as vivências do sujeito e compreender sua relação com o mundo, compreensão esta que pode ser reveladora das contradições do sistema predominante. Sob um registro dialético, significa interpretar o processo histórico e as tensões que forçam o movimento social, atentando para as possibilidades de agência.

Acompanhamos a configuração de um mundo tecnológico sob novas bases, em que cada vez mais há exigências de qualidade em todas as etapas de produção, regidas pelo avanço tecnológico, implicando na alteração do sistema produtivo e na qualificação do trabalhador. Essa nova configuração está sendo incorporada pelo discurso oficial brasileiro como fundamento de definições das políticas públicas para o setor educacional. Surge, então, a supervalorização da ciência e tecnologia no que diz respeito à formação do indivíduo. Desse modo, o conhecimento, o saber, a ciência e tecnologia adquirem um papel central na visão neoliberal. As tecnologias assumem, nesta medida, um perfil de onipresença em todos os setores, e a educação também é diretamente afetada por esta contingência.

Pode-se afirmar que os novos recursos tecnológicos são instrumentos fundamentais para a manutenção da ideologia dominante, pois constituem um elemento essencial à organização do trabalho. As potencialidades das tecnologias são vistas como necessárias para a garantia da qualidade da produção e de um lucro maior, na medida em que os aparatos tecnológicos estabelecem uma nova relação entre o trabalhador e sua produtividade, otimizando o tempo e o volume das produções. Logo, uma escola que está pautada nessa perspectiva reconhece a importância de incluir o uso da tecnologia no currículo escolar, apropriando-se dessa ferramenta para melhor instrumentalizar a mão de obra trabalhadora.

O incentivo ao uso da tecnologia se deve, principalmente, à intenção de preparação para o mercado de trabalho. A escola, nesta medida, apropria-se da tecnologia com o objetivo unicamente utilitário de qualificação profissional? É possível criar táticas que reinventem o uso da tecnologia no espaço escolar, enfatizando o lúdico, a interação, a produção autoral, a pesquisa autônoma? Acreditamos que sim, que embora haja uma supervalorização da tecnologia pelo discurso dominante que busca apenas angariar recursos econômicos e privilégios políticos, reforçando seu domínio, cremos que a reinvenção é possível. Penso que nós, educadores, devemos estar atentos a estas contradições e paradoxos, trabalhando no sentido de promover uma mediação crítica e criativa das tecnologias no espaço escolar, utilizando-se de nossas táticas.

Consideramos importante o reconhecimento de que as alterações de sentido no uso das tecnologias no cotidiano escolar são possíveis, embora não tão facilmente perceptíveis.

Identificar as possibilidades de apropriações e alterações de sentidos hegemônicos sem desconsiderar a sistematização de relações sociais em uma sociedade capitalista que impõe seus valores e verdades não é tarefa das mais simples. No entanto, é necessário reconhecer que, mesmo de forma velada, há um espaço de lutas no qual são instaurados atos criativos, mediações, traduções, reinvenção de práticas que intentam modificar usos e fazeres. Cremos que a escola é, por excelência, esse espaço de lutas e resistências, uma arena, cuja função primordial é a formação crítica que vise à autonomia dos sujeitos que atuam de maneira ativa nesse espaço.

Reconhecer esse processo de reinvenção, resistência e busca por autonomia não significa ignorar a existência de estruturas de poder, sabendo que embora haja um movimento de luta para a minimização das desigualdades, a igualdade total é utópica, pois em quaisquer grupos sociais há relações de poder, assimétricas, autoridades baseadas em tradicionais ou novas hierarquias, jogos de poder e acordos simbólicos. Não obstante, cremos que atos de reinvenção, resistência e contestação por parte dos professores podem, de modo tímido, mas profícuo, modificar o cotidiano de crianças provenientes das classes populares.

Acreditamos que os professores são os principais agentes nesse processo de reinvenção do uso da tecnologia na educação de alunos de classes populares. Não uma educação voltada para a mecanização e o aprimoramento técnico dos indivíduos, mas uma educação que se comprometa com a transformação, permeada por uma humana docência (ARROYO, 2002).

Ouvem-se promessas de que as escolas serão equipadas com computadores e que os alunos, por conta disso, melhorarão o desempenho e aprenderão mais. A partir desse discurso, pensemos na realidade das diversas escolas públicas espalhadas pelo Brasil. Muitas escolas sofrem com a falta de merenda escolar, professores, livros, carteiras, lápis... Uma escola carente que abriga em seu seio alunos carentes: carentes de pão, pais, afeto, respeito, dignidade. Vamos lhes dar um computador para que superem as dificuldades que lhe são impostas? Se os incluirmos na era digital, garantir-lhes-emos um futuro digno? Deixo a questão para a reflexão.

É possível afirmar que a expansão da Internet trará consequências marcantes para a escola, sejam elas positivas e/ou negativas. Não depositamos nas TIC a esperança de que solucionarão os problemas educacionais presentes e vindouros, mas as reconhecemos como instrumentos facilitadores de acesso às informações e às novas formas de comunicação. Concordamos com Lévy quando diz:

Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja "bom". Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista. (LEVY, 1999b, p.12).

4.2 A escrita na Internet - textos em cores, som, imagem e movimento: a articulação de linguagens

As crianças, mesmo as de classes populares, estão se utilizando do computador conectado à Internet para produzir textos nos ambientes digitais. Surge, então, um novo modo de escrita peculiar àqueles que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (Soares, 2002). Esse novo modo de escrita configura-se muito diferente das formas tradicionais de escrita, pressupondo mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais.

Abaixo apresentamos alguns textos produzidos e/ou compartilhados pelas crianças da pesquisa nos sites *Facebook* e *Orkut*:



Marcela Azevedo compartilhou a foto de Tweet Gargalhada.



Fotos do mural

De: Tweet Gargalhada

Curtir · Comentar · Compartilhar · há ± 1 hora ·

Elisabeth Seixas Mourao curtuiu isto.

Texto compartilhado por Marcela no *Facebook*.



Giovana Oliveira

Na aula do [redacted]**Na aula da [redacted]
e da [redacted]
Ningem fala nada.****E na aula do [redacted]
Haa o bagulho é dormi.**

Texto produzido e compartilhado por Giovanna no *Orkut*. A menina faz uma montagem de imagens e as associa às aulas de professores de sua turma. Retirei os nomes dos professores para preservar suas identidades.

COMO TRATAR UM HOMEM...



Texto compartilhado por alunas da turma no *Facebook*.

Há os seios normais (.)(.), os com silicone (+)(+), os perfeitos (o)(o). Alguns estão com frio (^)(^), outros são da vovó \.\/. E não se esqueça dos grandões (o Y o), dos bem pequenos (.)(.), nem dos assimétricos (•)(.)... Nós amamos todos eles, portanto diga não (☹_☹) ao câncer de mama: faça a prevenção!

Ajude na Campanha contra o Câncer de Mama: copie e cole isso no seu mural!

Curtir · · Compartilhar · há 16 horas · [Privacidade](#):

Texto compartilhado no *Facebook* por várias alunas da turma.

Observa-se que, através da tecnologia digital, torna-se possível a veiculação, em grande escala, de textos multimidiáticos que articulam diferentes linguagens, tais como as linguagens verbal, imagética e sonora (BARRETO, 2002). Esses textos apresentam características muito diferentes dos textos que, tradicionalmente, são empregados pela escola. Diferente dos gêneros digitais, os textos priorizados pela escola costumam privilegiar uma determinada linguagem em detrimento de outras, sem promover a articulação entre elas.

Como bem destaca Guimarães (2010), uma das mais importantes condições de produção dos sentidos e das tendências discursivas que norteiam nossas interlocuções e mediações contemporâneas é a articulação das diversas linguagens, e não apenas a consistência significativa de cada uma delas. A autora ainda ressalta que os novos textos mediados pelas tecnologias de informação e comunicação possibilitam novas formas de comunicar e que a produção destes textos multimidiáticos exerce papel importante nas relações sociais e na formação educativa dos sujeitos. Segundo ela, os textos multimidiáticos possibilitam a articulação de linguagens e novos processos de produção de sentidos. Este movimento articulatório produz novos textos e incitam novas leituras, bem distintas das produzidas a partir dos textos que privilegiam apenas uma linguagem.

Barros (2006) também enfatiza a necessidade de articulação de linguagens nas práticas de leitura e escrita que se realizam no espaço escolar.

Em uma época em que as diferentes linguagens se apresentam de maneira simultânea: em textos e discursos multimodais – nos jornais impressos, nas revistas, nos livros didáticos, nos textos publicitários ou nos ambientes digitais –, compreender e produzir textos não se restringe mais somente ao verbal (oral ou escrito), mas à capacidade de relacionar as diversas modalidades de linguagem – oral, escrita, imagem, imagem em movimento – para, a partir delas, construir sentidos. (BARROS, 2006, p. 153).

De acordo com a autora, “as inovações tecnológicas estabeleceram novos modos de leitura e de escrita, bem como novos modos de interação entre leitor-autor, através dos textos, e entre interlocutores” (BARROS, 2006, p. 143). As inovações tecnológicas propiciaram o aparecimento de novas esferas de produção e de uso da linguagem que se configuram como gêneros digitais hipertextuais relacionados à interatividade verbal, responsável por novas formas de leitura e escrita.

A não-linearidade e a multilinearidade são características do hipertexto, tão presentes nas leituras realizadas na Internet. Essa multilinearidade oportuniza uma maior autonomia do leitor, que realiza um processo de construção de sentido por meio das palavras, imagens, sons e outros signos, exercitando suas próprias escolhas, traçando seus caminhos de leituras e construção de sentidos, em um movimento de constante articulação de linguagens. “Os hipertextos servem para interromper o fluxo de leitura através de redes remissivas interligadas, os links, e para conduzir o leitor a um vertiginoso delírio de possibilidades.” (Villaça, 2002, p. 107).

O hipertexto amplia as possibilidades de interatividade e intertextualidade, conciliando múltiplas linguagens. Por apresentar uma estrutura que não hierarquiza os textos, o hipertexto

democratiza o espaço da expressão, possibilitando que imagens e textos verbais interajam de forma não-hierarquizada.

Por muito tempo o texto verbal escrito imperou, relegando as imagens e os textos não verbais a segundo plano, como ressalta Leite:

Nos estudos de tradição européia e acadêmica, o texto verbal foi consagrado e tornou-se, mesmo quando desmerecido pela derrocada dos estudos humanos pelos cientificistas, a forma prioritária de expressão ocidental moderna. Os textos visuais, associados com maior frequência ao contexto artístico e social, ficaram relegados à condição de ilustração dispensável ou superlativa. (LEITE, 1998, p.40).

Com a propalação dos textos na Internet, as imagens vão adquirindo um novo *status*, exercendo um papel fundamental na promoção da heterogeneidade dos espaços hipertextuais, pois são múltiplas as linguagens que interferem na constituição do discurso imagético, por vezes marginalizado pela suposta supremacia do texto verbal escrito (DIAS; FONTINELES; MOURA, 2006). Assim, a Internet propicia um novo olhar sobre a linguagem, sobre os signos, discursos e textos verbais e não verbais, pois “quer queiramos, quer não, as palavras e as imagens revezam-se, interagem, completam-se e esclarecem-se com uma energia revitalizante. Longe de se excluir, as palavras e as imagens nutrem-se e exaltam-se umas às outras” (JOLY, 1996, p.133).

Conforme destaca Chartier (1997), a escrita na Internet nos conduz a refletir sobre como a noção de texto está sendo modificada com o passar do tempo e como os avanços tecnológicos incorporam mudanças que promovem novas formas de interação textual. Deste modo, essa nova configuração textual abre espaço para outros tipos de interação, os quais requerem diferentes formas de produção de textos e de leitura que, por sua vez, exigem diferentes capacidades de seus usuários. A leitura e escrita na tela trazem novas formas de acesso à informação e também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever (SOARES, 2002).

Barros (2006) chama-nos a atenção para o fato de que esse novo modo de escritura digital permite às pessoas a participação em práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos, o qual envolve um conhecimento técnico, relacionado ao uso de *hardwares* e *softwares* de computadores. Entretanto, ressalta a autora, esse é um processo muito mais amplo do que somente utilizar as ferramentas eletrônicas, pois abrange a capacidade de construir sentidos a partir de textos nos quais palavras se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks, bem como a partir de elementos pictóricos e sonoros que se encontram em uma mesma superfície discursiva, compondo textos

multimodais. Além disso, o processo refere-se também à capacidade de acessar, selecionar, processar e avaliar criticamente as informações contidas nos meios eletrônicos e ter familiaridade com os princípios que conduzem a comunicação por meio do computador. A criticidade necessária no uso das tecnologias é também ressaltada por Goulart (2005):

A escrita como um saber, um modo de conhecer, para além de uma tecnologia, se mostra cada vez mais necessária para que a constituição e o uso de novos gêneros do discurso, implicados naquelas tecnologias, sejam feitos de modo tão crítico quanto se espera que sejam as atividades de leitura e escrita mais sedimentadas em suportes textuais tradicionais, como livros, jornais, revistas, embalagens, entre outros. (GOULART, 2005, p.53).

Nesse sentido, é importante destacar que uma das questões centrais na discussão sobre as tecnologias na escola refere-se à mediação (MARTÍN-BARBERO, 1997), e não apenas à recepção ou juízos de valores do tipo contra ou a favor. Muitos adotam uma postura de crítica desenfreada às tecnologias, outros, ao contrário, supervalorizam o papel de tais recursos no auxílio à aprendizagem. Consideramos que a reflexão sobre as tensões que marcam a incorporação das TIC nas escolas seja de extrema relevância no contexto atual, para que se evitem tais dualismos cerceadores e se construam sentidos mais abrangentes e profícuos.

Não podemos desconsiderar o fato de que a massiva presença das novas ferramentas tecnológicas na vida social tem exigido a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. A utilização das tecnologias de informação e comunicação tem permitido o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento comumente realizadas pela escola. Essa escrita nos meios digitais traz consigo mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais; significa conviver com a articulação das linguagens e seus novos modos de configuração (BARRETO, 2006; GUIMARÃES, 2010).

Precisamos estar atentos para o fato de que as novas condições de produção associam-se a novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novas formas de ler e escrever que demandam um sistema de práticas diferentes daquelas necessárias às atividades escritas nos suportes tradicionais. Isso requer mais do que a apropriação de uma tecnologia, mas envolve o exercício efetivo e crítico de novas práticas de leitura e escrita que circulam no ambiente digital.

Como vimos, a escrita na escola tem sua circulação limitada, ao contrário do que acontece na Internet, onde os textos das crianças são publicados em toda a Rede. Este ambiente virtual prioriza a interação e possibilita a tessitura de textos articulando palavras, sons, imagens, cores e movimento. Segundo Xavier (2005), essa nova forma de escrita e

aprendizagem que acontece na Rede se caracteriza por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses de cada um dos aprendizes que são usuários das tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, o computador é visto como “um instrumento cultural da contemporaneidade construído pelo homem. Um instrumento de linguagem, de leitura e escrita” (Freitas, 2006, p.195). Através da navegação na Internet, atividade que, essencialmente, é realizada a partir da leitura e da escrita, crianças e jovens passam a ler e a escrever mais. É, portanto, importante refletir sobre o *status* que a leitura e a escrita vem alcançando na vida dos usuários nos meios virtuais. Observamos que nesses ambientes as pessoas têm um contato muito maior com a leitura e a escrita, um contato que não se origina em exigências escolares, mas que parte de interesses específicos de comunicação, informação, relacionamento e entretenimento (BARROS, 2006).

Diante disso, podemos afirmar que a difusão da Internet não somente indicou novos modos de estar na sociedade como também trouxe a linguagem escrita para o cotidiano de crianças e jovens, pois utilizando a Internet esses alunos se constituem como sujeitos de práticas letradas que lhes são significativas, baseadas na interação.

Nessa medida, acreditamos que as tecnologias de informação e comunicação oferecem muitas possibilidades de interação que, se devidamente aproveitadas pela escola nas diversas situações de produção escrita, pode propiciar grande motivação dos alunos, já que estes poderão não só ter acesso a informações, mas também publicar seus textos na Rede. Como já foi mencionado, muitas vezes, no espaço escolar, o aluno escreve para ser corrigido, tendo o seu texto lido apenas pelo professor. Já a escrita na Internet oferece interação e publicação dos textos nela produzidos.

Como destaca Barros (2006, p.154), “fora e além da escola, há uma multiplicidade de leitores e escritores esperando para avançar para além das práticas escolares de escrita, em situações efetivas de construção da linguagem”. Segundo a autora, é importante que não haja espantos ou preconceitos quanto às linguagens sociais que os alunos trazem, mas que as variedades linguísticas de sua linguagem oral e escrita possibilitem a reflexão sobre os usos da linguagem em diferentes esferas e a ampliação de suas práticas letradas dentro e fora da escola.

No entanto, uma análise mais cuidadosa a respeito dos espaços educativos digitais no que se refere à estrutura, ao conteúdo e ao tratamento dado aos textos verbais e imagéticos, demonstra que “este ambiente, por si só, não garante ao sujeito/educando a condição inventiva

se aí não se instaurar um processo dialógico” (BIAZUS, 2001. p. 51). Tal processo se estabelece com base em uma proposta pedagógica interativa que inclua situações com desafios favorecendo condições para decisões e escolhas, e estas, na medida em que viabilizarem mudanças internas, gerarão processos autênticos de criação.

No que se refere ao trabalho docente, Lévy (1999a) enfatiza o papel do professor da *cibercultura* como um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento, um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos, que desenvolva estratégias metodológicas que os levem a construir um aprendizado contínuo e significativo, de forma autônoma e integrada e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias. Afinal, não devemos nos render, sem a devida reflexão e criticidade, aos encantos que as novas tecnologias exercem em nossa sociedade. É importante avaliar o contexto social mais amplo, refletindo sobre os paradoxos e contradições que envolvem a apropriação dessas tecnologias.

Muitos têm defendido que a inclusão das TIC no contexto educacional constitui a principal estratégia para a promoção do acesso e o conhecimento da multiplicidade de linguagens que permeiam as relações sociais. No entanto, paralelo a esse discurso de que os novos recursos são grandes inovações que trazem inúmeras possibilidades de reinvenção das práticas educacionais, surgem algumas contrapalavras, tais como as de Graça Paulino, ressaltando que “um país como o nosso convive com a contradição enorme de uma minoria poder usufruir dessa tecnologia mais avançada, enquanto parcelas significativas da população permanecem analfabetas” (PAULINO, 1995, p.10). Não podemos ignorar o fato de que um número considerável de escolas brasileiras não tem acesso a essas inovações tecnológicas e boa parte delas não tem disponível nem sequer o livro didático. Nesse sentido, é fundamental estar atento a essas contradições e paradoxos.

Segundo Villaça (2002), todo esse alvoroço no que diz respeito à tecnologia faz parte do processo de travessia. Observamos também que na escola a tecnologia ora é vista como mero instrumento, ora como entretenimento. Propomos que seja compreendida como experiência, uma articulação profícua em que seja utilizada em sua potência instrumental levando em conta o seu lado lúdico e latente, considerando a “discussão das potencialidades de transformação dos mecanismos de poder a partir do descentramento reforçado pela rede, o virtual, a hipertextualidade e a interatividade.” (VILLAÇA, 2002, p.55).

4.3 A *recontextualização* e o discurso pedagógico no uso das tecnologias

No sentido de compreender a relação entre as tecnologias e seus textos e a educação escolar, bem como entender como tem se configurado o processo de inserção das tecnologias e seus textos na escola, recorreremos ao conceito de *recontextualização*, proposto por Basil Bernstein (1996), segundo o qual a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro como, por exemplo, daqueles que circulam por meio das tecnologias ao contexto escolar. Ao elaborar esse conceito, o autor nos remete ao discurso pedagógico, tão presente na escola, mas não somente nela.

No que se refere ao discurso pedagógico, Bernstein (1996, p. 259) o caracteriza como “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas”. A partir da recontextualização é produzido o discurso pedagógico. Este discurso, para Bernstein, é um princípio recontextualizador, um conjunto de regras que operam o ato de embutir o discurso lúdico ou polêmico (discurso produzido na mídia de entretenimento) a ser transmitido na escola em um discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos), este último sempre dominante no processo.

De acordo com Barreto (2011), o discurso pedagógico contemporâneo é caracterizado não apenas pelo deslocamento das TIC de um campo social para outro, mas da lógica dos negócios para a educação, esta cada vez mais marcada pela comodificação: pela colonização de ordens de discurso institucionais por tipos de discurso associados à produção e à comercialização de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255), reforçada materialmente pelo seu deslocamento para o setor de serviços.

Percebe-se, assim, que “muitas reformas curriculares se referem à escola por meio de modelos, desenhos e políticas centralmente definidos, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros, sem mudar condições e práticas e sem envolver os atores do processo” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1054).

Ao analisarmos as práticas de produção escrita realizadas no espaço escolar, observamos que, ao conceber o processo de ensino-aprendizagem como *transmissão* de conhecimentos, as metodologias e atividades de leitura e produção textual escolares recontextualizam os textos (BERNSTEIN, 1996), removendo-os de seu contexto e

realocando-os para a estruturação do discurso pedagógico que é predominantemente marcado pela resistência a mudanças e pela tendência à estabilidade.

De acordo com o conceito de recontextualização, os textos assumem a estrutura do discurso pedagógico que é autoritário, tautológico e circular (GUIMARÃES, 2003). É nesse movimento que as tecnologias e seus textos tendem a não ser trabalhados como lugar de produção de sentidos, mas como um conteúdo a ser *assimilado* ou como se houvesse “a” essência do texto, havendo, por conseguinte, uma “interpretação correta” a ser desvelada.

Vejamos um exemplo. A SME-RJ não tem poupado esforços para equipar as escolas da Rede com computadores e acesso à Internet, talvez na aposta de que “atualizando” a escola, o fracasso escolar que lhe é tão peculiar ao longo dos anos seja apenas uma sombra passada. Há uma aposta de que as tecnologias interferirão no aprendizado dos alunos e que estes terão melhores resultados e uma educação de melhor qualidade. Uma das medidas criadas pela SME-RJ foi o desenvolvimento de uma plataforma digital, a Educopédia, na qual os alunos têm a oportunidade de realizar atividades elaboradas por professores educopedistas. Veja uma sucinta descrição da plataforma²⁴:

A Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. As atividades incluem vídeos, animações, imagens, textos, podcasts, mini-testes e jogos, seguindo um roteiro pré-definido que obedece a teorias de metacognição. A plataforma visa melhorar a qualidade da experiência educacional, a partir da utilização das novas tecnologias e novas descobertas da neurociência, para a criação de um modelo pedagógico que melhor responda às demandas das crianças e jovens. É antes de mais nada uma plataforma que usa as mais diferentes mídias digitais para o uso de professores e alunos para o ensino de conteúdos programáticos.

No entanto, a despeito da descrição acima, o que temos visto são exemplos de recontextualizações nas quais textos veiculados na Internet, com a suposta proposta de trazer uma nova metodologia mais lúdica e dinâmica, acabam reproduzindo os textos e exercícios escolares tradicionais em uma nova roupagem. Vejamos um exemplo de atividade retirada da plataforma Educopédia.

²⁴ Informações disponíveis em: <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>

Educopédia 6º Ano ▾ Língua Portuguesa ▾ Aula 1 ▾ Atividade 3 ▾

Atividade 1

Você já ouviu alguém contar ou teve a oportunidade de ler a fábula A formiga e a pomba? Então, que tal conhecê-la? [Clique aqui](#) e aproveite mais essa leitura!



Agora que você já leu ou releu a fábula A formiga e a pomba, responda algumas perguntas:

- 1) Quais são as personagens que fazem parte dessa fábula?
- 2) Como elas se conhecem na história?
- 3) Qual a moral da história?

Antes de ler as respostas, tente responder as questões acima. Confira se você acertou:

- 1) As personagens são: uma pomba e uma formiga.
- 2) As personagens se conhecem quando a formiga estava se afogando e a pomba decide salvá-la jogando uma folha na água.
- 3) A moral da história é que uma boa ação deve ser retribuída com outra boa ação.

Plataforma digital Educopédia

Assim como na situação narrada na introdução deste trabalho que conta o episódio em que a professora solicita a produção de uma redação após a exibição de um filme, é possível notar que há uma recontextualização muito comum na escola: textos produzidos em determinadas condições de produção – nas quais os interlocutores geralmente esperam entretenimento, constituídos por linguagens que se articulam, com consistências significativas próprias –, são inicialmente descontextualizados: de uma prática onde o foco é a ludicidade e entretenimento, para um contexto cuja finalidade é ensinar e aprender. As relações sociais entre os interlocutores também são distintas: entre os produtores e espectadores do filme, colocam-se os professores e alunos que, por sua vez, ocupam lugares sociais assimétricos no próprio discurso pedagógico.

Observamos então que o discurso pedagógico está presente em sala de aula em diversos âmbitos, até mesmo encoberto e implícito sob novas metodologias cuja base é a tecnologia. O discurso pedagógico “está presente nos textos escolares, na organização didática das aulas, na lógica que preside a organização das disciplinas e da maioria das atividades vivenciadas no espaço escolar”, inclusive naquelas que se baseiam na tecnologia. Por esse motivo, “encontrar um denominador comum, estabelecer o diálogo entre essas formas de linguagens muito diferentes é um dos múltiplos desafios que se impõe à escola na atualidade” (KENSKI, 2000, p.131).

Como pudemos observar no exemplo acima de atividade de “interpretação” de texto veiculada na plataforma digital Educopédia, invariavelmente na escola os textos são concebidos como portadores de uma mensagem inerente, que deve ser compreendida em um movimento de “mão única”, que vai do produtor ao “receptor”. Ao aluno não é conferida contribuição na atribuição de sentidos ao texto. Veja que as respostas às questões são trazidas logo abaixo das perguntas. Não há espaço para a polissemia e multiplicidade de sentidos. O discurso é autoritário e monológico. Na escola os textos tendem a ser apreciados como produzidos por autores legitimados, a serem lidos por aqueles que ainda nem são vistos como leitores competentes, muito menos autores.

Essas práticas remontam à tradição ocidental, com suas exegeses alegóricas e teológicas da Idade Média, até à hermenêutica contemporânea. Maria Cristina Ribas (2011, p.119) explica o deslocamento histórico na relação do sujeito com o texto e a leitura:

O termo “interpretação” é de meados do século XII e designava um saber único, sagrado, dado pelo mestre (*determinatio*) não podendo, portanto, ser reivindicado como fato individual. Com o séc. XIX, por conta do individualismo da burguesia, com o Romantismo, vai se dissipando essa modalidade de “assujeitamento” do indivíduo e passando a haver, dentre outras marcas, uma intervenção crescente do discurso jurídico (do capitalismo moderno) sobre o religioso (feudalismo medieval). Opera-se aí um deslocamento no modo de relação do sujeito com a escrita e com a própria leitura, ou seja, a subordinação explícita (assujeitamento) do sujeito ao discurso religioso, embora não seja totalmente dissipada, é substituída por uma subordinação menos explícita – o sujeito de direito –, em que o Estado se impõe sobre o cidadão levando-o, segundo Foucault (2006), a interiorizar a forma de coerção ao mesmo tempo em que toma consciência de sua autonomia. (RIBAS, 2011, p.119).

O sujeito leitor moderno é, ao mesmo tempo, submisso e autônomo. E esta ambiguidade explica em parte porque, na escola, ensinar a ler ainda é ensinar a desvendar “a interpretação correta” e não que “compreender é saber que o sentido poderia ser outro” (ORLANDI, 1988, p.116). Em síntese, a cultura e discurso escolares recontextualizam tecnologias e seus textos, fazendo-os perder sua propriedade fundamental: a de meios de produção de sentidos entre sujeitos.

Em meio a um “imaginário tecnológico” (FELINTO, 2005, p.1), isto é, a aposta social de que “mundo digital traria soluções para os grandes problemas econômicos e sociais da humanidade”, o trabalho com as tecnologias e seus textos contemporâneos tem se configurado como uma alternativa para trabalhar com leitura e produção textual na escola. As tecnologias e seus textos tendem a ser vistos como capazes de aproximar a escola dos interesses dos estudantes, motivá-los e amenizar as dificuldades de leitura e escrita. No entanto, é preciso ir

além e compreender que mais do que equipamentos, na escola precisamos nos apropriar das formas de linguagem que contemporaneamente estabelecemos, através, ou não, das tecnologias, como alerta Beatriz Sarlo (2000, p.113): “não se trata apenas de uma questão de equipamento técnico e sim de mutação cultural”.

Para Felinto (2005, p. 46), trata-se da “presença não apenas de um imaginário *sobre* a tecnologia, mas de um imaginário *que é reforçado* por essa própria tecnologia”. Barreto (2011) salienta que:

Este imaginário, ensopando as mais diversas práticas discursivas, das definições de políticas às produções acadêmicas, passando pela mídia e pelas interações cotidianas, tem como elemento central uma perspectiva messiânica desdobrada em atalhos que aliam reducionismo e sofisticação tecnológica. Assim, discursivamente falando, é preciso desmontar as tramas do imaginário que as constitui, bem como instituir espaços de trocas sistemáticas entre os sujeitos para o encaminhamento de perguntas como: Quais tecnologias? Para quem? Para quê? Em que termos? (BARRETO, 2011, p. 354).

Nesse sentido, é possível afirmar que a escola não vai mudar apenas acelerando as compras de novos equipamentos tecnológicos ou adotando a configuração dos textos midiáticos. Essa mudança só vai se configurar quando nos apropriarmos dos textos, das múltiplas linguagens que os compõem, praticando formas de comunicação contemporâneas, como salienta Vani Kenski, quando afirma que é necessário que a escola invista na formação de leitores e produtores de textos por diversos caminhos e linguagens. Segundo ela, a escola também precisa “ampliar suas concepções de linguagem, de leitura e de escrita para incorporar as mediações textuais feitas a partir do uso das tecnologias digitais” (KENSKI, 2000, p.133).

Nessa direção, destacamos mais uma vez a importância da mediação pedagógica. O professor não pode ser apenas um monitor, tutor, facilitador ou animador, como sugerem muitas novas metodologias que centralizam o uso da tecnologia. A função do professor muito excede ao cumprimento de tarefas de ordem técnica. Ele é aquele que vai conduzir o aluno em suas pesquisas e busca por respostas, aquele que auxiliará o aluno-sujeito a ver, sentir e, sobretudo, pensar, refletir criticamente. O professor é aquele que trabalhará no sentido de manter as janelas abertas (em um duplo sentido, janelas da sala de aula e janelas da Internet) sem deixar que a polissemia escape por elas. Como proposto por Barreto:

Em síntese, trata-se de fortalecer os sujeitos nos movimentos de ver, dizer e ouvir de lugares diferentes, assumir outras posições, relativizar as assimetrias, sem a pretensão descabida de eliminar as desigualdades que extrapolam a escola, tentando não contribuir para aprofundá-las. Para não empobrecer as práticas escolares, é preciso redimensionar as práticas de linguagem desenvolvidas a partir dos novos textos, compreendendo os diferentes percursos de sentidos, ampliando as suas condições de possibilidade. Manter portas e janelas abertas sem expulsar a polissemia por elas, para que a escola produza mais sentidos, para que seja possível sustentar discursos sem impô-los. (BARRETO, 2011, p. 357).

Portanto, na escola e nas políticas públicas em educação, temos que apostar na produção e leitura de textos que são para serem lidos e produzidos na interação entre sujeitos, não para receberem uma nota ou serem avaliados somente em contexto escolar. É preciso que se considere que produzir textos e leituras envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler ou escrever e do uso instrumental da tecnologia.

Assim, para assumir um posicionamento crítico frente à cultura e discursos pedagógicos, é necessário focalizarmos as formas de linguagem, como ressalta Vani Kenski (2000, p. 130):

As interações feitas com as comunicações midiáticas abrem horizontes do pensamento, criam fantasias, envolvem e seduzem emocionalmente. A mixagem entre imagens, movimentos, cores e textos provocativos mobilizam sentimentos e pensamentos criativos. Transmitem novas formas de linguagens em que estão presentes o pensar e o sentir. Cultura audiovisual que dá origem a uma nova linguagem, assumida pela sociedade contemporânea. Linguagem presente nas salas de aula – com ou sem o uso de equipamentos e tecnologias midiáticas [...] Reprodução do falar midiático, principalmente televisivo, que professores e alunos, de todos os níveis e idades – em maior ou menor grau – assumem em suas práticas rotineiras de comunicação.

Acreditamos que as tecnologias de informação e comunicação oferecem inúmeras possibilidades, no entanto é preciso que não sejam um fim em si mesmas. É necessário que haja um constante movimento de reflexão sobre as práticas e recontextualizações diversas que se fazem presentes na contemporaneidade e o professor é uma peça chave nesse processo. Não apenas um professor “capacitado”, antenado e “atualizado” no uso das TIC mas, sobretudo, um profissional crítico e atuante, mediador, arquiteto do conhecimento, autor, atento à dupla face da comunicação: controle e emancipação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TENTANDO COMPREENDER O SOTAQUE DAS ÁGUAS

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

Nós, professores de escola pública, travamos lutas diárias e insistentes que tentam continuamente roubar nosso ânimo e alegria. Alguns, já sem forças, desistem. Não os culpo. Só sabe o tamanho da dor aquele que a sente. Algumas situações são tão difíceis de enfrentar, que não raras vezes nos entristecemos, sentindo-nos sozinhos, impotentes. Mas o extraordinário é saber que depois da escuridão uma luz brilhante vai raiar. O dia sempre nasce, de novo e de novo. E essa esperança, mesmo que ínfima, é o que nos faz continuar. Prossigo por querer ver essa luz brilhar. Na verdade, todos os dias o brilho no olhar e no sorriso das crianças que correm ao nosso abraço nos impulsionam a prosseguir.

Essas crianças querem ser ouvidas, querem ter sua inscrição no mundo reconhecida. E creio que essa seja uma de nossas principais tarefas: fazer com que acreditem e se vejam como capazes, autores, sujeitos ativos na sociedade. Para isso, o que devemos lhes ensinar? “O que importa é saber ler e escrever, só isso já está bom”. Essa foi a fala de um pai que tentava convencer seu filho a largar os estudos em troca de um trabalho. Ler e escrever? Isso basta? Que leitura e que escrita? Estes são processos contínuos que duram por toda a vida. Lemos o mundo, lemos as letras, lemos os textos, os contextos, o nosso próximo, a vida, nossos poemas e fantasias. O que a leitura e escrita representam na vida desses estudantes? Certamente a escrita não pode se resumir ao que temos encontrado nas escolas. Lemos e escrevemos para a vida, para além dos muros da escola. Lemos e escrevemos para ser. As crianças escrevem. Para que escrevem? Escrevem para ser, muito mais do que para receber uma nota e serem aprovadas.

A cada dia constato que as crianças não são desinteressadas, como muitos as julgam no ambiente escolar. Pelo contrário, vivendo com elas, aberta ao que elas têm a me ensinar,

vejo que sempre aprendo e me surpreendo na relação estabelecida com elas. As crianças são, por excelência, seres curiosos, dinâmicos, inteligentes, perspicazes, dotados de vivacidade. Não subestimemos as crianças, mas estejamos abertos a aprender com elas, a ouvi-las, a ler seus escritos e inscrições no mundo.

Quando aponto a necessidade de ler os textos das crianças, não me refiro a uma leitura puramente avaliativa, que não raras vezes deprecia o que as crianças produzem, tolhendo-as. Como bem dizia Franchi (1998), a desvalorização é uma forma sutil de opressão. Nesse sentido, proponho um olhar atento e disposto a se surpreender, a ler além das linhas e entrelinhas, que não oprima.

Os textos e as produções escolares não deveriam morrer no ato da produção. Não podem ser um fim em si mesmos, porém precisam ser encarados enquanto processos criativos de produção de significados, textos estes que circulem socialmente, que falem, proclamem, ganhem asas. E, como já mencionado em seção anterior, creio que a Internet pode ser uma dessas asas que oportunize o voo dessas produções.

Nessa medida, é preciso que a escrita assuma a centralidade que lhe é devida. Não uma escrita mecanizada, utilitária, pré-formatada, mas uma escrita que rompa as barreiras estabelecidas dos cadernos e livros didáticos e do discurso pedagógico. Escrita que produza sentidos para além da escola. Nesse movimento, não podemos nos fechar para outros modos de escrita além daqueles legitimados pela escola.

Acreditamos que o trabalho com a leitura e escrita na escola pode e deve ser mais dinâmico, atual e significativo, considerando o que o aluno produz dentro e fora da escola, articulando gêneros, práticas sociais e culturas, colaborando para o desenvolvimento do ser.

Reconhecemos que a Internet e o uso cada vez mais frequente das tecnologias de informação e comunicação estão modificando a relação do aluno com a leitura e a escrita. Diante disso, é importante pesquisar que mudanças são essas e como podem oportunizar uma ressignificação das práticas de produção escrita no ambiente escolar, tendo em vista a existência de novos modos de escrita, que articulam diferentes linguagens, signos e suportes.

A escrita na Internet nos leva a refletir sobre como a noção de texto está sendo modificada com o passar do tempo e como os avanços tecnológicos incorporam mudanças que promovem novas formas de interação textual. Essa nova configuração textual gera outros tipos de interação, os quais requerem diferentes formas de produção de textos e de leitura.

É fato que os textos produzidos na escola são muito diferentes daqueles produzidos nos meios digitais, sobretudo no que diz respeito à articulação de linguagens e ao *status* que a imagem e textos não verbais vêm assumindo nas práticas de leitura e escrita daqueles que se

apropriam da escrita na Rede. Outra diferença fundamental é a circulação desses textos, que na escola se limitam aos suportes tradicionais, enquanto na Internet ganham o mundo. Esse novo modo de escrita configura-se muito diferente das formas tradicionais de escrita, pressupondo mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais. Acredito que, se procurarmos nos apropriar, na escola, dessa nova forma de escrita, sem recontextualizar os textos através de um discurso pedagógico, mudanças significativas serão sentidas.

É preciso estar atentos para o fato de que essas novas condições de produção associam-se a novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novas formas de ler e escrever que demandam um sistema de práticas diferentes daquelas necessárias às atividades escritas nos suportes tradicionais. Isso requer mais do que a apropriação de uma tecnologia, mas envolve o exercício efetivo e crítico de novas práticas de leitura e escrita que circulam no ambiente digital.

Diante disso, podemos afirmar que a difusão da Internet não somente indicou novos modos de estar na sociedade como também trouxe a linguagem escrita para o cotidiano de crianças e jovens, pois utilizando a Internet esses alunos se constituem como sujeitos de práticas letradas que lhes são significativas, baseadas na interação.

No entanto, reconhecemos que a escola não vai mudar apenas efetuando a compra de novos equipamentos tecnológicos ou adotando a configuração dos textos midiáticos. Essa mudança só vai mesmo acontecer quando todos, sobretudo gestores, professores e alunos, apropriarem-se dos textos multimidiáticos, das múltiplas linguagens que os compõem, praticando em seu cotidiano formas de comunicação contemporâneas. É necessário compreender as tecnologias de informação e comunicação como meios de produção de sentidos entre interlocutores, considerando seus textos e leituras como interação entre sujeitos, com suas posições no mundo e sobre o mundo.

Como já discutido anteriormente, não vemos a tecnologia envolvida em uma aura mágica que irá solucionar os problemas que diariamente enfrentamos. Não. Mas penso que, bem utilizada, com a criticidade necessária, a tecnologia pode ser uma possibilidade de expandir e compartilhar conhecimentos e produções. A internet deixa um mundo ao nosso alcance, mas sabemos que não basta conectar. Não basta apenas levar a tecnologia à escola, pois o equipamento por si só não produz os efeitos que esperamos.

Concordo com Villaça (2002) quando afirma que os problemas do contemporâneo devem ser encarados como um permanente enigma, e que a complexidade não pode virar certeza, nem a tecnologia, deslumbramento lúdico. É preciso encarar esses enigmas de frente,

decifrá-los para não sermos devorados pela imobilidade e medo do porvir. Encarar os desafios que se colocam na contemporaneidade é sim uma tarefa da escola e daqueles que se engajam na luta por uma educação de qualidade.

Portanto, na escola e nas políticas públicas em educação, temos que apostar na produção e leitura de textos que são para serem lidos e produzidos na interação entre sujeitos, não para receberem uma nota ou serem avaliados somente em contexto escolar. Como bem define Giovanna em sua fala: “na internet a gente ri dos nossos erros, mas na escola os outros é que riem da gente...”. É preciso que se considere que produzir textos e leituras envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler ou escrever.

O intuito desta pesquisa não foi criticar a escola e supervalorizar a tecnologia, como se ambas estivessem em um movimento de competição. O que se deseja é construir pontes, e não criar abismos que antagonizem as duas instâncias. Não temos como objetivo central uma crítica gratuita à escola, identificando apenas suas faltas e falhas. Pelo contrário, buscamos, sobretudo, refletir sobre as práticas vigentes, em busca de outras possibilidades, ampliando os sentidos, vislumbrando melhorias qualitativas. Não busco criticar o passado nem tampouco menosprezar o presente, mas vislumbrar e crer em um futuro mais promissor.

Tentar compreender o sotaque das águas é um desafio do qual não devemos fugir. E para compreender é preciso, antes de tudo, escutar. Não apenas ouvir o rumor das águas correndo e acariciando as margens do rio. É necessário escutar o que dizem, o que segredam em tom baixinho. Assim, nesse mesmo movimento, para compreender a criança e suas práticas, não basta apenas ouvi-la, mas é fundamental escutá-la. Para isso, às vezes teremos que nos abaixar para ouvir o que nos segredam, olhá-las nos olhos, tentando escutar o que dizem mesmo quando não usam palavras.

Assim como o poeta, queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Iria cantar aos quatro ventos e, quem sabe através do canto, minhas palavras não seriam propagadas e ouvidas?

A título de conclusão, poderíamos retomar todas as discussões e questões levantadas nesse trabalho e tentar respondê-las aqui, no entanto preferimos deixá-las em aberto, sem a pretensão de fornecer respostas definitivas. Certamente elas seriam apenas tentativas frustradas de dar conta de uma realidade tão complexa e multifacetada.

Nesse sentido, essa pesquisa adquire um caráter de inacabamento, pois as questões que levanta não são respondidas de forma definitiva e concludente, pois o intuito é que essas mesmas questões gerem outras e, assim, repercutam e produzam reflexões que se difundam e multipliquem, alcançando a realidade das escolas de nosso Brasil.

Trata-se, portanto, de uma opção filosófica, de uma rejeição a qualquer postura totalizadora, de uma abertura para a incompletude, em oposição a uma especulação puramente abstrata. Muitas das ideias aqui discutidas já foram levantadas por outros autores e algumas delas ainda o serão por outras pesquisas que virão. Assim, em um movimento de parceria investigativa, em uma cadeia com elos que se unem, construímos juntos uma trilha de reflexões que visam melhorias qualitativas no que se refere às práticas de leitura e escrita na escola. Um caminho que não acaba por aqui, mas que segue em frente, rumo ao horizonte. Horizonte este que guarda as nossas utopias, que acalenta nossos sonhos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. *Bakhtin - outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S.(Orgs.) *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, M. et.al. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. XX, n. 68, p.301-309, 1999.

ARROYO, M. A humana docência. In: ARROYO, M. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAGNO, M. In: VOLPATO, C. Q língua eh essa? Até que ponto o internetês pode contaminar o português? *Revista da Cultura*, São Paulo, Edição 158, p.20, ago. 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. UnB, 2008.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Editora UNESP; Hucitec, 1998.

BARRETO, R. G. A análise de discurso do/no ensino: por novas práticas de linguagem na escola. *Em Aberto*. Brasília, v. 14, n. 61, jan./mar. 1994.

_____. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

BARRETO, R. G. “Que Pobreza?!” Educação e Tecnologias: Leituras. *Revista Contrapontos*, v. 11, n. 3, p. 349-359, set./dez. 2011.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 39, p.423-436, set/dez. 2008.

BARROS, C.G.P. Letramento Digital – Considerações sobre a leitura e a escrita na Internet. *Polifonia - Periódico do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem*. Cuiabá. v. 12, n. 1, p. 133-156. 2006.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIAZUS, M. C. V. *Ambientes digitais e processos de criação: gerando a produção de sentido*. 2001. Tese (doutorado em Informática na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

BRANDÃO, H. N. (org.). *Gêneros do discurso na Escola*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CAIADO, R. V. R. A ortografia no gênero *weblog*: entra a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAÚJO, J. C. (org.) *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CARBONARI, R.; SILVA, A. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTILHO, Ataliba. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTRO, M. M. C. Por que escrever?- Uma discussão sobre o ensino da produção textual. Rio de Janeiro: M. Corrêa e Castro, 2005.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 1 e 2. São Paulo: Ática, 1998.

CERTEAU, M.. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. Tecnologia e sociedade: entre os paradoxos e os sentidos possíveis. *Comunicação e Educação*. v. 10, n. 3, set/dez. 2005.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CHIAPPINI, L. M. L. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

COUTO, M. *E se Obama fosse africano?: e outras interinvenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DIAS, A. A. C.; FONTINELES, F. S. M.; SILVA, K. Olhar hipertextual: uma perspectiva bakhtiniana da inclusão de imagens na sala de aula. *Comunicação & Educação*. v. 11, n. 3, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *Gêneros do oral e do escrito na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n.11, 1999.

ELIAS, N. *Technization and Civilization* (Tecnização e Civilização). The Norbert Elias Reader, Oxford: Blackwell Publishers, p. 212-229, 1998. *Apud* JOSGRILBERG, JOSGRILBERG, F. B. *Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau*. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. A dialética do discurso. *Teias*, v. 11, n. 22, 2010.

FAORO, R. *Existe um pensamento político brasileiro?* São Paulo, Ática, 1994.

FARACO, C. A. Bakhtin: a invasão silenciosa e a má leitura. In: FARACO, C. A. et al. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

_____. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI, P. J. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora UFPR, 1997.

FELINTO, E. *A religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis – a redação da escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, M. T. A. A Internet na escola: desafios para a formação de professores. In: NICOLACI-DA-COSTA, A.M. (Org.) *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo, Loyola, 2006.

_____.; COSTA, S. R. (orgs.) *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p.20-39, jul.2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T. A; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S.(Orgs.) *Ciências Humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003; 2007.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Práticas de produção de textos na escola. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7, Campinas, 1986.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

GUIMARÃES, G. *TV e educação na sociedade multimidiática: o discurso sedutor em imagem, som e palavra*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2010.

_____. *TV e escola: discursos em confronto*. São Paulo: Cortez, 2003.

GUIMARÃES, G.; MAGALHÃES, L.K.C.; BARRETO, R.G. Textos multimidiáticos na escola. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2010.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papyrus, 1996.

JOSGRILBERG, F. B. *Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau*. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

KENSKI, V. M. Múltiplas linguagens na escola. In: CANDAU, V. M. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KRAMER, S. & LEITE, M. I. (orgs.) *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KRAMER, S. *Infância e educação infantil: reflexões e lições*. Educação, n.34, PUC-Rio, 1999.

_____. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M.T. A; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S.(Orgs.) *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19. p. 20-28, Jan/fev/Mar/Abr 2002.

LEITE, M. L. Moreira. Texto visual e texto verbal. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L. Moreira (Orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas: Papirus, 1998.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. & XAVIER, A C., *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2010.

MARTINS, J. S. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: *O massacre dos inocentes*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MENDES, F. G. *O internetês” vai à escola?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p.1037-1057, out. 2007.

NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. P. *A leitura e os leitores* – Campinas, SP: Pontes, 1998.

OLIVEIRA, J.F.; LIBÂNEO, J.C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. In: *Revista Fragmentos de Cultura*, Goiânia: IFITEG, v. 8, n.3, p.597-612, 1998.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987;2009.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007;2009.

_____. *A análise do discurso: algumas observações*. In: *DELTA*, v. 2, nº1, 1986.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *O que é Linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.

PAULINO, G. A cultura como jogo intertextual. In: PAULINO, G.; WALTY, I.; CURY, M. Z. *Intertextualidades: teoria e prática*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

PEREIRA, A. P. M. S.; MOURA, M. Z. S. A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (orgs.) *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18)*. V. 1. Ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005.

SARFATI, G. *Princípios da Análise do Discurso*. São Paulo: Ática, 2010.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

SARMENTO, M. J. & PINTO, M. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (Orgs.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SIBILIA, P. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIMÕES, R. F. A linguagem no Orkut e na sala da aula: desvelando um comportamento linguístico dos jovens. *Teias*: Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, jan./dez. 2007.

SOARES, M. B.. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. v. 23, n. 81, dez. 2002.

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

TAVARES, M. T. G. Os “pequenos”, a escola e o direito à cidade. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd*. Poços de Caldas, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1997.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs). *Itinerários de pesquisa: abordagens qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VILLAÇA, N. *Impresso ou eletrônico? Um trajeto de leitura*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

XAVIER, A. C. S. Letramento Digital e Ensino. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. (Re)criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? In: GARCIA, R. L. *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs). *Itinerários de pesquisa: abordagens qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.