

***Dedicatória:***

Dedico este trabalho à dona Regina, professora ginásial que me mostrou que os livros podem nos ajudar a enxergar um pouco do que está em meio à névoa.

***Agradecimentos:***

Agradeço primeiramente aos meus pais, Alfredo e Fátima, e aos meus irmãos - Wallace, Pom e Kelly -, que durante toda a minha vida me apoiaram de todas as formas possíveis. Agradeço igualmente à minha persistente e paciente - de um modo transcendental - orientadora Marilda da Silva, não só por sua inspiração teórica, mas também pela dedicação à minha pessoa e por ensinar-me - a duras penas - a autoconfiança intelectual.

Meus agradecimentos aos amigos da Graduação e da Pós, aos funcionários da FCL e, principalmente, a Otávio (grande companheiro), à Kátia, Alessandra, Marcelo, Edílson e Rita (fiéis amigos de princípios e ideais). Meus agradecimentos se destinam também a Alessandro, Andreza, Maria, Elisângela, Bia, Josmar, Rose e Bianca, por seu apoio emocional sempre ao alcance de minhas mãos...ou do telefone.

## Sumário

<b>RESUMO</b> .....	05
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	07
<b>CAPÍTULO I – A ARTE DE NARRAR E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS: ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICOS À LUZ DA FILOSOFIA DE WALTER BENJAMIN</b> .....	16
1.1 História, tradição e narração a partir de Walter Benjamin.....	16
1.2 As Narrativas Oraís Tradicionais e a Experiência.....	23
1.3 A Vivência e o declínio das Narrativas Oraís Tradicionais.....	27
1.4 Mais fatores complicadores.....	37
1.5 Uma luz no fim do túnel: a despedida da nostalgia.....	42
<b>CAPÍTULO II – DEPOIS DA DESPEDIDA DA NOSTALGIA</b> .....	47
2.1 A Escola e o <i>mass media</i> .....	47
<b>CAPÍTULO III – A PESQUISA EMPÍRICA (OU A EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAR A EXPERIÊNCIA)</b> .....	54
3.1 Considerações sobre a abordagem qualitativa.....	54
3.2 Descrição do campo.....	56
3.2.1 A escola: algumas informações sobre aspectos espaciais, físicos e organizacionais.....	56
3.2.2 Interlúdio narrativo: Intervenientes sociais relacionais da e na pesquisa de campo.....	59
3.2.3 Os sujeitos participantes.....	66

3.2.3.1 As professoras.....	66
3.2.3.2 Os alunos e as alunas.....	67
3.2.4 A observação em sala de aula.....	68
<b>CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DAS NARRATIVAS ORAIS OBSERVADAS EM SALA DE AULA.....</b>	<b>72</b>
4.1 Apresentação das narrativas orais observadas.....	72
4.2 Análise.....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS PRÓXIMAS À PORTA DE ENTRADA.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>119</b>

## RESUMO

Nosso trabalho objetiva a apreensão e o entendimento das características de narrativas orais de alunos e de alunas observadas nas salas de aula de uma escola pública do interior paulista de Ensino Fundamental regular e de Ensino Médio supletivo. Nesse sentido, utilizamos o referencial teórico obtido a partir de idéias do filósofo alemão Walter Benjamin correlacionado com uma metodologia de abordagem qualitativa.

Por essa razão, usamos os conceitos de *Erfarhung*, que diz respeito à experiência humana construída pela tradição nas sociedades artesanais, e que era transmitida por meio das narrativas orais associadas ao modo de produção pré-capitalista e o de *Erlebnis*, que se refere à experiência humana moldada pela Indústria Cultural e pelo modo de produção capitalista.

A partir dessa premissa teórica, observamos aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e História, estratégia metodológica que permitiu a obtenção de exemplos de seis manifestações orais a partir das quais abstraímos elementos que podem contribuir para a compreensão sobre as formas que as experiências dos sujeitos são constituídas em nosso tempo .

Palavras-chave: Walter Benjamin. Narrativas orais. Experiência.

## ABSTRACT

Our paper aims to apprehend and to understand male and female pupils' oral narratives observed in classrooms of a public school – which offers ordinary Elementary School and Adult High School – located in São Paulo state's countryside. Therefore, we used Walter Benjamin's theoretical reference correlated with a methodology of qualitative inspiration. For that reason, we employed the concepts of *Erfahrung* – which refers to the human experience built by tradition in artisan societies that was communicated through oral narratives associated with the pre-capitalist production mode, and *Erlebnis*, which is the human experience shaped by the Cultural Industry and the capitalist production mode.

From that theoretical premise, we observed classes of Portuguese and History, methodological strategy that allowed us to get examples of six oral expressions that composed the founts of elements that are able to help us to understand how people's experiences are formed in present days.

Key-words: Walter Benjamin. Oral narratives. Experience.

## INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa busca identificar - e simultaneamente refletir sobre - as características das narrativas manifestadas por alunos e por alunas em sala de aula. As considerações realizadas por Walter Benjamin (1996) a respeito da importância das narrativas orais para a constituição plena do sujeito, sobre o declínio das mesmas no mundo contemporâneo e acerca do empobrecimento da experiência tradicional serviram de inspiração para a realização deste estudo. Nos textos *O Narrador e Experiência e Pobreza*, o filósofo alemão evidencia a importância que as histórias contadas nas sociedades artesanais tinham para a manutenção e transmissão dos costumes, lendas, mitos e histórias dos povos.

Essas histórias traziam em seu cerne ensinamentos que orientavam as pessoas para os enfrentamentos de variados tipos de situações ao longo de suas existências. Esse processo de transmissão do saber humano iniciava-se na infância, com os contos de fadas: “(...) ‘e se não morreram, vivem até hoje’, diz o conto de fadas. Ele ainda é o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa” (BENJAMIN, 1996, p. 215).

Nesse sentido, segundo esse autor, os contos de fadas foram, ao longo dos séculos, os primeiros conselheiros, oferecendo lições de moral que auxiliavam os pequenos no processo de assimilação das normas sociais, corroborando o aprendizado sócio-educativo oferecido pela família e, posteriormente, pela escola.

O que se quer dizer com esses apontamentos elementares é demonstrar, a partir das idéias de Walter Benjamin, a importância que o ato de contar histórias pode ter para a formação plena do sujeito e quiçá, da humanidade. Essa possibilidade existe, e embora o contexto histórico no qual isso se dava nas sociedades artesanais tenha sido profundamente transformado pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista, histórias ainda são

contadas por intermédio da palavra falada em todas as partes do mundo. Seja por intermédio do *mass media* (meios de comunicação), que leva às vidas das pessoas informações oralmente difundidas por telejornais, canções, telenovelas, jogos esportivos e bate-papos virtuais, seja pela comunicação verbal necessária para que as pessoas travem relações das mais diversas ordens no mundo social configurado pelo capitalismo (como aquelas existentes na esfera do trabalho e da escola), a oralidade ainda detém a essência primordial das relações sociais humanas. Segundo Vigotski (1991), desde a infância a linguagem (entendida aqui no sentido do uso da palavra articulada) se constitui um instrumento de mediação com o mundo, assegurando ao ser humano a captação dos nexos culturais num processo cognitivo de reconstrução de significados socialmente pré-estabelecidos (VIGOTSKI, 1991).

Por esse motivo, buscamos por estudos que permitissem obter um panorama dos tipos de pesquisas acadêmicas que têm sido realizadas sobre a oralidade no campo educacional brasileiro de modo que se pudesse, ou não, identificar nos mesmos elementos úteis a esta sistematização.

A literatura sobre a oralidade é vasta, e foi produzida em diferentes campos do conhecimento. A parcela majoritária dos estudos encontrados sobre esse assunto realizados no curso do período que compreende este estudo está circunscrita direta ou indiretamente aos domínios da Lingüística, tratando, sobretudo, de questões derivadas da relação entre a leitura e a escrita. Esse levantamento procurou estudos que se debruçaram na questão da oralidade a partir do fim da década de 1980, quando sucedia um amplo debate sobre as relações entre a oralidade e a escrita. Entre os principais trabalhos realizados sobre esse tema naquele momento destacaram-se os de Franchi . Num de seus estudos, por exemplo, essa educadora buscou a construção de uma prática pedagógica que aproximasse a alfabetização do desenvolvimento psicológico e social da criança, estreitamente vinculada aos usos sociais da prática da linguagem. Desse modo, a sua proposta pedagógica confluiu a alfabetização e a



oralidade dos alunos e das alunas, no diálogo, na construção e na contradição (FRANCHI, 1989). Em outro trabalho, Franchi analisou produções de educandos e educandas de uma escola da periferia na qual lecionava . Seu objetivo era compreender como se dava a valorização da linguagem da criança socialmente desfavorecida, tendo em vista a relação existente entre língua e organização social para compreender as diferenças lingüísticas relacionáveis à origem social , o que constituía uma situação fomentadora de tensões. Por isso, o ambiente escolar onde essa situação se dava, segundo essa autora, formava um campo privilegiado onde se cristalizava o conflito lingüístico (FRANCHI, 1990).

Selecionamos aleatoriamente alguns exemplos de trabalhos realizados sobre a oralidade para mostrar ao leitor detalhadamente sobre o quê versam essas pesquisas. A amostragem a seguir apresenta as teses e dissertações que versam sobre esse assunto em ordem cronológica decrescente.

Nascimento (2002) investigou textos orais e escritos de crianças disléxicas com base em dados teóricos como questões sobre a tutela, encadeamento da narrativa, marcadores de coesão e coerências textuais, ação avaliativa, construção autoral e estilística correlacionados com os sintomas de dislexia. Dessa maneira, a autora relacionou os usos pedagógicos de textos produzidos por meio da oralidade e da escrita no processo de aprendizagem dessas crianças numa perspectiva fonoaudiológica.

Finotti (2001), em seu estudo de semiótica e lingüística geral, confrontou textos orais e escritos para apreender o processo da descontinuidade da progressão temática nas modalidades oral e escrita da língua, com a finalidade de estabelecer a organização da informação textual e os efeitos de sentido que a distribuição dessa informação acarreta para o processo interacional.

Radaelli (2001) analisou as contribuições lingüísticas no processo de alfabetização, que seria assentado numa concepção homem/mundo e sociedade, no processo de interação

pela oralidade no cotidiano escolar. Mais especificamente, esse estudo relacionou aspectos que se refletem na relação de interação em sala de aula, conectados à sociolinguística e à análise de discurso que influenciam o processo de alfabetização.

Breves (1996) analisou a contribuição que a “leitura” do texto visual tem para a ordenação do pensamento da criança, constituindo dessa maneira os principais componentes de uma narrativa (início, meio e fim), além de contribuir para o desenvolvimento da oralidade infantil. Valendo-se da teoria do estudo inter-relacionado e não reducionista das funções e processos psicológicos de Vigotski , o autor buscou compreender esse processo cognitivo e também as implicações do mesmo na posterior aquisição da leitura e da escrita em crianças entre 4 e 6 anos , pelo fato de essa faixa etária ainda não se encontrar num momento em que o domínio de tais habilidades é exigido como tarefa escolar pela escola.

Haddad (1996), em sua dissertação de mestrado em educação, procurou captar de que modos as dificuldades encontradas em crianças em fase de alfabetização estão correlacionadas com a instrumentação das linguagens oral e escrita. Desse modo, a autora buscava entender como as dificuldades apreendidas estavam contextualizadas dentro de um processo que, quando bem sucedido, leva o educando a um estado de “clareza cognitiva”.

Nascimento (1995), buscou apreender em seu estudo em lingüística aplicada, como a marca lingüística da repetição advinda da oralidade é transferida de maneira diferenciada - em maior ou menor grau de ocorrência - para os textos escritos de alunos de duas escolas (uma pública e uma particular) na cidade de Três Lagoas, no Rio Grande do Sul.

Reinaldo (1994), realizou um interessante estudo de lingüística que analisou aspectos da formulação textual na explicação de textos por universitários em dois contextos de fala acadêmica – a discussão preparatória entre alunos e a exposição em sala de aula. Por meio de contribuições da análise da conversação, da etnografia da comunicação e da lingüística de texto, a investigação qualitativa construiu uma tipologia de textos orais produzidos em

eventos acadêmicos. Outrossim, o autor apresentou um argumento pedagógico favorável à implantação de uma pedagogia da oralidade em sala de aula, tendo em vista que isso poderia dar conta das questões que dizem respeito aos distintos níveis de oralidade e as relações entre a oralidade e a escrita do alunado.

Thome (1992), por sua vez, analisou e sistematizou um procedimento psicopedagógico com crianças, objetivando alcançar uma produção escrita compreensível ao leitor distante, por intermédio da explicitação das relações entre os sistemas de comunicação linguagem oral e linguagem escrita. Com a participação de crianças das séries iniciais do 1º. grau (modo pelo qual o ensino fundamental era denominado quando a pesquisa foi realizada) que produziram narrativas orais e escritas, o estudo analisou os níveis de inteligibilidade das produções apresentadas.

Allebrandt (1991), estudou o processo de construção de jogos de interlocução e jogos dramáticos orais em crianças pré-escolares na faixa etária entre cinco e sete anos da cidade gaúcha de Ijuí. O processo em questão era expresso pela presença e ausência de determinadas manifestações verbais e não verbais e também pelos saltos qualitativos que demonstram mudanças na estruturação mais complexa da oralidade. Nesse contexto, o brinquedo, entendido como o mundo ilusório e imaginário, permite que as crianças verbalizem ou não certas situações imaginárias ou reais sob a forma de atividade consciente, prevalecendo a ação significativa.

Silva (1991), demonstrou em seu estudo que traços lingüísticos identificados como característicos do discurso oral podem ser encontrados no discurso escrito. Para tanto, a autora analisou narrativas orais e escritas produzidas por adolescentes a fim de verificar nelas os fatores responsáveis pela permanência de marcas lingüísticas da oralidade no discurso escrito.

Por outro lado, alguns estudos realizados no interior dos campos das Ciências Sociais e das Letras analisaram a oralidade e a sua relação com a preservação, transformação e

manutenção de relações sociais (como as familiares, étnicas e econômicas). Nesses casos, existem questões relacionadas à história, cultura, identidade e memória de sujeitos que compõem as parcelas afro-brasileira e indígena da sociedade, bem como de outros “excluídos” ou “dominados”. Abaixo, oferecemos ao leitor alguns exemplos.

Rocha (1997), analisou a relação entre a oralidade e a escrita para obter maior conhecimento sobre a gênese da palavra em sua função sócio-comunicativa por meio da oralidade e a língua escrita enquanto prática social que envolve habilidades e usos. Esse conhecimento, sob o manto teórico de Vigotski, Luria, Leontiev, Wallon e da literatura antropológica analisa a produção escrita de índios tupirapés do Brasil Central e a sua relação imprescindível com a escrita do homem *civilizado* [grifo nosso]. Dessa maneira, a autora constrói uma defesa da escola indígena, a qual seria uma conquista (não um mal) e espaço de contribuição (não de manipulação) para os índios brasileiros no que diz respeito à sobrevivência do índio brasileiro dentro do atual contexto sócio-econômico-cultural do Brasil.

Santos (1995) também buscou resgatar o valor da palavra falada para os grupos afro-brasileiros, tendo como base de pesquisa as histórias e casos contados por sujeitos dos estados de Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro. Dessa maneira, o autor trouxe à tona a memória e a história dos grupos observados.

Dias (1994), analisou o “discurso da violência e a sua representação no jornalismo popular através da análise do diário “Notícias Populares”, editado em São Paulo, que se auto-definia como “o jornal do trabalhador”. Para a construção de contrapontos com o referido periódico, o pesquisador recorreu ao jornal “Folha de São Paulo”. Dessa forma, o *corpus* da pesquisa foi construído por uma seleção de notícias recolhidas nos dois diários durante o mês de julho de 1991, totalizou, aproximadamente, 500 fichas sobre ocorrências lingüísticas desses textos. Paralelamente ao procedimento foi descrita uma forte influência da língua falada nos seus registros mais distensos. Nesse sentido, as marcas da oralidade foram

verificadas nos níveis discursivo, fonético, morfológico, sintático e lexical. Isso permitiu que o autor demonstrasse como a linguagem popular, nas suas varias manifestações, constitui uma das formas mais expressivas para representar a violência.

Oliveira (1993) analisou o universo cultural nas relações entre avós e netos da cidade de Marília-SP por meio de entrevistas e observação realizadas diversas vezes entre 1989 e 1991. Isso possibilitou que as mudanças recíprocas vividas por velhos e crianças – juntamente com a acepção cultural das práticas e dos pensamentos partilhados em comum - fossem investigados sociológica e psicologicamente. Assim, as manifestações culturais foram vinculadas à vida cotidiana dos sujeitos, destacando a dimensão lúdica presente nos brinquedos e nas brincadeiras, cantos, histórias e nas relações com os animais e natureza, detendo-se na perspectiva de formação dos mesmos, preservando a oralidade e cultivando formas de aprendizagem que não dissociam o saber do fazer.

Santos (1993), em seu estudo no campo da História, organizou um painel que trouxe à tona as experiências cotidianas de mulheres negras entre os anos 1930 e 1950, no bairro paulistano denominado Bexiga. Por meio do resgate da memória oralmente coletada em confluência com a análise de documentos dos jornais da imprensa negra nesse íterim cronológico, o investigador reconstruiu a auto-imagem e a imagem simbólica no consciente coletivo da mulher negra no contexto em questão.

Nascimento (1989) estabelece em seu trabalho paralelos entre textos de Edouard Glissant e João Ubaldo Ribeiro, buscando criar um diálogo entre os mesmos com o objetivo de reavaliar a história brasileira por meio do resgate de testemunhos populares originados em relatos orais a fim de dar voz aos “soterrados” (expressão usada pelo autor para se referir aos excluídos sociais) pela edificação do discurso dominante (realizado pelos detentores do poder econômico e político).

Percebe-se a variada gama de pesquisas que se ocupam direta ou indiretamente da oralidade. Contudo, nenhuma delas oferece a este estudo contribuição específica, já que o que se busca é apreender e compreender as características de narrativas que são produzidas na comunicação em sala de aula, tendo como base conceitual as idéias de Walter Benjamin sobre a oralidade. Portanto, nosso estudo foi estruturado de modo que as pistas oferecidas pelo pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin pudessem compor um alicerce reflexivo em torno das narrativas por alunos e alunas manifestadas em sala de aula. Nesse sentido, esta pesquisa configura-se “uma porta de entrada” para se pensar, no futuro, em procedimentos teórico-metodológicos a serem empregados por professores e professoras na sala de aula, levando em conta a origem das características das narrativas do alunado de modo geral.

No primeiro capítulo, a questão das narrativas orais é apresentada dentro do referencial teórico do filósofo alemão, de modo que se possa entender a sua importância nas sociedades medievais, assim como as transformações pelas quais as mesmas passaram com o desenvolvimento do capitalismo, no que diz respeito ao objetivo desta investigação. O segundo capítulo discorre a respeito dos reflexos que as mudanças de percepção coletiva decorrentes das transformações ocorridas nos modos de produção e de reprodução material e simbólica capitalistas acarretaram na escola e nos sujeitos formados por ela, com o auxílio providencial de algumas idéias de Adorno sobre as relações entre a Indústria Cultural e a Educação Escolar. O terceiro capítulo apresenta a descrição metodológica da realização empírica do projeto num estabelecimento público de ensino brasileiro. O quarto capítulo apresenta a análise sobre os dados colhidos na escola onde a pesquisa de campo realizou-se, isto é: mostra as características das narrativas dos discentes que constituem os sujeitos desta investigação.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais que apontam mais para as questões suscitadas por este estudo do que para a sua finalização, uma vez que esta pesquisa é, seguramente, uma porta de entrada e não uma saída.

Em relação aos anexos, informamos que eles cumprem a função de permitir ao leitor uma inserção no “ambiente” no qual os dados foram coletados. Contudo, trata-se de uma amostragem, e não da compilação de todos os apontamentos de campo. Outrossim, esse material se está apresentado em estado bruto, o que possibilita a “visualização” do cotidiano do processo ensino-aprendizagem em que aconteceram as narrativas orais analisadas nessa investigação, segundo as idéias de Walter Benjamin a esse respeito.

## **CAPÍTULO I**

### **A ARTE DE NARRAR E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS: ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICOS A LUZ DA FILOSOFIA DE WALTER BENJAMIN.**

#### **1.1 História, tradição e narração a partir de Walter Benjamin.**

As sociedades artesanais ou pré-capitalistas da Idade Média estavam baseadas no trabalho manual, o qual se materializava em produtos agrícolas, pecuários e minerais, que forneciam alimentos e matérias-primas necessárias para a reprodução das condições objetivas da existência humana. A economia dos países europeus era predominantemente agrária. Desse modo, a indústria possuía um papel dependente em relação à agricultura, tendo surgido para suprir as necessidades de vestuário e de moradia das comunidades medievais e para atender às exigências das guerras endêmicas e da devoção espiritual (HODGETT, 1975). O homem medieval era ligado a terra, da qual retirava seus alimentos, e a sua obtenção era realizada por meio da agricultura e pela pecuária.

O caráter camponês das sociedades medievais se constituía como fio condutor tanto da manutenção material das sociedades como também da criação das representações coletivas que se “encarnavam” nas relações sociais, políticas e culturais que os homens estabeleciam entre si. Ou seja, mesmo as pessoas que não eram agricultoras - como os artesãos, cavaleiros, senhores feudais, comerciantes e marinheiros, entre outros tipos emblemáticos presentes na Idade Média - tinham suas crenças, valores, ritos e ações privadas e coletivas influenciadas pelo modo de produção agrário. As estações do ano, os ciclos de chuva, as diversas fases da cultura, desde a aradura, passando pela sementeira até a colheita, as comemorações dos solstícios e equinócios e as guerras travadas por territórios mais férteis configuravam no



imaginário social as lendas, mitos e tradições que por sua vez construíram ao longo dos anos um sentido de coletividade que era apreendido por cada indivíduo inserido nas comunidades.

Segundo Thompson, as *pessoas comuns* (THOMPSON, 1992, p.21, grifo nosso) - expressão usada pelo autor ao se referir aos que não se situam em camadas sociais privilegiadas da sociedade - ao compartilharem o conhecimento advindo dos fatos que marcaram suas trajetórias, mesmo que esses fatos porventura sucedessem em momentos anteriores às suas próprias existências, garantiam por meio dessa comunhão a compreensão do significado de tais acontecimentos em suas vidas. Assim, as guerras, as mudanças sociais e os avanços tecnológicos na agricultura e na indústria eram identificados, apreendidos e contextualizados historicamente em diversas esferas de existência social como a família e a aldeia (acrescentamos que esta última era muito mais onipresente como centro de aglomeração humana na Idade Média do que a cidade, que só se tornaria um centro de concentração populacional na Europa nos últimos séculos medievais). Essa compreensão, pelo fato de ocorrer pela transmissão de conhecimentos no domínio coletivo, era comunitária em sua natureza elementar, garantindo a constituição histórica de cada indivíduo como partícipe da “existência em coletividade” (REYZÁBAL, 1999, p. 259). Ou ainda, conforme THOMPSON (1992):

De modo especial, a história da família pode dar ao indivíduo um forte sentimento de uma duração muito maior de vida pessoal, que pode até mesmo ir além de sua própria morte. Por meio da história local, uma aldeia ou cidade busca sentido para sua própria natureza em mudança, e os novos moradores vindos de fora podem adquirir uma percepção das raízes pelo conhecimento pessoal da história (THOMPSON, 1992, p.21).

O caráter histórico imiscuído na construção dos sujeitos seria para Le Goff (1990) uma função, ou mesmo uma categoria para a apreensão da realidade por meio da qual os homens ligavam-se uns aos outros enquanto seres comunitariamente engendrados. Ao designar tal categoria, o medievalista francês se valeu das palavras de Mozaré:

Devemos procurar para além da geopolítica, do comércio, das artes e da própria ciência, aquilo que justifica a atitude de obscura certeza dos homens

que se unem, arrastados pelo enorme fluxo do progresso que os especifica, opondo-os. Sente-se que esta solidariedade está ligada à existência implícita que cada um experimenta em si, numa certa função comum a todos. Chamamos a esta função de historicidade (MORAZÉ, 1967, p.79 apud LE GOFF, p.18).

Essa historicidade era transmitida pela palavra falada geração após geração. Dessa maneira, a transmissão da história por intermédio da oralidade era realizada entre as *pessoas comuns*. Ao contextualizarmos a expressão de Thompson (1992) na Idade Média, o fazemos aqui numa contraposição à nobreza e ao clero, que comumente eram os elevados (no sentido social) detentores do saber expresso e preservado ao longo dos tempos por meio da palavra escrita. Enquanto a maior parte dos registros históricos escritos existentes reflete o ponto de vista da autoridade, defendendo ao longo dos tempos o poder vigente em cada período cronológico, a história oralmente transmitida, segundo esse autor, permite a ponderação acerca dos fatos que marcam a trajetória humana de um ponto de vista mais imparcial. Isso acontece porque as testemunhas são também resgatadas entre as classes subalternas, entre os excluídos e derrotados.

Por sua vez, a história comunicada - por intermédio da oralidade e que assegurava a constituição das pessoas enquanto seres dotados de historicidade – formava uma tradição:

Quando digo tradição *oral*, estou falando de tradição *nacional*, aquela que permaneceu espalhada de modo geral na boca do povo, que todos diziam e repetiam, camponeses, gente da cidade, velhos, mulheres, até mesmo crianças: aquela que podemos ouvir ao entrar à noite numa taverna de aldeia; aquela que podemos colher se, ao encontrar à beira da estrada um transeunte descansando, começamos a falar com ele da chuva, da estação, e do alto preço dos mantimentos, e da época do imperador, e da época da revolução (MICHELET, 1847, p.530 apud THOMPSON, 1992,p.45).

Existe, portanto, um vínculo indissociável entre história oral e tradição. A existência correlacionada de ambas está alicerçada na manutenção dos nexos sócio-culturais transmitidos por meio da oralidade de geração a geração por meio da palavra falada.

Essa tradição oral transmissora e mantenedora da historicidade dos povos ao longo dos tempos foi dividida por Vansina (1965), em cinco categorias:

1. Fórmulas – fórmulas de aprendizagem, rituais, gritos de guerras;
2. Poesia oficial ou privada – de natureza histórica, religiosa ou pessoal;
3. Narrativas – históricas, didáticas, artísticas ou pessoais;
4. Memórias (VANSINA, 1965 apud THOMPSON, 1992, p. 46)

Para os fins do presente estudo, que busca apreender as características das narrativas orais manifestadas por alunos e alunas em sala de aula, a terceira categoria é a que será utilizada como a nossa *mola propulsora* analítica. O ato de contar histórias, e, portanto de narrar oralmente os acontecimentos e as alegorias, é condição que engendra o *savoir faire* para a transmissão da tradição oral. No ensaio *O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, o filósofo Walter Benjamin (1996) discorreu sobre como as narrativas orais floresceram em confluência com os modos de produção pré-capitalistas da Idade Média. A oficina medieval era um dos módulos vitais da transformação de matérias-primas brutas em manufaturas como móveis domésticos, armaduras de guerra, peças de vestuário, armas, ferramentas e outros “frutos” gerados pela técnica. Ao mesmo tempo em que o oleiro imprimia sua marca na argila de um vaso, histórias eram narradas.

O mestre de ofício, geralmente acompanhado por pelo menos um jovem aprendiz, era uma das encarnações dos narradores anônimos. Ele ensinava, por anos, todos os modos de se arquitetar, moldar, costurar, entrelaçar e dar o acabamento necessário à madeira, à pintura e ao metal. Enquanto uma espada em brasa era mergulhada na água fria, liberando o ruído da evaporação brusca, em meio ao calor necessário para a fundição dos metais, histórias de batalha, de bravos feitos, de aldeias que ardiam, e de outras que se formavam, em meio ao fogo, ao sangue e à glória, eram contadas. Junto ao aprendizado de um ofício que exerceria pelo resto de sua vida, o aprendiz adquiria mais do que técnica. Ele *aprendia* a história de sua gente, de outros povos, de costumes sociais “íntimos” e de outros forasteiros que constituíam um conhecimento que penetrava em sua mente irremediavelmente assim como o couro que,

transpassado pela grossa agulha, jamais readquiriria sua constituição inicial (BENJAMIN, 1996).

Dessa forma, o trabalho artesanal era transpassado por uma profusão de elementos sensoriais e psíquicos que criavam uma ambientação que era a base para a contação de histórias. E, quando as narrativas vinham à tona nessas circunstâncias, a transmissão da tradição reafirmava sua essência calcada num momento especial, único e até mesmo ritualístico. O passado se “reencarnava” na oficina medieval, mas suas testemunhas o apreendiam naquele momento em que se dava o ato de narrar, dentro do seu “aqui e agora”, termo que usamos no sentido empregado por Benjamin na primeira versão do ensaio *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica* (BENJAMIN, 1996, p.167). Isso sucedia porque contar uma história no contexto da tradição não era uma repetição mecânica de fatos e personagens localizados numa realidade temporal pretérita e alienígena, mas sim uma reconstrução do passado realizada no *actus purus da* recordação, o que permitia dotar o acontecimento já vivido de uma natureza interpretativa infinita, já que “são múltiplos os conceitos dos quais seus frutos podem ser colhidos” (BENJAMIN, 1996, p.214). Assim, ao ouvinte era propiciada a oportunidade de incorporar o que fora narrado como experiência

Dito de outra forma, o momento em que a tradição do passado era transmitida estava resguardado por um envoltório que paradoxalmente conferia ao mesmo um certo ineditismo. Ainda que a mesma história fosse narrada repetidas vezes para as mesmas pessoas pelo mesmo narrador, no mesmo lugar, a dimensão temporal configurava diferenças no “cenário” no qual essa arte ocorria. Do mesmo modo que o vento que agita os galhos de uma mesma árvore jamais o fará novamente do mesmo modo diante de um mesmo espectador em ocasiões diferentes, pelo fato de que cada instante é único e por isso, não se repete.

A despeito de Benjamin ter se valido do termo *aqui e agora* para analisar problemas relativos à situação da obra de arte no contexto capitalista, se referindo a produções como

pinturas e esculturas, sabe-se que o conceito de arte é amplo. Ele pode englobar variadas manifestações culturais da humanidade como a música, a dança e o canto e outras que possuam a capacidade de gerar sensações e estados de espírito de essência estética, carregados de experiência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação. Em *O Narrador...*, o próprio Benjamin (1996) se refere à habilidade de contar uma história como a “arte de narrar” (Ibidem, p. 197).

Nessa direção, ousamos inferir que o *aqui e agora* estava atrelado à arte de narrar nas sociedades artesanais, do mesmo modo que isso ocorria com outras manifestações artísticas. Por essa razão, essa situação dialógica, que se dava dentro de um momento singular, permitindo a transmissão da tradição tecida nos fios do passado, - a qual ganhava forma em cada um dos momentos em que se concretizava -, era dotada de uma aura, que seria, de acordo com Benjamin:

(...) uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho (BENJAMIN, 1996, p. 170).

Da mesma maneira que se podia respirar a aura de uma paisagem, na arte de narrar histórias das sociedades artesanais o ouvinte respirava a aura da tradição por meio das narrativas, em que o passado distante reaparecia, dando voz aos antepassados, aos mitos fundadores de cada povo, aos seus costumes e à sua própria história.

As histórias contadas chegavam à oficina medieval pela voz de narradores que eram basicamente divididos pelo filósofo Walter Benjamin em dois grupos sociais: o agricultor sedentário e o marinheiro. O primeiro estava vinculado permanentemente à sua terra, tirando seu sustento da mesma e aprendendo as histórias e tradições locais conservadas ao longo dos tempos. Já o segundo, vivendo de atividades mercantis, estava em constante movimento, viajando a terras distantes, trazendo daqueles lugares muitas histórias para contar.

Tanto o agricultor como o marinheiro, convergiam à oficina artesanal, onde conviviam as figuras do mestre de ofício e do aprendiz viajante, que representavam, simultaneamente, o saber dos tempos remotos e o saber das regiões longínquas. Esses grupos eram oriundos das camadas artesanais e abrangiam, portanto, os estratos camponês, marítimo e urbano, nas inúmeras fases de seu desenvolvimento econômico e tecnológico. Por sua vez, também eram estratificados de inúmeros modos os conceitos nos quais o acervo daquelas experiências se manifestava para o ouvinte. Na medida em que as histórias<sup>1</sup> eram narradas, a rememoração oral assegurava a transmissão da tradição historicamente construída sobre o baldrame da experiência (Ibidem).

Dito de outro modo, o ato de narrar trazia à superfície social – por intermédio da oralidade - histórias cujas raízes intrincavam-se na tradição humana. O enriquecimento de cada pessoa que partilhava desse momento único e ritualístico de resgate do passado se dava pela apreensão de comportamentos e situações experienciadas por aqueles que viveram em outros tempos, ou ainda, sob outras circunstâncias históricas, econômicas e culturais, mais ou menos longínquas nos sentidos cronológico e geográfico dessa expressão. Isso permitia o encontro de cada pessoa no outro - pois cada ser humano possui um pouco de outrem em si - por meio do reconhecimento de modos de viver de pessoas diferentes que ao mesmo tempo possuíam um elo em comum com o ouvinte (SILVA, 2003, p.21). Entendemos que esse elo comum era a tradição.

Nesse contexto, para as finalidades do presente estudo, denominamos as histórias contadas pelo narrador no âmbito do trabalho artesanal, e mantenedoras da tradição coletiva, de Narrativas Oraís Tradicionais.

## **1.2 As Narrativas Oraís Tradicionais e a Experiência.**

---

<sup>1</sup> Gagnebin (1994, p. 2) estabelece três vocábulos utilizados por Walter Benjamin para delimitar os significados atribuídos à História. Em primeiro lugar, temos *Erzählung*, que é a história como narração. Em segundo, temos *Historie*, que é a História enquanto disciplina. E finalmente, *Geschichte*, que diz respeito a história como processo real. Esses três termos, segundo a benjaminiana, não devem ser pensados separada e antagonicamente e sim, numa confluência, tal como já sucede com a homonímia com a qual já estamos acostumados na língua portuguesa.

O vocábulo **experiência** (*Erfahrung* em alemão) deve ser compreendido aqui tal como Benjamin (1994) o definiu: uma “matéria de tradição tanto na vida privada quanto na coletiva” (BENJAMIN, 1994, p. 105, grifos nossos), inserida numa temporalidade compartilhada por várias gerações no decorrer do processo histórico. Tratam-se, portanto, de usos, crenças e ideais transmitidos oralmente de pai para filho, de um mestre para um aprendiz. Nesse sentido, pode-se afirmar que a transmissão da *Erfahrung* que se dava por intermédio das narrativas orais tradicionais constituía uma relação de aprendizagem de nexos sócio-culturais pré-estabelecidos. Nas comunidades artesanais ou pré-capitalistas, tal recurso garantia a transmissão das memórias, palavras e dos costumes, ou seja, de tudo aquilo que constitui os sustentáculos primordiais, ou ainda, as raízes imprescindíveis das culturas das civilizações. É importante ressaltar que o termo enraizamento, no sentido aqui adotado é um vocábulo equivalente ao de experiência em alemão (*Erfahrung*). Dessa maneira, tal tradição não delineava apenas uma ordem religiosa ou poética, mas desencadeava-se numa prática comum, e, portanto assentada numa continuidade e temporalidade socialmente engendrada (BENJAMIN, 1996).

Gagnebin, pródiga estudiosa de Benjamin, ao citar Ricour, discorre sobre a importância das narrativas orais tradicionais para a constituição do sujeito, tratando-as como integrantes do processo de rememoração, ou seja, da “retomada salvadora de um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento” (RICOUR, 1983 apud GAGNEBIN, 1994, p. 2-3).

O constante resgate do passado por meio das narrativas orais tradicionais era perpassado por uma dimensão pragmática que lhe era indissociável. Para Benjamin, as narrativas orais tradicionais possuíam o poder de transmitir a sabedoria: o “lado épico da verdade” (BENJAMIN, 1996 p.201). Essa sabedoria era apreendida, dentro do caráter utilitário que uma história contada possuía, sob a forma de um ensinamento moral, uma

sugestão prática, um provérbio ou uma norma de vida. Por esse motivo, a função primordial das narrativas orais tradicionais era, fundamentalmente, o de dar conselhos que seriam úteis de alguma forma na vida das pessoas que compartilhavam experiências.

Por mais que essas narrativas fossem recorrentemente lacônicas, e talvez mesmo por causa disso, os ensinamentos retirados delas, por trás de sua aparente simplicidade, escondiam verdadeiros modos de pensar e de agir dentro de determinados contextos sociais, culturais e econômicos. Benjamin afirma, em sua magistral análise da obra de Leskov, que “metade da arte da narrativa está em evitar explicações” (BENJAMIN,1996, p.203). Em textos como *A fraude* e *A águia*, Leskov exporia aspectos formidáveis e prodigiosos da existência humana com grande exatidão narrativa. Os fatos, locais e diálogos são narrados. Entretanto, o contexto psicológico da trama não é imposto ao leitor de suas crônicas, que seriam a transcrição mais próxima para o papel das antigas narrativas orais tradicionais.

É elucidativo recordar aqui o breve prólogo no texto *Experiência e Pobreza*, no qual Benjamin (1996) conta uma parábola que ilustra as orientações de ordem pragmática nas narrativas orais tradicionais. Em seu leito de morte, um patriarca chama seus filhos, revelando que sob o vinhedo da família há um grande tesouro. Após cavarem sem êxito em busca do mesmo, por algum tempo os filhos não entendem as derradeiras palavras de seu pai até que chega o outono. Com ele, as suas vindimas tornam-se as mais abundantes do país. Só então vem a *compreensão* e a *aprendizagem* [grifos nossos]: a felicidade é fruto do trabalho do homem. Para Benjamin, o que o pai moribundo lega para seus filhos seria “uma certa experiência” (Ibidem, p. 114). Nesse caso, a *Erfahrung* vem sob a forma de uma parábola, podendo aparecer ainda como uma profecia ou, conforme já mencionado, como uma narrativa. De qualquer modo, é possível perceber o teor prático contido em qualquer uma dessas formas de transmissão da experiência coletiva através da palavra falada. As histórias do Narrador não eram um entretenimento, mas sim respeitosa e cuidadosamente escutadas. Os



ensinamentos obtidos da reflexão das mesmas eram seguidos. Acarretavam, portanto, uma verdadeira formação - *Bildung* em alemão -, válida para todas as pessoas de uma mesma comunidade (GAGNEBIN, 1999).

A transmissão oral da *Erfahrung* que constituía a *Bildung* se dava em meio a uma noção de tempo inerente ao modo de produção medieval na qual as atividades humanas estavam ligadas à tradição. Visto que o trabalho humano estava entranhado às condições naturais para a sua produção e o seu escoamento, a idéia de tempo se enleava com a de permanência. Segundo Costa, isso acontecia porque “as transformações técnico-científicas perduravam séculos” (COSTA, 2002, p. 39). Daí pode-se afirmar que pouco se alterava – e quando isso sucedia era de forma demasiada vagarosa -, a configuração sócio-econômico-cultural que refletia aquele modo de produção. As maneiras pelas quais se dava a apreensão da realidade, por sua vez também refletiam tal contexto: o do fluxo temporal arrastado o qual, por essa razão, era assimilado como eterno. Era um tempo em que o tempo não importava e no qual o trabalho era lento e demorado. Essas condições de ordem temporal eram os alicerces para a construção da experiência. De acordo com Benjamin (1996) a narrativa era uma arte artesanal, sendo concebida por Leskov, por essa razão, como um ofício manual. Isso resume a junção inquebrantável entre a arte de contar histórias no mundo europeu pré-capitalista e o modo de produção vigente naquela conjuntura.

Enquanto as histórias eram narradas, os ensinamentos transmitidos pelo narrador eram sedimentados, acumulando-se na memória do ouvinte, concomitantemente às técnicas do trabalho medieval, podendo ser utilizados pelo sujeitos quando eles se deparassem com novos desafios e dificuldades. Desse modo, eles se tornavam pessoas dotadas de sabedoria e experiência (FRANCO, 2002, p.57), por meio das narrativas que, de certa forma, os lançavam numa jornada metafórica rumo ao passado, à tradição, da qual retornavam mais enriquecidos e dotados de historicidade. Podemos afirmar, portanto, que tais conselhos eram engendrados

por meio da *Erfahrung*, a qual se acumulava, se mantinha e adquiria novas tonalidades, tal qual sucede numa viagem, ou *Fahren* em alemão (KONDER, 1989, p.72 apud BIANCHI, 1998, p.4). Em relação a esse ponto é necessário sublinhar que um dos tipos emblemáticos de narrador era o mercador viajante.

Dentro dessa configuração temporal, em que o tempo eterno era um aliado do ato de contar experiências, Benjamin (1996) afirma que a produção material que se dava em meio ao ritmo do trabalho manual permitia tanto ao narrador como ao ouvinte alcançarem um ponto de distensão psíquica comparável à distensão física proporcionada pelo sono. Esse ponto de distensão psíquica seria o tédio. O tédio seria fundamental para a transmissão das experiências por meio das narrativas orais tradicionais, se constituindo assim nas palavras do filósofo alemão como “o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência” (Ibidem, p. 204). Os ninhos desse pássaro seriam as antigas formas de trabalho manual, que estariam se extinguindo na cidade e estariam em vias de extinção no campo no período em que Benjamin escreveu esse texto (findado em 1936).

De acordo com Jameson, o ato de narrar não se trata apenas de uma modalidade da psicologia para narrar o passado, sendo assim, mera recordação do passado. Dito de outro modo, o ato de narrar não diz respeito apenas a um recurso recorrente na psicanálise contemporânea na qual o narrador-paciente narra suas recordações a um psicanalista-ouvinte. Esse ato seria um modo de contato com uma forma perecida de existência social e histórica. Nessa correlação, entre o ato de narrar e a forma concreta de um certo modo de produção historicamente estabelecido, está o modelo de crítica literária marxista oferecido por Benjamin (JAMESON, 1985, p.68 apud BIANCHI, 199-?, p. 9).

Percebe-se, nesse contexto, que a arte de narrar se dava no interior da experiência historicamente moldada, consolidando a tradição por intermédio da transmissão do

conhecimento coletivamente engendrado na reprodução material e cultural da existência humana.

### **1.3 A Vivência e declínio das Narrativas Orais Tradicionais.**

A narrativa oral tradicional estava intimamente atrelada ao mundo do trabalho medieval. A decadência desse ambiente trouxe reflexos implacáveis à mesma.

O desenvolvimento do Capitalismo decretou o fim das sociedades artesanais, e com elas o declínio das narrativas tradicionais e o empobrecimento das experiências. O avanço da organização industrial do trabalho já na segunda metade do século XIX deslocou e interseccionou a própria noção de tempo, o qual foi abstraído de seu aspecto de eternidade e subordinado à lógica própria da maximização do lucro. Isso resultou, entre outras coisas, na fragmentação dos produtos da atividade humana tanto no aspecto mental como no material, passando os mesmos a serem constituídos “como ‘novidades’ sempre prestes a serem transformadas em sucata” (GAGNEBIN, 1999, p 59).

O avanço da técnica advindo com o capitalismo lançou o ato de intercâmbio da *Erfahrung* por meio das narrativas orais tradicionais num empobrecimento cada vez mais visível para Benjamin. Tanto em *Experiência e Pobreza* quanto em *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, as inovações tecnológicas incorporadas pela indústria bélica durante a Primeira Guerra Mundial teriam aprofundado o definhamento da arte de narrar. Os soldados que retornavam aos seus lares após sobreviverem aos campos de batalha não conseguiam comunicar, de fato, suas experiências de combate. As pessoas para quem tentavam narrar (inutilmente) as aventuras e desgraças pelas quais passaram no campo de batalha não conseguiam apreender e incorporar o caráter incomensurável do sofrimento humano derivado de um novo modo de os homens matarem uns aos outros por intermédio da

guerra transmutada pelas conquistas científicas. Apesar do olhar de puro horror desse sobrevivente que relembra o confronto, sua experiência não era mais comunicável por meio da oralidade devido ao fato de que:

Nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadoras que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1996, p.198).

A guerra e os seus horrores alteraram o mundo objetivo de tal forma que as representações psíquicas sofreram um abalo excessivamente forte, o que não permitia que algo acontecido naquele contexto fosse de fato compartilhado. A pobreza de experiência daí oriunda não era privada, mas alcançava toda a humanidade, surgindo, a partir disso, uma nova barbárie (Ibidem). Ou seja, a experiência tenderia a se tornar cada vez mais fugaz, rara, e dessa forma, ausente.

Apesar de essa situação ser desanimadora, Benjamin percebeu as possibilidades positivas no neobárbaro que surgia. A pobreza de experiência se constituiria como uma espécie de página em branco, ou uma “tábula rasa” como quer o filósofo, sobre a qual haveria um potencial de inovação e de criação. Homens como Descartes, Einstein e Paul Klee teriam se “debruçado” sobre essa “tábula”, e prendendo-se a determinados e numericamente limitados aspectos da filosofia, da física e das artes – de modo que construíssem com “pouco”- revolucionaram suas respectivas áreas de atuação. Contudo, Benjamin alerta para o fato de que esses admiráveis bárbaros novos não almejam novas experiências. Ao contrário, :

(...) eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos (BENJAMIN, 1996, p. 118).

No entanto, o empobrecimento da experiência comunicável não seria sintomático da modernidade testemunhada por Walter Benjamin naquele momento histórico. Segundo o filósofo alemão, o processo que estava expulsando a narrativa da esfera do discurso vivo, dando simultaneamente uma nova beleza ao que estava desvanecendo-se, vinha se desenvolvendo juntamente com toda o desenvolvimento secular das forças produtivas (Ibidem, p. 201).

A mudança do encadeamento dessas forças produtivas culminou no desenraizamento das referências coletivas, que foram substituídas no plano psíquico pelos valores individuais e privados, de maneira que a experiência do “si” aos poucos ocupou o lugar da experiência comunal. Aí estariam as sementes da psicanálise, na qual a narrativa oral volta-se para o interior de cada sujeito na busca pela essência individual (GAGNEBIN, 1994, p.59).

O desenraizamento trouxe a substituição da verdadeira formação, a *Bildung*, ancorada na tradição transmitida coletivamente, pela desorientação (*Ratlosigkeit*) causada pela perda do ideário comunitário que dava historicidade ao sujeito. Como resultado, a *Erfahrung*, conhecimento proveniente do enraizamento, cedeu lugar nas sociedades capitalistas à *Erlebnis*, que seria a “vivência do indivíduo privado, isolado; é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos” (KONDER, 1989, p.72 apud BIANCHI, 199-?, p.4).

Por conseguinte, o mundo burguês produziu um indivíduo que padece de uma total despersonalização. Gagnebin (1999), ao analisar o texto de Benjamin intitulado *Sobre Paris, capital do século XX* (BENJAMIN, 1994), descreve como a burguesia tentava atenuar as conseqüências desse mal, apropriando-se de uma maneira pessoal e personalizada de todos os seus pertences na esfera privada: suas experiências indizíveis (*Erlebnisse* em alemão), seus sentimentos, seu cônjuge, seus filhos e seus objetos pessoais. Buscava reproduzir em sua residência, por meio de seus móveis estofados, seus tapetes espessos, sua luz filtrada, suas

fotografias e as suas pinturas, toda a intimidade que desapareceu da esfera pública da existência social. Isso configurava uma desesperada tentativa de recriação de um pouco de calor e de aconchego (*Gemütlichkeit*) em “um mundo de homens feitos às pressas”, termo de Schreber usado por Amaral, para descrever uma realidade onde falta “densidade à própria experiência de sofrimento”, contexto no qual seria “fundamental, mais do que nunca, aprender com os poetas como traduzir em palavras significativas o mundo vazio e sem sentido em que vivemos” (AMARAL, 2002, p.36).

Tentativa desesperada a qual, por sua vez, ressaltaria a marca pessoal de seu proprietário que é submetido ao anonimato a partir do momento em que transpõe os limites de sua casa. Como bem lembra a benjaminiana Gagnebin (1999), habitar implica em deixar rastros. Nesse sentido:

Despossuído do sentido da sua vida, o indivíduo tenta desesperadamente, deixar a marca de sua possessão nos objetos pessoais: iniciais bordadas num lenço, estojos, bolsinhos, caixinhas, tantas tentativas de repetir no mundo dos objetos o ideal de moradia. Benjamin observa com humor que o veludo não é por acaso um dos materiais preferidos desta época: os dedos do proprietário deixam nele, facilmente, seu rastro (GAGNEBIN, 1999, p.60).

O intento do indivíduo inserido no mundo capitalista em deixar “rastros” diante do solapamento progressivo da identidade tradicional e historicamente erigida pelo declínio da experiência baseada na *Erfahrung* foi percebido tanto por Arendt, que verificou que cada pessoa passou a inventar seu referencial de felicidade a partir da posse de coisas como adereços e móveis no interior de suas limitadas e anônimas residências (ARENDR, 1995), como também por Adorno, que constatou como se dá o processo de submissão crescente do sujeito ao poder total do capital por meio dos projetos urbanísticos que, ao invés de perpetuar todo ser humano como ser independente em suas “pequenas habitações higiênicas” cristalizam modelos de standardização da vida social (ADORNO, 2002, p.8).

Os ensaios *Paris do Segundo Império* (BENJAMIN, 1994) e *O Flâneur* (BENJAMIN, 1994) ampliam tais problemáticas, descrevendo as inquietações do homem em meio à

informação dos aglomerados urbanos, onde as massas humanas transitam pelos locais de grande circulação e vão se ampliando com as modificações nos sistemas de transporte e nas paisagens das cidades. Desse modo, “a contemplação cede lugar à transitoriedade das impressões e tudo passa a ser incorporado de maneira sistêmica à natureza funcional dos esquematismos da produção e do consumo (COSTA, 2002, p.67).

Os esquematismos condenam o homem a viver isolado cada fato e cada gesto, sem que seja possível contextualizá-los em uma dimensão temporal baseada na tradição coletivamente gerada e transmitida de geração em geração. O tempo esfacela-se em uma série de instantes, os quais se assemelham a um tempo infernal, no qual o presente se torna interminável (FRANCO, 2002).

Com o tempo apartado de sua outrora natureza eterna, na sociedade burguesa não há mais a narrativa oral tradicional característica de grupos sociais encontrados na agricultura e na oficina medieval, e sim o romance escrito. Na medida em que a burguesia capitalista se solidificava, a fragmentação da tradição coletivamente construída – alicerce da *Erfahrung* – encontrou na atomização crescente do indivíduo um receptáculo para a difusão de uma forma de se contar histórias que só se torna possível com o aparecimento da imprensa. Conforme Benjamin (1996):

O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fadas, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada por outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. Escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites (BENJAMIN, 1996, p.201).

Nessa conjuntura, os romances escritos proliferavam, de modo que se construísse uma forma acabada, dotada de um sentido pré-definido, de se contar uma história. Diferentemente

das narrativas orais tradicionais de outrora, a leitura de um romance é uma prática solitária, o que propicia ao leitor se apoderar de sua essência, tornando-a uma coisa sua. Os fatos e os personagens são oferecidos prontos pelo autor. Mesmo os dramas folhetinescos e as metáforas literárias servem a um sentido pré-direcionado, cabendo ao leitor assimilá-lo, decifrá-lo, devorá-lo.

No romance, o mundo se mostra não por meio de uma experiência enraizada na tradição coletiva, mas por meio de uma visão da existência que é arquitetada deliberadamente pelo escritor. Um sentido para as agruras da espécie humana é oferecido ao leitor. Esse sentido não provem de sua experiência tradicional, mas da arbitrariedade objetivada na palavra escrita. Separa-se assim, “o sentido e a vida”, afirma Benjamin resgatando Lukács (BENJAMIN, 1996). As noções de tempo e de espaço contidas no romance seguem o sentido pré-orientado por um alguém que é produto, por sua vez, de uma sociedade marcada pelo individualismo crescente. E mais uma vez Benjamin se vale de um termo lukacsiano ao descrever o romance como uma forma de “desenraizamento transcendental” (Ibidem, p.212).

Ao mesmo tempo em que o romance se fazia cada vez mais presente e crescia em confluência com a consolidação da burguesia capitalista graças à invenção do poderoso instrumento que serviu como propagador ideológico desta classe emergente – a imprensa-, uma outra forma de comunicação também nascia: a informação. Ela também foi beneficiada pela imprensa, e, muito mais, em termos quantitativos do que a publicação de romances. Isso ocorreu porque a publicação de romances é mais esporádica, devido ao tempo demandado pelos cuidados necessários à criação de uma obra literária. Já a informação veiculada por revistas e, sobretudo, por jornais diários exige num curto intervalo de tempo grandes quantidades de edições que atendam números de cópias que se contam, em muitos casos, aos milhões.



Essa forma de comunicação em massa se confrontou diretamente com a narração. Ao contrário da narrativa oral tradicional, a informação veiculada pela imprensa não tem como objetivo fazer com que o leitor se aproprie de seus dados a fim de que os mesmos possam compor sua experiência. Na verdade, a informação teria como umas de suas principais características a sua efemeridade:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem de se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (Ibidem, p.204)

Para ilustrar a natureza da informação, nos valem de uma frase dita pelo fundador do jornal *Le Figaro* citado por Benjamin (1996): “Para meus leitores, o incêndio num sótão do *Quartier Latin*, é mais importante que uma revolução em Madri” (Ibidem, p.202). É possível perceber que o saber proveniente de lugares e tempos longínquos não interessa aos receptores tanto quanto as ocorrências imediatas. Nas sociedades artesanais, o conhecimento longínquo - nos sentidos temporal e geográfico - estava legitimado por uma autoridade conferida pelo peso da tradição. Em contraposição, a informação demanda uma averiguação imediata, com um sentido que deve ser contido e fechado em si e por si só. Conforme Costa (2002):

A publicização de informações, conhecimentos técnicos e científicos, a partir da existência de suportes que permitem a reprodução técnica da escrita, da imagem e do som, também constitui nuclearmente uma característica das múltiplas e contínuas rupturas empreendidas na transição para o período moderno (...) A possibilidade de processamento e recepção de mensagens com maior distanciamento entre emissor e receptor passa a ser industrialmente incorporada pelas condições dadas pelo suporte da escrita e da tipografia. Aí se formam as condições preliminares ao aparecimento dos veículos de comunicação de massa, ou seja, os folhetins que se prendem a uma narrativa romanesca e à crítica dos costumes. Apenas com a passagem do século XIX para o XX, os veículos impressos começam a ter uma característica que os define como meios da indústria cultural: a produção de notícias como mercadorias, expressas pela informação objetivada no factual e momentâneo (COSTA, 2002, p.23).

Além disso, se as narrativas orais tradicionais recorrentemente eram transpassadas de elementos fantásticos – como no caso dos contos de fada e mitológicos -, da informação exige-se uma natureza transparentemente verossímil. Por esse motivo, Benjamin é enfático ao afirmar que “se a arte de narrar é rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (BENJAMIN, 1996, p.203).

Benjamin (1994) assinalou que os princípios da informação jornalística - novidade, laconismo, inteligibilidade e ausência de acoplamento entre as notícias – impedem que o leitor interiorize dados transmitidos como experiência. A paginação e o estilo lingüístico corroboram esse processo, o qual castra a imaginação do receptor – a história vem “*pronta e explicada*” (grifo nosso) - e expulsa, dessa forma, a tradição oralmente transmitida. A percepção da realidade passa a ser ditada pelos aparatos técnicos (BENJAMIN, 1994).

Nessa conjuntura, do desenvolvimento da sociedade burguesa surge - em contraposição à *Erfahrung* - a *Erlebnis* (Vivência). Esta última seria a experiência aviltada, a qual estão condenados os sujeitos insulados, atomizados, por imposição da organização industrial do trabalho e da própria sociedade que o mantém. Isso acontece porque :

[...] a história do capitalismo é a história do individualismo possessivo, em que cada ser humano pertencente a si próprio é isolado dos outros em seu espaço solipsista, vendo seus semelhantes apenas como instrumentos a serem usados para promover seus apetites” (EAGLETON, 1999, p.43-44).

Nesse sentido, como lembra Franco (2002), a vivência é dada àquele que, sem tempo para assimilar os estímulos externos, é obrigado a oferecer uma resposta imediata aos mesmos, entrevistados como uma ameaça. Esses estímulos, por seu caráter fugaz e impulsivo, impedem a sua assimilação pelos sujeitos na forma de conhecimento acumulado, como ocorre na *Erfahrung* :

Esse homem fragmentado não difere do soldado que vivenciou a guerra de trincheiras. Nesta, ele é forçado a cavar trincheiras – análogas às linhas de montagem – e a nelas permanecer durante o desenrolar da batalha, sem que possa compreender as razões de tal necessidade. Quando esta chega ao fim ele não pode, pela posição que ocupou, narrar o ocorrido visto que esteve objetivamente impedido de acompanhar o desenvolvimento da luta e de, deste modo, entender as razões de seu desfecho (...) da mesma forma, a

vivência atinge também o transeunte que é obrigado a atravessar correndo a rua tendo de evitar ser colhido por algum veículo. Tais homens “vivem sua experiência de autômatos e se assemelham às personagens fictícias de Bérghson, que liquidaram completamente a memória” (FRANCO, 2002, p.60).

Percebe-se, dessa forma, que a moderna sociedade burguesa - dotada de um extraordinário aparato tecnológico - invade todos os aspectos da existência social, o que lhe confere um caráter ubíquo que transformou a estrutura da experiência (*Erfahrung*), substituindo-a pela *Erlebnis* (vivência), que seria, por sua vez, uma experiência de choque<sup>2</sup>. A natureza da experiência de choque mina as condições de vida do ser humano, impedindo-o de ser sábio e experiente (FRANCO, 2002, p.61).

Nesse quadro geral, a *Erlebnis* não permite que o conhecimento coletivamente gerado no seio da tradição seja transmissível pelo ato de narrar. As condições históricas que eram o receptáculo do qual emergiam as antigas narrativas orais tradicionais não regem mais a maior parte da existência humana. O trabalho artesanal, o tempo eterno e a experiência foram substituídos na maior parte das sociedades pelo trabalho industrial, pelo tempo entrecortado e pela vivência. As implicações do fim da experiência tradicional comunicável e a sua substituição pela experiência de choque na modernidade são inúmeras, e as poucas aqui timidamente colocadas estão longe de serem esgotadas. A desorientação (*Ratlosigkeit*) proveniente dessa situação está relacionada diretamente a outro efeito do capitalismo (enquanto sistema econômico ou infraestrutura) e da modernidade (que se situa no interior das representações superestruturais)<sup>3</sup> que nada mais é, segundo Gagnebin (1999), que a perda da aura, invólucro das obras de arte e da arte da narração oral tradicional:

Numa carta a Adorno de 4 de julho de 1936, Benjamin traça um paralelo entre o ensaio sobre a reprodutibilidade, consagrado às mudanças a percepção visual e tátil das artes plásticas, e o ensaio sobre “O Narrador”,

<sup>2</sup> Schocherlebnis em alemão.

<sup>3</sup> Para o pensamento marxista clássico, fonte principal da qual Walter Benjamin destilou a sua obra, nas sociedades humanas, a estrutura (ou infra-estrutura) diz respeito à base socioeconômica alicerçada na produção e reprodução das condições materiais da existência, enquanto a superestrutura se refere aos aspectos jurídicos, políticos, religiosos, filosóficos, artísticos e literários. Embora a estrutura tenha um papel preponderante em todos os aspectos da vida humana, sua existência está confluída com a superestrutura numa relação dialética, de modo que ambas sejam simultaneamente configuradoras e configuradas pelas relações sociais.

que ele está acabando de escrever. Ambos tratam, com efeito, ‘do declínio da aura’, declínio sensível não só nas novas técnicas do cinema e da fotografia, mas também no fim da arte narrativa tradicional, de maneira mais ampla, na nossa crescente incapacidade de contar. O ensaio sobre “O Narrador” retoma vários esboços nos quais Benjamin trabalhava desde os anos 20 e que ele recolhe sob a égide de Nicolas Lesskov, autor russo da segunda metade do século XIX, sobre o qual a revista *Orient et Occident* lhe encomendou um artigo. Se essa problemática da narração preocupa Benjamin desde muito tempo – e continuará a preocupá-lo até a sua morte – é porque ela concentra em si, de maneira exemplar, os paradoxos da nossa modernidade e, mais especificamente, de todo o seu pensamento”(GAGNEBIN, 1999, p.56).

A desorientação do homem moderno, fruto da perda da aura e da nossa capacidade de experienciar, torna a narrativa oral tradicional estranha, obsoleta, como um elemento alienígena que não tem mais razão de ser e de estar na sociedade moderna. Assim, nos valem aqui das palavras de Walter Benjamin, quando de sua constatação de que :

(...) a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar corretamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. ***É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências*** (BENJAMIN, 1996, p.198, grifo nosso).

A incapacidade de narrar a tradição comum, bem como outras numerosas e variadas conseqüências do capitalismo atual podem ser, de certo modo, vislumbradas na transcrição retirada do filme *O Declínio do Império Americano* (1986), no qual um grupo de intelectuais tenciona conciliar as angústias pessoais do ser humano que foi moldado pela *Erlebnis* com a lucidez desencantada - no sentido weberiano<sup>4</sup> - de quem vê a realidade, ou ao menos a entrevê, em meio à fumaça do que restou da historicidade, da tradição e da experiência. O trecho a seguir é narrado pela personagem Dominique St. Arnaud, interpretada pela atriz Dominique Michel:

(...) A população despreza suas próprias instituições. A queda da natalidade, a recusa dos homens em servir ao exército, a dívida nacional incontável, a diminuição das horas de trabalho, a invasão do funcionalismo, a degeneração das elites... com a destruição do sonho marxista-leninista, não há nenhum modelo de sociedade do qual dizer: ‘É assim que queremos viver’. Como no

---

<sup>4</sup> De acordo com Max Weber, o “desencantamento do mundo” expressa o crescimento da capacidade intelectual do homem sobre a realidade, tanto em relação aos seus aspectos naturais quanto sociais, o que foi possibilitado pelo desenvolvimento científico moderno. In: WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito da Capitalismo**. Trad. de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

plano privado, a menos que se seja místico ou santo, é quase impossível moldar sua vida a partir de um exemplo à sua volta. Vivemos um processo geral de dissolução de toda a existência (...) ainda que os charlatões afirmem que a salvação está na comunicação, no circuito impresso, na renovação religiosa, na forma física ou em qualquer outra tolice.

O declínio de uma civilização é tão inevitável quanto o envelhecimento. No máximo, se pode retardar o processo. Só. Note que temos sorte de viver fora do Império. O choque é menor. Devo dizer que no período atual vive-se bem sob certos aspectos. De todo modo, nosso funcionamento mental impede outras formas de experiência. Não creio que pudéssemos viver como puritanos da Nova Inglaterra de 1650 (ARCAND, 1986, 101 min.).

#### **1.4 Mais fatores complicadores**

Num mundo em que o indivíduo se encontra reduzido ao anonimato em meio a megalópoles que proliferam a qualquer preço, tornando-se vitrines do capitalismo avançado que notoriamente sobrevive ao início do século XXI, a *Erlebnis* está estreitamente associada aos modos de produção que ganham contornos cada vez mais eficientes e desumanizadores.

Antes do processo de produção industrial, nas sociedades artesanais, o artífice estava vinculado a todas as fases do processo de composição de um artefato. Esse trabalhador tinha a possibilidade de deixar marcas de si em sua produção ao realizar a sua função. Para tanto, era necessário um conhecimento derivado da prática, ou seja, da experiência acumulada não apenas de sua pessoa, mas também da tradição construída por seus precursores. Com a chegada da era industrial, todavia não existia mais tempo suficiente para o aprendizado, e tampouco para a execução manual do trabalho. Na primeira fase da era industrial, o ritmo cada vez mais acelerado imposto pelo movimento das máquinas tornou necessária a especialização. Após o triunfo da organização industrial do trabalho, o operário deixou de ter contato com a totalidade do produto, sendo o responsável por apenas uma fase. Se a máquina é a executora da maior parte do processo de trabalho, cabendo ao homem apenas operá-la, e sendo dessa forma uma espécie de extensão da mesma – como afirmava o marxismo clássico – , isso não exigia grande conhecimento. O domínio de uma habilidade conferida por

intermédio da experiência tradicional deixou de ser significativo. Benjamin considera ainda mais extrema a situação do operário não qualificado. Cabia-lhe apenas treinar antecipadamente seu corpo, a fim de que fosse capaz de reproduzir os movimentos da linha de produção como um autômato, aumentando a sua capacidade produtiva. Para elucidar esse processo, o filósofo cita Marx : "... não é o operário quem utiliza os meios de trabalho, mas, ao contrário, são os meios de trabalho que utilizam o operário" (MARX, 1932, p.404 apud BENJAMIN, 1994, p. 125 apud Ribeiro, 2003).

Se naquele contexto o operário não especializado - de acordo com a análise benjaminiana - não passava de uma marionete, desconhecendo as razões externas e oniscientes que moviam as suas cordas no cenário fabril, no início do século XXI, os modos pelos quais se dá o encadeamento das forças produtivas gera conseqüências ainda mais nefastas para os sujeitos. A automação industrial substitui os operários não especializados por robôs cada vez mais eficientes e polivalentes em suas funções. Multidões de desempregados perambulam pelas ruas das cidades, num mundo onde a urbanização atingiu níveis nunca vistos. Essa dinâmica de maximização do lucro por intermédio da produção industrial e, cada vez mais, do capital especulativo, em contraposição à crescente alienação tanto de trabalhadores quanto de desempregados em relação à totalidade do mundo social e dos significados que existem por trás do sistema de encadeamento das forças produtivas impõe a substituição da narrativa oral tradicional pela informação, da tradição pela modernidade e da historicidade pela alienação individualista na (quase) totalidade do mundo humano. Essa substituição se reflete, por suposto, na produção de bens culturais realizada no interior da superestrutura e no modo como o aparato psíquico do sujeito é moldado para aceitar, interiorizar e reproduzir essa situação no nível ideológico de acordo com os interesses dos detentores dos meios de produção material e simbólica:

“A mediação das tecnologias, tendo como suporte a construção e difusão de artefatos serializados, que modificam a duração do real no momento da exposição, por intermédio de processos de fragmentação, montagem e descontinuidade, compromete o estatuto de percepção e acomoda *espontaneamente* a civilização atual aos esquematismos da produção capitalista e à racionalidade da indústria cultural” (COSTA, 2002, p.56).

Pode-se argumentar que ainda existem zonas rurais, sobretudo em países periféricos, no quais resquícios de trabalho artesanal podem existir. Por conseguinte poderiam ser encontrados em tais localidades vislumbres de tradições calcadas na *Erfahrung* em comunidades agrícolas como tribos e aldeias, ou mesmo pequenas cidades. Entretanto, a informação veiculada pelos meios de comunicação a serviço da indústria cultural está quase sempre presente, em maior ou menor grau.

Essa informação midiática que Walter Benjamin apreendeu em textos como *O Narrador...*(1996) e *A Obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1996) atingiu níveis que, se não poderiam ser claramente antevistos pelo filósofo há mais de meio século atrás, foram ao menos entrevistados por ele. A experiência de choque típica da vivência (*Erlebnis*) não é encarnada apenas no ritmo impiedoso do trabalho fabril e dos conflitos bélicos, mas também como entretenimento. Os parques de diversão observados pelo filósofo, que lançavam o corpo humano - e o seu respectivo aparato psicológico - aos vertiginosos rodopios de rodas gigantes e montanhas-russas, submetiam os sujeitos às funções eletromecânicas pré-determinadas e frias dos aparelhos, tal qual ocorria na produção fabril. Isso transformava o inferno do trabalho industrial em lazer, em algo naturalizado e mesmo atrativo, agindo como um programa educativo – ou mesmo amestrador – imposto às massas pela lógica do capital no auge do trabalho mecânico (FRANCO, 2002, p.66). Junta-se a isso o posterior desenvolvimento e a subsequente massificação da televisão, do *video game* e da Internet, os quais corroboram a degradação da experiência humana tradicional que se realiza na *Erlebnis*.

A degradação da *Erfahrung* em *Erlebnis* pode ser identificada na aterradora constatação feita por Baudrillard a respeito de como os meios de comunicação manipulam a memória coletiva (no caso sobre o holocausto nazista), sobretudo por obra de sua mais eficiente porta-voz audiovisual:

O esquecimento do extermínio faz parte do extermínio, pois o é também da memória, da história, do social etc. Esse esquecimento é tão fundamental como o acontecimento, de qualquer modo impossível de encontrar para nós, inacessível em sua veracidade. Esse esquecimento é ainda perigoso demais, é preciso apagá-lo por uma memória artificial (atualmente, por toda a parte, são as memórias artificiais que apagam a memória dos homens, que apagam os homens de sua própria memória). Esta memória artificial será a reencarnação do extermínio – mas tarde, tarde demais para que se possa fazer verdadeiras ondas e incomodar intensamente alguma coisa e, sobretudo, através de um “médium”, ele próprio frio, a difundir o esquecimento, a dissuasão e o extermínio uma maneira ainda mais metódica, se é possível, que os próprios campos de concentração. A televisão. Verdadeira solução final para a historicidade de todo o acontecimento (BAUDRILLARD, 1981, p.77-78, tradução nossa).

De qualquer modo, antes que a televisão apresentasse sua contribuição ímpar para o empobrecimento da experiência tradicional que dava historicidade aos sujeitos, tanto em *O Narrador* como em *Experiência e Pobreza*, Benjamin (1996) nos remeteu à Primeira Guerra Mundial, constatando a alegórica condição moderna do soldado que havia ido à escola num bonde puxado por cavalos, vendo-se perdido no front de batalha em meio a explosões que não lhe permitiam comunicar sua experiência pela palavra falada. Desde então, o avanço da técnica encarnado também nos produtos culturais oferecidos pelos meios de comunicação de massa (*mass media*) para o homem contemporâneo levou à deterioração da experiência em experiência de choque a níveis nunca vistos, abstraindo desde a mais tenra idade o significado e a importância de momentos como a morte, por exemplo, que se torna cada vez mais banal e instrumentalizada:

(...) o caráter de *video game* torna-se sinistramente resplandecente nos painéis de aviões de combate que, como na recente Guerra do Golfo, possibilita ao piloto-jogador abater o avião inimigo da mesma forma com que abatia o elemento ameaçador em seus jogos de infância. Não é de espantar, portanto, que, como a televisão mostrou na cobertura jornalística dessa guerra, um piloto levantasse o punho proferindo um grito de júbilo no



momento em que, na tela de seu *video game* mortífero, percebeu que eliminou o inimigo, fato que visualmente não presenciou. A consciência da morte real – o horror provocado pelo sangue derramado – é expulsa da experiência da guerra moderna: o *video game* inicia precocemente essa expulsão, consagrada no adulto para sempre infantilizado (FRANCO, 2002, p.64).

Os meios de comunicação substituem a formação da historicidade do sujeito que se dava (também)<sup>5</sup> por meio das narrativas orais tradicionais – que levava à verdadeira formação (*Bildung*) - pela padronização das representações coletivas. Isso é obtido na difusão massificada de discursos ideológicos que acenam para a felicidade assentada no consumo material, apelando para comportamentos de auto-ajuda para se lidar com a angústia decorrente da atomização do sujeito, cada vez mais desenraizado e, portanto, esvaziado no que diz respeito às tradições. Por esse motivo, o processo de construção do homem contemporâneo assentado na *Erlebnis* preenche o “vazio” da tradição oralmente compartilhada por referências impostas de cima para baixo, ou seja, dos grandes produtores do *mass media* para as massas.

Essas referências surgem da correlação de esferas de produção e de reprodução material e cultural da existência humana e atuam oferecendo válvulas de escape para a desorientação (*Rat-losigkeit*) causada pela perda do ideário comunitário que dava historicidade ao sujeito. Por essa razão, os intervalos comerciais de televisão veiculam os “frutos” oriundos da produção capitalista associados à satisfação e à felicidade plena do consumismo. Ou seja, a casa dos sonhos dá a segurança e o conforto num mundo marcado pelo desemprego estrutural. A cerveja gelada que é degustada numa praia paradisíaca - repleta de jovens fisicamente perfeitos e sorridentes - acena para a embriaguez facilitadora do sexo casual. Bonecas com feições rosadas, cabelos brilhantes e trajes que se inspiram nas últimas tendências da moda mundial e na anatomia de super “topmodels” anoréxicas propõem às

---

<sup>5</sup> Por suposto, as narrativas orais tradicionais não eram o único elo de mediação entre o indivíduo e a totalidade social. A religião, a família, o Estado e o mundo do trabalho asseguravam nas sociedades artesanais a transmissão da tradição e da historicidade do sujeito. As antigas narrativas transpassavam todos esses aspectos da existência humana, de modo que não possuía uma natureza apartada e transcendental. Pelo contrário, eram instrumentos de manutenção do patrimônio cultural humano.

meninas padrões de beleza e de comportamento adolescente que recorrentemente as levarão à frustração e à decepção alguns anos depois, quando tentarem inutilmente alcançá-los.

Portanto, esses imperativos culturais difundidos por meios de comunicação que se valem de recursos tecnológicos cada vez mais avançados empobrecem a *Erfahrung* realizadora da constituição dos sujeitos enquanto seres dotados de certa autonomia e identidade própria. É interessante ressaltar, como o fez Costa (2002), que os meios de comunicação de massa surgiram no Iluminismo, que desvendava a realidade por meio da racionalidade e da experiência, retirando da mesma seus aspectos míticos, mas tornaram-se – ironicamente – agentes de propagação de novas formas de opressão e de encantamento.

A despeito de ter ocorrido o aumento vertiginoso da produção de mercadorias simbólicas por meio da difusão dos meios de comunicação eletrônicos e informatizados, não sucedeu a autêntica universalização (também podemos dizer democratização) do conhecimento técnico-científico e cultural da humanidade. Essa distorção também foi apreendida por Palanca (2003), ao se debruçar sobre o segundo ensaio da obra *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer chamado A Indústria Cultural<sup>6</sup>, no qual é feita uma crítica da cultura voltada ao consumo demonstrando o retrocesso do ideário iluminista a simples ideologia. Dessa maneira, os ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade” nunca chegaram a se concretizar nem mesmo na sua porta-voz que era a burguesia, sendo usados por esta para os seus propósitos ideológicos.

### **1.5 Uma luz no fim do túnel: a despedida da nostalgia**

As implicações colocadas por Walter Benjamin e Adorno sobre o fim da tradição coletiva e da consolidação da semiformação que são imposta pela Indústria Cultural no

---

<sup>6</sup> ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar., 1985.

capitalismo gera, por um lado, o empobrecimento da *Erfahrung* comunicável por meio da oralidade. Por outro lado, pode gerar novos tipos de narração que têm se configurado em meio às frenéticas mudanças que ocorrem sem cessar no atual estágio do sistema capitalista.

Nas sociedades artesanais a transmissão da experiência assentada na tradição se dava atrelada ao modo de produção pré-industrial. Na oficina medieval, por exemplo, enquanto uma espada era forjada, o narrador-mestre - artesão, fazia recomendações e dava avisos ao aprendiz-ouvinte. Os conselhos incutidos nas narrativas davam forma e substância à experiência que era transmitida do mesmo modo que estava ocorrendo com o processo de forjar a espada. Os ofícios e as técnicas desenvolvidas e utilizadas ao longo da história da humanidade - o "saber fazer"- transmitido inicialmente, de uma geração para outra por meio das *guildas*<sup>7</sup>, depois pelas escolas de artes e ofícios – devem ser contextualizados, dessa maneira, dentro de um processo de aprendizagem.

Ora, tal processo de aprendizado de um ofício demorava anos, iniciando-se na infância e prosseguindo até a adolescência. A oficina medieval era, portanto, um local que servia tanto ao *aprendizado* da técnica como da sabedoria por meio das narrativas orais tradicionais. Entretanto, não era um local onde o saber historicamente construído era transmitido de maneira cientificamente orientada. Não era, pois, a oficina medieval uma escola no sentido moderno, mas afirmamos que a relação entre o mestre e o aprendiz era perpassada por um caráter didático. Preparava-se um pequeno para a vida adulta por meio da incorporação da tradição coletiva – por meio das narrativas orais tradicionais - juntamente com as técnicas de trabalho artesanal.

Numa escola moderna, por outro lado, o conhecimento humano é transmitido por meio de sua sistematização e compartimentalização em diversas matérias - como a matemática, história e a biologia – que são ensinadas por meio de técnicas de ensino pelo professor ao

---

<sup>7</sup> Associações formadas entre as corporações artesanais para apoio mútuo e controle da regulamentação dos ofícios nas sociedades artesanais.

aluno. O processo ensino-aprendizagem é iniciado na primeira infância e espera-se que o mesmo continue ao menos até o final da puberdade. Os conhecimentos formais historicamente construídos pela humanidade distribuídos e que estão contidos nos livros, nos mapas, nos laboratórios de química e de informática, nas reproduções das obras de arte e na consciência do mestre são transmitidos e moldados pelos professores a partir de técnicas de ensino, ao longo dos anos, num processo lento, complexo e delicado, nos alunos.

Conforme Ramos de Oliveira:

O homem é o único ser que necessita de uma instituição específica, de uma antecâmara – a escola – que o prepare para entrar no exercício cotidiano da maturidade entre seus pares. Assim, de uma indefinida possibilidade de desenvolvimento inicial, atinge uma concreta colocação histórica e uma específica dimensão pessoal. Na verdade, durante alguns anos – nos tempos modernos sempre um período cada vez maior – o ser humano atravessa sua meninice e sua adolescência nos bancos escolares, sob a orientação de adultos especializados em preparar as novas gerações para a vida adulta, real. Somente por essa mediação é que ocorre sua preparação para tornar-se, como expressa Gramsci, um contemporâneo de sua época (RAMOS-DE-OLIVEIRA,2003,p.123)

Não se trata, nesse momento, de atribuir à educação escolar o poético e por isso mesmo, tentador, caráter artesanal, e sim, de realizar uma metafórica aproximação entre figuras presentes em dois momentos históricos distintos. Do mesmo modo que as narrativas eram transmitidas por meio da oralidade de alguém que ensina (o mestre artesão) para alguém que aprende (o aprendiz-viajante), o conhecimento formal é transmitido basicamente pela palavra falada em sala de aula. Essa oralidade, mesmo que tenha um papel coadjuvante na aquisição dos códigos da leitura e da escrita, é o recurso fundamental para a relação entre educadores e educandos. De acordo com as palavras de Paulo Freire (1979), a educação essencialmente é “comunicação, é diálogo, é um encontro de sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados”, sendo por isso uma “situação gnoseológica” (FREIRE, 1979, p.69).

É necessário ressaltar que não pretendemos aqui forçar uma analogia simplista entre as narrativas orais tradicionais e o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula no início do

século XXI. As transformações sociais, econômicas e culturais que modificaram a percepção humana da tradição e da experiência têm inúmeras implicações e não devem ser descartadas, como as acarretadas pelo papel do *mass media* da formação da *Erlebnis*. Tampouco ambicionamos defender o resgate das narrativas orais tradicionais na escola do mundo contemporâneo. O próprio Walter Benjamin (1996), no ensaio *O Narrador...* não pretendia lamentar nostalgicamente um período idílico perdido, como afirma Gagnebin (1999) ao alertar sobre leituras desatentas feitas sobre o filósofo alemão:

Com efeito, ao reler com atenção ‘O Narrador’, descobrimos que seu tema essencial não é o da harmonia perdida; atrás deste motivo aparente aparece uma outra exigência. Não se trata tanto de deplorar o fim de uma época e de suas formas de comunicação quanto de detectar na antiga personagem, hoje desaparecida, do narrador, uma tarefa sempre atual: a da *apokatastasis*, esta reunião de todas as almas no Paraíso, segundo a doutrina (condenada por heresia) de Orígenes, uma doutrina que teria tanto influenciado Leskov. Recolhimento que o narrador, essa figura secularizada do Justo, efetuará por suas narrativas, mas singularmente, que definirá também o esforço do historiador ‘materialista’, tal como o chama Benjamin nas ‘Teses’. O que se opõe a essa tarefa de retomada salvadora do passado não é somente o fim de uma tradição e de uma experiência compartilhadas; mais profundamente, é a realidade do sofrimento, de um sofrimento tal que não pode depositar-se em experiências comunicáveis, que não pode dobrar-se à junção, à *syntaxe* de nossas proposições. Esse sofrimento que a Primeira Guerra revelou (e que a Segunda Guerra devia levar a seu cume inominável) não pode ser simplesmente contado, como gostariam de o fazer acreditar estes romances de guerra que Benjamin rejeita no início de ‘O Narrador’. No entanto, deveria ser transmitido, deveria poder ser dito, narrado, mas num sentido certamente diferente do da acepção tradicional do *erzählen*(...) Qual seria esta atividade narradora salvadora que preservaria, não obstante, a irretubilidade do passado, que saberia deixá-lo inacabado, assim como, igualmente, saberia respeitar a imprevisibilidade do presente? (GAGNEBIN,1999,p.62-63)

Percebe-se que, na verdade, Benjamin esboçou a tentativa de se pensar uma forma de narrativa, diferente daquelas baseadas nas demandas da *Erlebnis* (como no caso do romance clássico), que saberia rememorar e recolher o passado esparso, sem assumir a forma ultrapassada da narrativa oral tradicional.

Naturalmente, o presente não possui a pretensão de resolver um impasse de tamanhas proporções e implicações sociológicas, econômicas, culturais e filosóficas. Mas inspira-se na relação de aprendizado existente entre mestres-artesãos e aprendizes-viajantes nas sociedades

tradicionais que se concretizava por meio da transmissão da técnica e dos conselhos inseridos nas narrativas orais tradicionais. Busca apreender, portanto, pistas que ajudem a entender que tipos de histórias são contadas em sala de aula por alunos, tendo em vista a apreensão das características dos relatos orais no mundo contemporâneo.

## **CAPÍTULO II**

### **DEPOIS DA DESPEDIDA DA NOSTALGIA**

## 2.1. A Escola e o *mass media*.

Em meio a um contexto social, econômico e cultural tão hostil – no qual o indivíduo é moldado principalmente pela *Erlebnis*-, onde se situa a escola?

De acordo com Napolitano (2002), os sujeitos básicos que agem na escola, que são o professor e o aluno, juntamente com a grande maioria das pessoas, são constituídos por uma experiência social que se dá através da vivência social “mediatizada”, proveniente das informações, idéias e mensagens explícitas e implícitas veiculadas pelos meios de comunicação. Aspectos diversos da vida social como o trabalho e o lazer são mediados pelos meios de comunicação (*mass media*) e os produtos da indústria cultural e, a despeito do que os educadores envolvidos em todos os níveis de ensino pensem (ou não) a respeito disso, a questão da indústria cultural já se encontra na escola, se ainda não como conteúdo (ainda delimitado por teores “clássicos”) se faz presente sob a forma de “agentes sociais responsáveis pela relação fundante da instituição escolar” (NAPOLITANO, 2002, p.119).

Desse modo, a experiência midiática que fortalece a *Erlebnis* é levada ao seu ápice, estabelecendo um novo arrolamento cognitivo entre o sujeito e o meio social. A onipresença da experiência midiática marcou a formação do imaginário coletivo de modo ainda mais dramático nas últimas três décadas do século XX no Brasil. Isso se deu por causa da alta velocidade do processo de modernização do país, que teve conseqüências sociológicas intensas como a grande mobilidade social, demográfica e sócio-cultural. Esse processo de modernização encontrou, por sua vez, no *mass media* uma forma de realização no nível superestrutural. Embora esse fenômeno não seja exclusivamente nacional, adquire aqui particularidades, oferecendo ao indivíduo um “filtro” entre este e os aspectos mais amplos da realidade social. Dessa maneira, a identidade de cada sujeito é recorrentemente configurada a partir da mídia e da Indústria Cultural (NAPOLITANO, 2002, p. 19).

Para ilustrar isso, basta recordarmos as imposições da moda, com sua variada gama de estilos de vestuário. Ao mesmo tempo em que o *mass media* oferece às pessoas variados modos de expressão da individualidade objetivada por intermédio de uma peça de roupa, por exemplo – o que asseguraria auto-afirmação da personalidade – essas opções são impostas pelo aparato midiático, o qual já realizou, desde a infância, o nivelamento do plano psíquico de maneira que as percepções estéticas já se encontrem adequadamente padronizadas. De acordo com Napolitano (2002), é por essa razão que as diversas “tribos” adolescentes devoram vorazmente as imposições da moda, acreditando que ao fazer isso se rebelam contra os padrões vigentes em seus “ousados” e “inovadores” *fashion styles*. Naturalmente, essa constatação do autor não é reducionista, de modo que podemos perceber que ele não pretende cristalizar um processo tão complexo de formação psicossocial num clichê:

Não quero afirmar que a mídia e a indústria cultural tenham destruído todas as outras formas de experiência social, mas é inegável que nas últimas décadas do século XX, ela cresceu a tal ponto que se transformou no grande enigma identitário a ser decifrado. E o peso da mídia, como articuladora de identidades e visões de mundo, não recai apenas entre os indivíduos mais jovens, mas tem um efeito maior sobre eles, na medida em que estes grupos não têm ainda um repertório cultural sistematizado a partir de outros espaços e instituições (NAPOLITANO, 2002, p.120).

Nesse contexto, de acordo com Prost (1997), a publicidade veiculada pelo mass media padroniza a vida cotidiana em nossa época. Cada pessoa sente que age à sua maneira, com autonomia, e dessas “decisões soberanas” surge um mercado consumidor apto para receber os produtos padronizados. Preferências pessoais e as modas se uniformizam. A ironia da distorção ideológica é que cada sujeito infere que se individualiza cada vez mais. A ilusão da independência fomenta, paradoxalmente, um “conformismo emancipado”, que não se limita aos estilos de vida e aos bens de consumo. Esse fenômeno moderno está conectado aos valores e às idéias:

Os meios de comunicação sussurram aos ouvidos de cada um os grandes princípios do momento (...) A pessoa julga que está pensando por sua própria cabeça, e repete a opinião do cronista mais recente. A rádio divulga confidências anônimas em que os segredos do sexo aguardam conselhos de



bom senso. O próprio imaginário é rodeado pelas imagens vindas do exterior, e os sonhos individuais tomam de empréstimo uma proporção indefinível dos fantasmas de todos. Haverá historiador que possa dizer o quanto os modos de amar devem ao cinema?(PROST, 1997, p.148).

Demonstrada a ação da indústria cultural na formação psicossocial das pessoas, o papel da escola enquanto instituição fundante da sociedade humana – espaço de socialização, sistematização cognitiva e mesmo de inculcação ideológica – é colocado em xeque por Napolitano (2002). Desde a década de 1950 a escola estaria sendo desvirtuada de suas funções tradicionais. Nesse contexto, o autor busca entender qual é a importância real das instituições e sistemas cognitivos, sociológicos e ideológicos mais tradicionais como a religião, a família e, sobretudo, a escola nessa situação. Afinal, o alunado foi, desde a primeira infância, inserido no “sistema” com uma proto-consciência configurada pela Indústria Cultural e pela experiência midiática (entendamos essa experiência no sentido de *Erlebnis*). A erotização infantil, que tanto escandaliza os educadores, seria para Napolitano (2002) apenas resultado da precoce educação para o consumismo. E são essas crianças e jovens que a escola brasileira tem recebido – sujeitos moldados pela *Erlebnis* levada ao extremo pela mídia – e procurado “educar” no sentido de transmitir a eles o conhecimento historicamente construído pela humanidade. A alienação decorrente da fragmentação dos vínculos comunitários e familiares, fatores que corroboram o empobrecimento da experiência tradicional (*Erfahrung*) e o fim das narrativas orais tradicionais no sentido benjaminiano se constitui um “prejuízo histórico” para a escola. Segundo Napolitano(2002):

A alienação não reside apenas no mascaramento de uma realidade social, mas na impossibilidade de refletir sobre a possibilidade de uma experiência social direta, sem o filtro da mídia e do consumismo cultural. Resta saber qual a relação efetiva que a indústria cultural e a mídia estabelecem com as instituições e espaços mais tradicionais e qual a função social efetiva destes espaços e instituições, na atualidade. Dentre estas, a escola foi a que mais se desestruturou e perdeu suas funções sociais e ideológicas tradicionais (...) a escola tende a reproduzir, de forma canhestra, a indústria cultural (seja na dinâmica superficial de atividades, seja na fetichização dos interesses do aluno, tal como um programa em busca de pontos do Ibope) na tentativa de “agradar” o aluno e modernizar-se (NAPOLITANO, 2002, p.121-122).

Por esses motivos, a escola acaba por reproduzir ideologias impostas pelo *mass media*, o que restringe o seu potencial de formar sujeitos dotados de criticidade e autonomia.

De acordo com Palanca (2003), o conceito adorniano de semi-formação (*Halbbildung*), contraposto à *bildung*, é vital para o entendimento das limitações que inibem a educação moderna, na qual o *mass media* tem uma função decisiva. A *Halbbildung* está associada à banalização da cultura, ao desenvolvimento de uma “cultura de almanaque” um pouco mais elaborada. Essa semi-formação, longe de ser um estágio anterior de inteligência que culminaria na formação plena, na verdade seria a inimiga mortal desta última. Não é um meio, mas um fim desejado pela indústria cultural. Nesse caminho, a educação moderna - mediadora entre a esfera social privada que é a família e o mundo aberto dos adultos -, contribui para o processo de corrupção da *bildung*, transformando-a em *Halbbildung*. Isso se dá na medida em que a escola reflete a estrutura da totalidade do mundo social capitalista, onde a sociedade é administrada em seus diversos aspectos superestruturais de acordo com as demandas da produção, oferecendo uma educação na qual a implementação racional e metodológica de processos pedagógicos manipula a consciência dos alunos de modo que não haja espaço para um pensamento genuinamente autônomo, crítico, e, portanto, não instrumentalizado<sup>8</sup>.

Dessa maneira, as metodologias pedagógicas reforçam a ação da Indústria Cultural na produção de uma consciência que aceita incondicionalmente o condicionamento que lhe é imposto, o que resultaria, para Adorno (1986), em uma consciência *coisificada*. Assim, a educação é reificada :

Integrada às perspectivas de uma sociedade administrada, centrada no consumo, a educação está para a maior parte dos usuários como os demais artigos de consumo estão para o público consumidor. Uma simples mercadoria, como qualquer outra, que se oferece para ser consumida (...) a

---

<sup>8</sup> Pucci (2003, p.15) esclarece que a formação plena, atrelada por Adorno com a idéia de cultura no ensaio *Teoria da Semi-cultura*, caracteriza o duplo sentido do termo *Bildung*. Ao mesmo tempo em que deve ser entendido como autonomia do espírito é dialeticamente a conformação do mesmo com a vida real. Dessa forma, a *Bildung* possui um “duplo caráter”, remetendo à sociedade e intermediando esta e a semi-formação. Na tensão entre as duas fases a cultura se constrói e se mantém. In: VAIDERGORN, J.; BERTONI, L.M. (Org.) **Indústria Cultural e Educação**. Ensaios, Pesquisas, Formação. Araraquara – SP: JM Editora, 2003.

educação no universo pequeno-burguês é percebida como uma necessidade social apenas enquanto um empreendimento dotado de alguma funcionalidade. Daí fala-se em investir em educação (...) numa sociedade administrada, uma educação também administrada (...) Dessa forma de atrelar o homem educado às instâncias da produção, na modernidade, nasceu a teoria do capital humano. Em tal contexto, a educação constitui o elemento principal da acumulação dessa forma de capital na medida em que ela é capaz de produzir capacidade de trabalho. Enquanto meio de produção (equivalente à máquina), ela não passa de uma mercadoria como outra qualquer. Assim direcionada, a educação/mercadoria sonega ao grande público a possibilidade da formação que ele espera obter, e ela (a educação/mercadoria) não tem condições de oferecer (ADORNO, 1986, p.41 apud PALANCA, 2003, p.143-144).

Por esses motivos, a educação seria no mundo moderno um agente de manutenção da lógica capitalista, acarretando uma *Halbbildung* que degrada ainda mais a historicidade do sujeito e, dessa maneira, a sua formação plena. O esvaziamento do homem e o seu desenraizamento são levados às últimas conseqüências, aliando a escola, os meios de comunicação e outras representações superestruturais -como as instituições políticas, religiosas, as artes e assim o próprio Estado-Nação -, num processo que parece irreversível, mas que tem, na própria gênese da educação moderna, a possibilidade de sua superação.

De acordo com Palanca (2003), a modernidade educacional recebeu seu primeiro grande impulso quando do lançamento da *Didática Magna ou Tratado da Arte Universal de ensinar tudo a todos*, no qual Comenius expôs uma doutrina pedagógica consistente, esboçando um sistema amplo de educação, de caráter racional-instrumentalizado, contendo um método de ensinar fácil e sólido, com otimização do tempo, de modo que cada etapa cognitiva correspondesse a cada hora, dia, mês e ano metodologicamente organizada de acordo com as demandas de cada conteúdo, de cada matéria. Um único professor passou a ensinar a vários alunos de uma vez, com o auxílio, sobretudo, do livro didático. Por suposto, é necessário compreender a gênese comeniusiana dentro do ideário iluminista. O conhecimento historicamente construído pela humanidade deveria ser transmitido para todos. Isso por si só mostrou o potencial democratizante inserido na educação moderna em relação aos tempos

medievais – quando a educação formal desse saber geralmente era um privilégio para poucos - em confluência às mudanças que aconteciam no encadeamento das forças produtivas:

Tais transformações na esfera educacional não podem ser descontextualizadas das demais transformações sociais da época. Assim, a mudança na esfera econômica representada pela transição da mão de obra artesanal (individual) para a manufatura (coletiva), encontra similitudes na transição operada na esfera da educação que, de individualizada, assume a forma coletiva. Assim, não é estranho que os colégios passassem a adotar na implementação de seus projetos educacionais, algumas práticas equivalentes às utilizadas na esfera produtiva: controle da vida escolar; centralização administrativa e a planificação racional do processo educativo (PALANCA, 2003,p.138).

A proposta educacional de Comenius significou uma mudança didático-pedagógica no processo ensino - aprendizagem no interregno concretizado durante a transição do medievalismo para a modernidade. Para o pioneiro tcheco, a educação era o caminho adequado para a efetivação das transformações sociais demandadas pelo turbulento momento que a Europa vivia no século XVII (guerras religiosas entre católicos e protestantes e as mudanças no encadeamento das forças produtivas com o nascimento do capitalismo). Contudo, Gasparin (1994) afirma que mesmo a renovação metodológica de Comenius apresentava um duplo aspecto:

[...] o espírito conservador e renovador do momento, ou seja, enquanto , por um lado, há ênfase na memorização, na diretividade total do professor, na exposição docente do conteúdo, na passividade do aluno a quem cabe apenas ouvir, destaca-se, por outra parte, como nova forma de ensino, a imitação da natureza, a observação e a experimentação, os processos das artes mecânicas, os métodos da nova forma de trabalho e da ciência(Gasparin, 1994, p.41).

A idéia de ensinar tudo a todos elaborada por Comenius, apesar das distorções ideológicas implementadas pela indústria cultural possui, a rigor, um potencial de democratização do saber humano que culminaria na formação plena dos sujeitos. Nesse sentido, existe a possibilidade de um resgate. Palanca afirma que, para tanto:

Adorno advoga a recuperação do caráter formativo da educação consubstanciado numa proposta educacional voltada para a emancipação dos homens – para a construção do indivíduo autônomo, tanto moral quanto racionalmente (PALANCA, 2003, p.144).

Portanto, apreender as características das manifestações orais por alunos e por alunas em sala de aula poderá contribuir, talvez, para a realização de análises que investiguem como sucede a formação plena dos sujeitos.

## **A PESQUISA EMPÍRICA (OU A EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAR A EXPERIÊNCIA NARRADA EM SALA DE AULA).**

### **3.1 Considerações sobre a abordagem qualitativa.**

Nosso objetivo, conforme explicitamos na Introdução, é verificar as características das narrativas orais de alunos e alunas manifestadas em sala de aula. Isso posto, a abordagem qualitativa é a mais adequada, pois, dentre outras coisas, ela permite a imersão do pesquisador no contexto no qual o fenômeno observado ocorre. É isso que possibilita a apreensão adequada do processo a ser analisado (TRIVIÑOS, 1987, p. 120-135).

Devido ao fato de o nosso objeto de estudo ser de natureza social, cuja complexidade estabelece relação direta com a abordagem qualitativa, reitera-se que a observação é, neste caso, uma prerrogativa metodológica essencial. Essa estratégia metodológica viabiliza a descrição das relações sociais que se dão na sala de aula, as quais, por sua vez, constituem a matriz da qual emergem as narrativas orais.

De acordo com Biklen e Bogdan (1999), a investigação qualitativa possui cinco características básicas. A primeira delas diz respeito à fonte de dados, que é o próprio ambiente onde ocorrem os fenômenos investigados. Os cadernos de campo são instrumentos inexoráveis neste tipo de investigação, na medida em que, de certo modo, possibilitam ao observador anotar as ocorrências no exato momento em que se dão. Entretanto, isso é o almejado, mas nem sempre isso é possível. Em segundo lugar, a investigação qualitativa tem natureza descritiva, pelo fato de os dados serem colhidos por meio de palavras e imagens – diferentemente do foco numérico dado às pesquisas quantitativas. Busca-se, portanto, o estudo dos dados em toda a sua riqueza, mantendo-se, na medida do possível, a forma na qual os dados foram registrados. Dessa maneira, variados aspectos da existência social são

valorizados, pois neles estão o potencial para a constituição de pistas – como no tema desta pesquisa - que tornem possível um entendimento adequado de cada objeto de estudo.

Por exemplo, no caso da observação, a disposição das carteiras em sala de aula, bem como as variadas decorrências dessa conformação são aspectos que podem formar uma pista fértil das ocorrências de outra natureza. A terceira característica se refere à maior ênfase dada ao processo e não a síntese dele advinda. A outra particularidade dessa modalidade investigativa inclina-se para a análise indutiva dos dados. Isso quer dizer que os dados não são colhidos objetivando-se a confirmação ou a invalidação de hipóteses pré-estabelecidas. Ao contrário, as abstrações são realizadas concomitantemente à ampliação do panorama meditativo oferecido pela acumulação gradativa dos dados e a sua confluência.

É necessário observar que cada teoria academicamente consagrada usada na construção do referencial teórico-metodológico é iluminadora da análise, a partir da qual se busca, idealmente, a construção de outra teoria a partir das categorias explicativas produzidas com o auxílio daquele referencial. E, finalmente, a quinta característica aponta para a importância ímpar do significado que estrutura o processo observado e para o significado que o processo emite. Por esse motivo, a descrição do processo não é feita somente pela plasticidade de sua aparência, mas sim, e, sobretudo, pelos significados que o compõem.

Neste estudo, buscou-se descrever as narrativas orais de alunos em sala de aula durante as aulas ministradas nas disciplinas de Língua Portuguesa e História, tendo em vista o levantamento de discussões sobre as características dessas narrativas para que essas reflexões sirvam como informações para se pensar o ensino e a aprendizagem na sala de aula nesse início de século, que conduzirá, obrigatoriamente, à formação plena do sujeito.

Para a apreensão e a compreensão adequada das narrativas orais de alunos em sala de aula, optamos pelo uso de apontamentos que são registrados em cadernos de campos. Recorrentemente, as notas de campo têm sido usadas em pesquisas de abordagem qualitativa.

De acordo com Kidder e Judds, as notas de campo têm valor fundamental por serem capazes de apreenderem:

[...] detalhes infundáveis sobre o tempo e o local de uma entrevista ou uma observação, com descrições do prédio, da mobília, a decoração, o nível de limpeza, a quantidade de barulho, o número de outras pessoas presentes, as expressões faciais das pessoas observadas, sua aparência e estilo de vestuário, seus comportamentos, e assim em diante. Apenas alguns desses detalhes serão relevantes para a análise, mas quando o observador participante começa, ele ou ela não sabe o que será a análise final. A regra, portanto, é tentar lembrar “tudo” e escrever notas que sejam tão completas quanto a memória permitir (KIDDER e JUDDS, 1986, p.173, tradução nossa).

Por essas razões, o recurso elementar para o registro das informações buscadas por essa investigação – as características das narrativas orais de alunos - foram as notas de campo, que se revelaram mais profícuas para os fins deste trabalho.

### **3.2 Descrição do campo.**

#### **3.2.1 A escola: algumas informações sobre aspectos espaciais, físicos e organizacionais.**

A escola na qual a pesquisa foi realizada localiza-se numa cidade de porte médio situada no interior do estado de São Paulo. Para os padrões brasileiros, a cidade goza de um relativo desenvolvimento sócio-econômico, advindo, sobretudo, da prosperidade obtida pela agroindústria e pelo setor de serviços. Isso acarretou o florescimento de uma expressiva classe média, refletindo na vida cultural da cidade. É uma cidade na qual existem instituições escolares privadas de grande porte nos níveis de Ensino Fundamental, Médio e Superior. Ademais, há na cidade uma reconhecida universidade pública. Nesses estabelecimentos é oferecida uma gama de cursos de graduação e pós-graduação.



A escola na qual se desenvolveu a pesquisa está localizada na região central da cidade. O prédio possui um andar térreo e um primeiro andar. Trata-se de uma construção da primeira metade do século XX que mantém até hoje as suas características arquitetônicas originais. As salas de aula possuem em média 40 carteiras. Tanto essas, quanto às lousas e as pinturas das paredes encontram-se em bom estado de conservação. No andar inferior do prédio estão: a sala do diretor, a secretaria, a sala dos professores e o laboratório de informática. As escadas levam às salas de aula que ficam localizadas no andar superior. Há um pátio para recreação e uma quadra de esportes. A área ocupa aproximadamente meio quarteirão. No subnível que se encontra entre os dois andares, intercalados pela escada, há uma janela com magníficos vitrais.

Essa unidade escolar atende aproximadamente 450 alunos por período nos níveis: de Ensino Fundamental regular (5<sup>a</sup>. às 8<sup>a</sup>. séries) nos períodos matutino (7h às 12:h) e vespertino (13h às 18h). No período noturno (19h às 22h) são oferecidas aulas de Ensino Médio Supletivo (1<sup>o</sup>. ao 3<sup>o</sup>. ano).

No que se refere à organização das diferentes práticas escolares, observa-se que os intervalos recreativos duram 20 minutos no período da manhã e 10 minutos no período da noite. É servida a merenda escolar nos dois períodos diurnos. No período noturno isso não sucede. Em todos os períodos existe a venda de comidas e bebidas (salgados, refrigerantes, sucos e doces) na cantina mantida pela escola.

As turmas do Ensino Fundamental têm aulas regulares na sala de informática, que dispõe de 17 computadores Pentium, impressora, ar condicionado, TV e vídeo e *scanner*. Todos os computadores estão conectados à *Internet* por meio de um eficaz e rápido sistema. Essa sala é usada por professoras e professores de várias disciplinas. Para a produção das aulas, são utilizados principalmente programas de Cd-Rom que contém atividades pedagógicas como a construção de historinhas em quadrinhos com personagens de Maurício

de Souza. Além disso, os alunos organizam livros por intermédio de editores de texto especiais. Os equipamentos também estão em bom estado de conservação. No mural desta sala de informática há avisos que lembram aos estudantes que os equipamentos foram comprados com o dinheiro do contribuinte, como por exemplo: “Não cause dano a si mesmo. Cuide de nosso patrimônio”. Já as turmas de Ensino Médio utilizam apenas esporadicamente esse espaço.

Quando o trabalho de campo foi iniciado no segundo semestre de 2003, a escola possuía um coral organizado pela professora de espanhol, idioma que era ensinado em todas as turmas de ensino fundamental. Nas paredes dos corredores do térreo, havia cartazes de cartolina nos quais estavam fotos de apresentações em diversos eventos da cidade, incluindo menções em artigos de jornais locais, cujos recortes também estavam expostos. Também havia cartazes de provérbios orientais e de frases de Shakespeare, Platão e Sócrates em espanhol e murais de poesias produzidas pelos educandos. Outros cartazes mostravam produções artísticas como mosaicos e reproduções de paisagens naturais e urbanas em vários estilos artísticos.

No decorrer da observação, os trabalhos expostos foram renovados. Os diversos assuntos estudados, principalmente nas disciplinas de língua portuguesa e educação artística, têm oferecido um variado e rico manancial de assuntos que servem como inspiração para as produções. Embora os alunos de Ensino Fundamental e Médio sejam os autores desses trabalhos notamos que a maior parte foi realizada pelos adolescentes das turmas de Ensino Fundamental.

A biblioteca da escola é bem organizada. Os livros estão devidamente catalogados de acordo com as normas vigentes: estão classificados de acordo com o assunto, autoria e gênero. Os alunos e as alunas podem retirar os livros da biblioteca (mediante cadastramento como usuários) e permanecer com um exemplar no período máximo de uma semana. Se não

houver reservas, esses livros podem ser renovados por mais uma semana. Parcela considerável dos estudantes retira livros, principalmente os do período diurno. Há um rigoroso controle da circulação dessas obras pelo professor responsável pela biblioteca. Alunos e alunas em situação de evasão escolar ou de transferência que porventura deixaram de entregar algum exemplar são insistentemente interpelados (por meio de telefonemas, e-mails e cartas de cobrança) até que devolvam a obra para a escola. Em relação aos alunos e às alunas regulares, há um mural no andar inferior do prédio, no corredor próximo à diretoria e ao pólo de informática no qual são expostos os nomes dos alunos e das alunas que estão em atraso na devolução dos livros. Esse mural é jocosamente denominado pelos estudantes e até mesmo por alguns professores de “mural dos picaretas”.

Também há revistas como a *VEJA*, *Isto É*, *Superinteressante* e *Galileu*, e jornais de circulação municipal e estadual. Essas publicações podem ser lidas pelos alunos e pelas alunas nas mesas da biblioteca, mas não podem ser levadas para as suas casas. Contudo, os professores e as professoras podem utilizá-las em atividades em sala de aula.

Na sala dos professores e das professoras há armários para os (as) docentes, uma mesa com aproximadamente dez cadeiras, banheiros, mesa de café e chá e filtro de água mineral. No mural dessa sala há avisos sobre alunos (as) novos (as), transferidos (as) e evadidos (as). Também estão apontados alunos (as) que se encontram em tratamento médico ou que estejam realizando atividades profissionais que os (as) impedem de assistir às aulas durante algum tempo. Há também boletins da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), orientações da direção da escola sobre eventos, reuniões e reiteração de normas.

### **3.2.2 Interlúdio narrativo: Intervenientes sociais relacionais da e na pesquisa de campo.**

No mês de setembro de 2003 foi estabelecido o nosso primeiro contato com a escola que constitui o campo deste estudo. Munidos de um resumo impresso do tema da dissertação, fomos recebidos pelo diretor da escola. O leitor poderá se indagar sobre a razão da presença do relato de um momento que, apesar de ter importância por concretizar o acesso do (a) pesquisador(a) ao campo de pesquisa empírica, não passaria de uma “formalidade burocrática”. Pensamos que a adição desse trecho das notas de campo ao corpo da dissertação servirá para demonstrar a importância dos cuidados constantes que um pesquisador que usa a abordagem qualitativa deve ter ao abordar os sujeitos que fazem parte da investigação, sobretudo nos momentos iniciais de acesso ao campo. As anotações dizem respeito, nessa direção, aos intervenientes sociais relacionais que transcorrem durante a etapa empírica de uma investigação de orientação qualitativa.

É necessário ressaltar que as notas a seguir estão apresentadas do modo que se deram e no que foi delas possível registrar. Os trechos de apontamentos selecionados para a ilustração desses intervenientes relacionais dizem respeito aos dias primeiro de setembro (data de obtenção de permissão para a realização da observação em sala de aula) e vinte e um de novembro de 2003. Além disso, decidimos realizar esse desenvolvimento na primeira pessoa do singular porque se tratam de ocorrências de natureza eminentemente pessoal e, acreditamos que registrá-la na primeira pessoa do plural ofuscaria a fertilidade que nelas vemos para a formação de pesquisadores iniciantes. Os trechos de anotações de campo estão apresentados em itálico, enquanto os comentários a respeito desses registros se encontram em letra padrão:

- *Os primeiros intervenientes sociais relacionais.*

*Segunda-feira, 1º de setembro de 2003.*

*Cheguei à escola às 13h55, ou seja, com cinco minutos de antecedência em relação ao horário que havia sido agendado por telefone com o senhor diretor. O portão que dá acesso ao hall de entrada e à recepção estava trancado. Uma senhora me observou curiosamente e se aproximou, perguntando-me o que eu queria. Disse-lhe que era um aluno da Unesp que havia marcado uma reunião com o diretor. Após me observar por alguns instantes – eu trajava calça social preta, sapatos da mesma cor, camisa verde escura e boina preta –, ela franziu a testa e decidiu destrancar o portão. Finalmente um senhor com idade aproximada a 45 anos, usando calça social cinza, camisa branca e sapatos pretos veio até mim. Ele perguntou se eu era o garoto da Unesp. Assenti com a cabeça, e ele me pediu que o acompanhasse à sua sala.*

*O recinto devia medir uns 3x3 metros de área. Havia móveis de madeira de lei (mesa e cadeiras), um arquivo de metal acinzentado, chão de tacos de madeira e janela de metal e vidros. Perguntei a ele se recordava nossa conversa por telefone. Ele me olhou de modo irônico e eu pensei que ele pudesse querer dizer a mim o seguinte: É claro. Ou você não estaria em minha sala agora. Contudo, acenou um sim com a cabeça, esboçando um sorriso. Entreguei-lhe três cópias da síntese do projeto de pesquisa que eu estava desenvolvendo. Sugeri que uma das cópias deveria ficar com ele e as demais com o coordenador pedagógico e a professora cujas aulas seriam observadas.*

*O diretor pediu que eu falasse um pouco de mim e sobre o que eu pensava da educação pública do país. Falei-lhe a respeito de minha formação acadêmica, informando-lhe que a partir de meu curso de Licenciatura interessei-me pela Educação Escolar ao fazer parte de projetos de extensão universitária desenvolvidos na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP-Ar). A seguir, disse que considerava a situação da escola pública muito precária, de modo que um novo projeto deveria ser elaborado para reestruturá-la e democratizá-la, pois o que sucedia naquele momento era uma massificação do acesso ao*

*ensino atrelado a um crescente sucateamento da qualidade do ensino. Para exemplificar isso, fiz considerações a respeito da implementação da progressão continuada assim como os reflexos negativos - do modo como ela ocorreu - no processo pedagógico. Não satisfeito com meu discurso visivelmente panfletário, teci comentários sobre a maléfica atuação do Banco Mundial nos sistemas de ensino das nações do Terceiro Mundo.*

*A seguir, olhando-me gravemente, o diretor me perguntou quem era a professora que orientava a minha pesquisa. Ao ouvir a resposta, ele me relatou que conhecia a docente em questão. Disse que havia tido divergências político-ideológicas com a mesma e, por esse motivo, a achava arrogante como todos os acadêmicos, que se encontram apartados da realidade escolar brasileira. Ele disse que no cotidiano da escola “o bicho pega”. Afirmou também que os intelectuais universitários ficam em seus gabinetes cheios de livros e diplomas nas paredes, desconhecendo, dessa forma, a situação real do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Acrescentou também que as pesquisas de mestrado e de doutorado escritas no campo educacional não tinham nenhuma utilidade para a melhoria da escola pública, dizendo: “O pessoal (os pesquisadores) vêm aqui, abrimos a escola para eles...E eles a usam para escrever as teses e depois somem sem dar satisfação”.*

*Ele estava irritado, e eu sentia a pesquisa de campo fugir de minhas mãos. Contudo, ao perceber que eu assentia com a cabeça e o fitava atenta e respeitosamente, parou de falar e releu o documento – a síntese do projeto de dissertação de mestrado - que havia lhe entregado. O telefone tocou. Enquanto o atendia, me senti constrangido, presunçoso, indiscreto e imbecil. Ainda temia, pela minha falta de experiência, não conseguir acesso à escola.*

*Quando a conversa ao telefone findou, ele olhou para mim e pediu-me que o seguisse. No corredor que dava acesso a várias salas de aula no andar inferior do prédio, cartazes com poesias, desenhos, pinturas e colagens dos alunos formavam um mosaico colorido,*

*caótico e, por isso, fulgurante. Disse-me então, gesticulando como um mediterrâneo, e em bom tom o seguinte:*

*- Alessandro, veja isso, garoto (apontando para o mural)! A escola pública está muito viva! Tem muita coisa acontecendo aqui... muita gente lutando... fazendo as coisas acontecerem... produzindo!*

*Ele avistou alguém e o chamou. Um homem grisalho, de óculos, aparentando cinquenta anos veio até nós. O diretor afirmou que esse senhor era o coordenador pedagógico da escola e, ao mesmo tempo, disse-me que precisava se ocupar de um assunto urgente, deixando-nos. O coordenador levou-me até a sua sala – menor e mais simples que a do diretor -, leu a sinopse do projeto de pesquisa e disse-me que o tema era interessante. Fez perguntas e expressou interesse em ler o texto final, ou seja, a dissertação. Após isso, levou-me à sala dos professores e das professoras e me sugeriu que aguardasse o sinal para o intervalo recreativo para que tivesse a chance de conhecer algumas professoras e alguns professores e, quem sabe, conseguir a concessão de uma delas ou um deles para acompanhar as suas aulas, o que permitiria a realização da observação e a apreensão das narrativas orais de seus alunos. Deixou-me lá. Sentei-me e comecei imediatamente a anotar tudo o que sucedeu nos últimos trinta minutos desde que cheguei à escola.*

Foi assim que iniciei a pesquisa empírica. Entretanto, não posso deixar de expor que, se por um lado, senti-me extremamente desconfortável no primeiro encontro com o diretor, por outro lado, a má impressão que lhe causei perdurou por muito tempo no decorrer da pesquisa de campo, o que se refletiu em pequenas e corriqueiras situações. Isso pode ser observado em um trecho de anotações de campo referentes ao dia 21 de novembro de 2003:

*A professora já estava em sala de aula. Ao passar pelo corredor para subir as escadas rumo à 6<sup>a</sup> série, como de praxe, o diretor me ignorou quando cruzei com ele no corredor. Essa atitude dele demonstra que o desconforto já mencionado nas anotações do dia primeiro*

*de setembro ainda perdura. Ao menos creio que não me olhou com desprezo e desconfiança dessa vez.*

Isso demonstra que os cuidados que não tive durante o encontro inicial com o diretor – como, por exemplo, ter feito considerações sobre a escola pública brasileira - constituíram alguns dos fatores determinantes no modo como minha presença era vista ali – intrusa e inadequada – pelo diretor. Quando eu anotava, certa vez, alguns poemas de alunos escritos no mural dos corredores do nível inferior, o diretor passou por ali, me viu, e parou, observando atenta e desconfiadamente por fugazes momentos. Desde então, tomei cuidados relativos à minha discrição, sempre ouvindo muito mais do que falando nos intervalos entre as aulas e durante os intervalos recreativos com alunos (as), professores (as) e os (as) funcionários (as). Procurava me fazer ‘invisível’, algo que com o tempo se mostrou inútil. Devido ao fato de as salas estarem quase sempre lotadas, eu precisava pegar uma cadeira sobressalente, carregando-a por toda parte, seguindo a docente em cada uma de suas aulas. Isso, por si só, chamava a atenção de todos (as). Percebi então que, muito mais importante do que me fazer ignorar era simplesmente me tornar parte daquele ambiente da maneira mais natural e franca possível. Eu não era docente, aluno ou funcionário, mas constatei que, com subserviência e perseverança, era possível imiscuir-me naquele espaço.

O restante que eu apreendia do cotidiano escolar eu anotava em casa, ou na praça de alimentação de um *Shopping Center* próximo dali ou na biblioteca municipal, antes que as artimanhas da memória e do esquecimento me subtraíssem importantes dados.

A apresentação do texto – a partir desse momento - retorna à primeira pessoa do plural.

Nesse sentido, conforme Biklen e Bogdan (1999), diversos cuidados devem ser observados pelo pesquisador – sobretudo pelo iniciante – no momento de obtenção de permissão de acesso ao campo de pesquisa empírica. Nos primeiros contatos com os sujeitos



que fazem parte do campo, uma tática que não deve ser negligenciada por um (a) pesquisador (a) iniciante é a circunspeção. Ou seja, fatores como a indumentária e o traquejo social podem arquitetar situações que tenderão a auxiliar ou atrapalhar o desenrolar do trabalho de campo. Segundo esses autores, “ser discreto” é um pré-requisito básico que auxilia a integração do observante ao local onde se dá a investigação empírica:

Se conduzir a sua investigação de uma forma sistemática e rigorosa e se desenvolver confiança, ser-lhe-ão fornecidas informações e opiniões que nem mesmo os intervenientes conhecem. Importa, contudo, não revelar aquilo que sabe quando fala com os sujeitos, já que estes podem ficar melindrados com a presença de um “sabe-tudo” (BIKLEN e BOGDAN, 1999, p. 128-129).

Além disso, se já é difícil o estabelecimento de um relacionamento empático entre o investigador e os sujeitos participantes da pesquisa – o que só se dá com o decorrer do tempo -, a discrição, mormente no decisivo momento inicial de ingresso ao campo de análise empírica, pode evitar que ao (à) estudioso (a) sejam direcionadas críticas que encarnem problemas referentes aos percalços que freqüentemente se impõem a uma pesquisa de abordagem qualitativa. A título de ilustração desses problemas e da relação deles com nosso estudo, sustentamos que essas críticas refletem as não raras tensas relações entre as universidades promotoras de pesquisas acadêmicas e as escolas de Ensino Fundamental e Médio nas quais parcela considerável desses trabalhos é realizada. Isso pode ser vislumbrado nas anotações de campo do dia primeiro de setembro de 2003 que narram o nosso primeiro encontro com o diretor da escola onde nossa pesquisa empírica se deu. Nesse contexto, Biklen e Bogdan demonstram esse fator de geração potencial de conflitos através da transcrição da fala de uma educadora:

Como uma professora pronta a cooperar disse a um investigador colocado na sua turma: “os professores universitários dizem que os professores em formação nos devem observar para aprenderem, mas o que, de facto, parece que eles nos criticam. Já me sinto suficientemente incompetente para lidar com todos esses miúdos, e a última coisa que me apetece é ser criticada.

Eles não estão cá todo o dia com os trinta e três miúdos”.(BIKLEN e BOGDAN, 1999, p.129).

A inclusão deste interlúdio narrativo justifica-se, dessa maneira, não só para alertar pesquisadores (as) iniciantes dos percalços que, se negligenciados, podem dificultar a realização da observação em campo, como também para demonstrar a complexidade e a vitalidade do ambiente escolar, que deve ser respeitosa e atentamente desvendado.

### **3.2.3 Os sujeitos participantes.**

#### **3.2.3.1 As professoras.**

Três foram as docentes observadas no decorrer do trabalho de campo. A primeira delas é uma docente de língua portuguesa que tem aproximadamente quarenta anos. Lecionava há mais de quinze anos no magistério público e também dava aulas numa conceituada escola particular da cidade. Suas aulas foram acompanhadas desde o início da observação em 2003 até o final do primeiro semestre de 2005 em intervalos de tempo irregulares, cujos motivos serão mencionados no item *A observação em sala de aula*.

Já a segunda docente de língua portuguesa cujas aulas foram observadas tinha então 42 anos, e lecionava havia 18 anos no magistério público. A observação de suas aulas foi iniciada em meados de setembro de 2005 até o início de dezembro do mesmo ano.

A terceira educadora participante, diferentemente das duas primeiras, lecionava a disciplina de História. Essa professora tinha mais de cinquenta anos de idade e lecionava há mais de 25 no magistério público. Essa docente se encontrava prestes a se aposentar quando suas aulas foram observadas, o que sucedeu entre o começo de setembro de 2005 e o início de dezembro do referido ano.

### 3.2.3.2 Os alunos e as alunas.

O alunado da escola pesquisada é proveniente de diversos extratos sociais. Podemos, contudo, estabelecer algumas características que se referem ao nível sócio-econômico dessas pessoas. As informações que se seguem foram obtidas principalmente por intermédio de conversas informais com a coordenação pedagógica e com os corpos discente e docente.

Ao longo de nossa presença no campo da pesquisa empírica, pudemos constatar que há diferenças marcantes entre as classes do período vespertino e as classes do período noturno. Diferenças essas que, longe de oferecerem uma dicotomia entre esses períodos, refletem os níveis e os tipos de ensino – Fundamental regular e Médio supletivo – que são oferecidos, respectivamente, nos períodos vespertino e noturno no estabelecimento de ensino.

A faixa etária dos (as) alunos (as) de ensino fundamental varia entre 10 e 15 anos. Aproximadamente mais da metade dos (as) alunos (as) pertencia à classe média, enquanto a outra parte pertencia à classe média baixa. Poucos (as) alunos (as) pertenciam à classe baixa. Infelizmente não tivemos acesso aos censos escolares ou outros tipos de quantificação formal que pudessem oferecer um perfil socioeconômico mais exato e consistente dos sujeitos atendidos por aquela escola.

Pudemos observar que muitos alunos e alunas usavam roupas de marca e calçados de “grifes” famosas. Durante as aulas, muitos(as) alunos(as) falavam de informações conseguidas em casa por meio da *Internet*, assim como se referiam a programas de televisão assistidos em canais privados como *Sony*, *Fox*, *Cartoon Network* e *ESPN*. Os pais e mães de vários (as) desses (as) alunos (as), de acordo com algumas falas escutadas durante as aulas, eram engenheiros (as), advogados (as) e professores(as).

A segunda maior parcela dos alunos e das alunas observados nas três salas de aula era proveniente da classe média baixa. As pessoas que compunham essa parcela possuíam basicamente as mesmas condições de vida material do primeiro grupo mencionado, mas

aparentemente não tinham - em sua maioria -, acesso a sistemas de televisão por assinatura e computadores em seus lares. Ao se referirem às profissões parentais, citavam bancários (as), comerciários (as), industriários (as) e também professores (as).

A terceira parcela, que era a menor, englobava alunos e alunas da classe baixa. Pudemos identificar algumas dessas pessoas pelos modos mais simples com que se vestiam e também pelas profissões parentais citadas, como empregadas domésticas, trabalhadores (as) agrícolas sazonais e auxiliares gerais<sup>9</sup>.

Já no período noturno, o perfil do alunado modificava-se consideravelmente. A faixa etária variava entre 18 e 50 anos. A parcela majoritária dos alunos e das alunas se situava no intervalo etário entre os 18 e 30 anos. A maioria dos alunos trabalhava. Entre os que estavam sem ocupação remunerada, o número de desempregados em busca de lide era grande. Muitos eram pais e mães de família que buscavam – por meio do curso supletivo – obter o certificado de conclusão do ensino médio que lhes permitiria a participação em concursos públicos, novas oportunidades de emprego e até mesmo a manutenção das funções que porventura exerciam. Entre os cargos ocupados por essas pessoas, podemos citar empregadas domésticas, auxiliares de produção, mecânicos, pedreiros, comerciários, cozinheiros, *mototaxistas*<sup>10</sup> etc. Além disso, parcela vultosa desses alunos era proveniente de bairros localizados em regiões periféricas da cidade.

### **3.2.4 A observação em sala de aula.**

---

<sup>9</sup> Aparentemente, o leitor poderá se questionar sobre a possível estereotipação dos sujeitos no que diz respeito ao seu nivelamento sócio-econômico. A ausência de dados quantitativos oficiais, juntamente com as inferências feitas pelo pesquisador qualitativo em questão, aparentemente corroboram uma possível falha de análise derivada do senso comum. Contudo, nos fundamentamos também em depoimentos informais fornecidos por professores e professoras e pelo coordenador pedagógico do período noturno, sujeitos que atuam e conhecem o lócus. Além disso, os próprios critérios que estabelecem as diferenças entre as classes sociais no Brasil (renda, profissão escolaridade, acesso à cultura, ao lazer e outros bens simbólicos) não são uma questão acadêmica resolvida entre geógrafos, sociólogos, economistas e administradores públicos no Brasil.

<sup>10</sup> Na região central do estado de São Paulo, os *mototaxistas* são motociclistas que oferecem serviços de transporte de pessoas e de objetos.

A observação em sala de aula foi iniciada no segundo semestre de 2003 junto a uma docente da disciplina de Língua Portuguesa. A escolha por uma profissional dessa matéria justificou-se por ser a que carrega em seu interior não apenas os rudimentos formais de nosso idioma – o que é essencial para o ensino de outras disciplinas – como também pelo fato de ser, no domínio das disciplinas de humanidades, a que possui mais *horas-aulas* no currículo escolar. Isso permitiu maior tempo de convivência com a professora e os (as) seus (suas) alunos (as). Além disso, a própria natureza da disciplina de Língua Portuguesa já indica o caminho metodológico, tendo em vista que verificaríamos as características das narrativas orais de alunos e de alunas manifestadas em sala de aula.

A observação-participante em *sala de aula* acumulou 84 dias. Foram 25 dias não corridos nos meses de setembro, outubro e novembro de 2003, 15 dias não corridos nos meses de maio, junho e agosto de 2004 e 26 dias não corridos nos meses de abril, maio e junho de 2005 e 18 dias não corridos nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2005. Esses períodos de tempo entrecortados se deveram a fatos de ordem diversa sobre os quais o pesquisador não possuía controle. Entre eles podemos destacar os problemas de saúde da primeira professora de Língua Portuguesa (que culminaram em seu afastamento do magistério público) e a resistência do diretor no prosseguimento dessas observações.

No ano de 2003, as aulas realizadas pela primeira professora de Língua Portuguesa observada ocorriam em salas do ensino fundamental no período vespertino. A partir de 2004, a educadora passou a lecionar no período noturno nas turmas de supletivo. Em muitas ocasiões, por problemas de saúde, a educadora teve de se ausentar, sem aviso, de suas aulas. Além disso, pelo mesmo motivo, a educadora tirou quatro licenças médicas que duraram entre 15 dias e dois meses no intervalo cronológico marcado a partir do segundo semestre letivo de 2003 e finalizado no primeiro semestre de 2005. A tentação em se desistir dessa docente foi considerável, pois essas faltas acarretavam problemas sérios para a

continuidade do projeto. Contudo, optamos pela continuidade do acompanhamento da professora, já que a relação entre ela e o pesquisador foi mais do que razoável. A professora foi solícita para conosco e não impôs restrições ao trabalho de campo. Perder a “intimidade” obtida ao longo desse tempo acarretaria problemas estruturalmente sérios para a finalização deste estudo. Essa situação descrita – constituída pelos problemas de saúde da docente - constitui mais uma das dificuldades enfrentadas por pesquisadores (as) que investigam o dia-a-dia escolar.

Outro fator complicador para a realização de nossa pesquisa diz respeito à direção da escola. Em diversas ocasiões, o diretor desestimulou nossa presença na escola. Por mais que tenhamos tomado os cuidados que diziam respeito à não interferência na dinâmica escolar após nosso primeiro encontro com esse senhor no dia primeiro de setembro de 2003 – data de obtenção de acesso ao campo de pesquisa empírica -, nem sempre foi possível uma relação harmoniosa e proveitosa com o administrador escolar. De qualquer modo, a continuidade e a finalização do trabalho de campo foi assegurada.

Outra circunstância adversa surgiu com o afastamento dessa professora - por motivos de saúde - da rede de ensino público estadual paulista no final do primeiro semestre de 2005. Por essa razão, estabelecemos contato com a docente de Língua Portuguesa a quem foram atribuídas as aulas da primeira professora.

Além disso, observamos aulas de uma docente da disciplina de História no período noturno durante o segundo semestre de 2005. Julgamos que isso permitiu a obtenção de maior riqueza de informações. Mas o principal motivo dessa deliberação foi o fato de que o ensino de História teria o potencial de despertar nos (as) educandos (as) a revisão de suas trajetórias de vida, de modo que o passado transformado em experiência pessoal pudesse surgir (ou não) em sala de aula com maior facilidade, o que vai ao encontro com a possibilidade de identificação de narrativas orais de experiências de acordo com os preceitos benjaminianos

que guiam este estudo. Segundo Fenelon (1983), o profissional de história seria aquele capaz de transmitir uma história viva, na qual os sujeitos possam se identificar, já que segundo essa autora, a história é uma experiência que deve ser também efetivada no dia-a-dia, porque é a partir dela que sucede a construção do “hoje” e do “futuro” (FENELON, 1983, p. 31 apud RIBEIRO, 2003, P.70). Acreditávamos, portanto, que a concretização do resgate da experiência histórica talvez pudesse se dar em sala de aula *também* por meio das narrativas orais.

Além da observação em sala de aula, foram registradas conversas informais com as professoras cujas aulas foram observadas, com os dois coordenadores pedagógicos – sobretudo o do período noturno que sempre foi muito desvelado -, com os (as) alunos (as) e com outros (as) docentes.

## **CAPÍTULO IV**

### **DESCRIÇÃO DAS NARRATIVAS ORAIS OBSERVADAS EM SALA DE AULA**

#### **4.1 Apresentação das narrativas orais observadas.**

Neste momento, descrevemos o material derivado da pesquisa de modo que possamos apreender as características das narrativas orais de alunos coletadas durante a observação em sala de aula na escola. Por razões de ordem deontológica que são inerentes à pesquisa, os nomes dos (as) alunos (as) foram modificados. Para a facilitação da identificação de cada uma das três docentes cujas aulas foram observadas no campo usamos as seguintes nomenclaturas:

PLPI – Professora de Língua Portuguesa cujas aulas foram observadas no segundo semestre de 2003, no primeiro e no segundo semestre de 2004 e no primeiro semestre de 2005;

PLPII – Professora de Língua Portuguesa cujas aulas foram observadas no segundo semestre de 2005;

PH – Professora de História cujas aulas foram observadas no segundo semestre de 2005.

Essa descrição será feita obedecendo à cronologia da observação. Portanto, os recortes da observação que se referem à educadora denominada PLPI vêm em primeiro lugar e, sucessivamente, são seguidos pelos que dizem respeito às demais docentes. Também esclarecemos que a descrição a seguir foi extraída dos cadernos de campo, de modo que priorizamos os dias em que a observação foi registrada com maior riqueza de detalhes, tendo em vista apreender as particularidades do fenômeno observado. Por essa razão, muitos dos dados coletados foram preteridos em favor daqueles que mais ilustram as características das narrativas orais manifestadas por alunas e alunos em sala de aula.<sup>11</sup> A seguir, apresentamos

---

<sup>11</sup> O material bruto configurado pelas anotações de campo estará disponível nos anexos apresentados juntamente com essa dissertação.



trechos das notas de campo que constituíram amostras de narrativas orais de alunos e alunas, cujas características serão analisadas nesse trabalho.

As falas da professora e dos alunos estão em itálico e a grafia por nós usada para transcrevê-las conservaram as marcas da oralidade. Por suposto, se isso feriu aspectos formais da Língua Portuguesa, também teve a virtude de assegurar maior autenticidade na apreensão da oralidade dos sujeitos. Nossas inferências e impressões, por sua vez, estão apresentadas em negrito e na primeira pessoa do singular. Essa decisão deve-se ao fato de que ainda não estamos fazendo a análise propriamente dita. Estamos apresentando os dados e os apresentaremos a partir de recortes feitos de registros da observação em sala de aula. Já a nomeação dos sujeitos e datas, assim como a descrição de datas, ações, ruídos e outros fatores imiscuídos no ambiente escolar estão em letra padrão.

**Amostra A:**

Data: 11/09/03

Período: vespertino

Turma: 6<sup>a</sup>. série

Docente: PLPI

PLPI olha para a classe e diz:

*- Quem mais tem pode contar uma história de folclore? Queridos?*

Ainda há muito barulho oriundo das conversas paralelas entre os alunos. **Penso que a docente vai “estourar” por causa da indisciplina da classe.**

PLPI pergunta aos alunos:

*- Mas o que é que está acontecendo com vocês hoje? Que motim é esse?*

Rodrigo pergunta à professora:

- *A senhora não tá seguindo mais os números?*

A docente hesita por um momento e diz:

- *Quem é o próximo? É o vinte e nove?*

Daniela, aluna registrada sob o número vinte e nove responde à professora:

- *Eu não escrevi nada, dona...Pode falar?*

A professora vacila. Por fim, assente com a cabeça:

- *É um menino preto...Tem uma perna só...Anda pulando...*

PLPI diz à Daniela:

- *Ele se move...Locomove-se aos pulos...Melhor assim, não?*

A educadora sorri para a moça, que diz:

- Daniela: *É...Ele ta sempre fazendo molecagens.*

O aluno Bruno diz à Daniela:

- *Cê não falou do cachimbo!*

Daniela concorda com o colega diz:

- *É...E ele tá sempre com o pessoal do sítio...*

PLPI: *O Sítio do Pica Pau Amarelo da TV?*

Daniela consente e PLPI se volta para a classe:

- *Eu não consigo ouvir. Vamos parar?* Ela diz isso firmemente, mas sem levantar muito a voz.

Daniela indaga à PLPI:

- *É...Aquilo tudo não é folclore?*

PLPI lhe responde:

- *O folclore vem antes do programa de TV e antes do Monteiro Lobato, que escreveu as histórias originais. O folclore vem do povo...está na origem da palavra...o que é que tava escrito no Aurélio?*

Vários alunos folheiam os dicionários que estão sobre as suas mesas.

Sócrates se adianta aos demais e lê o que está escrito em seu caderno:

- *“1. Conjunto das tradições, conhecimentos ou crenças populares expressas em provérbios, contos ou canções (...).*

O segundo significado não consigo anotar. Sócrates prossegue a leitura:

- *“3. Estudo e conhecimento das tradições de um povo, expressas nas suas lendas, crenças, canções e costumes”;*

*Também* não consigo anotar os dois últimos termos do dicionário.

PLPI diz para a classe:

- *Viram como é mais fácil quando anotamos uma palavra-chave no caderno? Ele nem precisou buscar no dicionário de novo! (...) Viram... Qual é a origem dessa palavra mesmo?*

Ao que alguns alunos respondem:

- *Do inglês!*

PLPI diz:

- *Isso! Quer dizer saber do povo... Sabedoria popular... Muita coisa que a gente vê na televisão já existia muito antes da tv existir.*

Daniela observa **contrariada**:

- *Mas saci não existe (contrariada).*

Prontamente, a professora diz à Daniela:

- *A lenda existe, querida.*

Depois disso, os alunos e as alunas começam a falar simultânea e ininterruptamente a respeito de sereias, curupiras, lobisomens e até mesmo de super-heróis. Essa algazarra dura alguns minutos. PLPI não tenta interromper a balbúrdia que dominou a sala de aula. Aliás, a professora se misturou ao falatório. Pouco depois, o sinal do intervalo recreativo soa.

**Interessante.**

**Amostra B:**

Data: 16/10/03

Período: vespertino

Turma: 8ª. série

Docente: PLPI

PLPI chama os alunos e as alunas de acordo com a listagem da turma. Nessa orientação, Fábio é o próximo aluno a ser interpelado pela docente:

*- Ah, então...que tinha no artigo que você lembra?*

Fábio dá uma breve explicação sobre o tema “sonhos”, o que faz com que a classe se ponha em polvorosa.

PLPI diz para todos:

*- Sim, tem gente que fala que são coisas observadas por nós.*

Como reação ao comentário de PLPI, Mário graceja:

*- Eu então (sonho) com a Carla Pérez.*

A classe ri.

Logo a seguir, uma aluna diz que os sonhos são manifestações de coisas que nos impressionaram no dia-a-dia, ao que PLPI contemporiza:

*- Às vezes são coisas que nem prestamos tanta atenção assim...*

A aluna Mariana diz:

*- Às vezes tenho até medo dos sonhos de minha mãe...Uma semana antes de meu pai morrer, ela sonhou que ele sofria um acidente...Com meu tio foi igual.*

Após o breve relato de Mariana, há muito barulho e comentários simultâneos e desenfreados de vários estudantes.

Após algum tempo, PLPI tenta ordenar o falatório, mas não tem êxito em seu intento.

Nessa situação, o aluno Ulisses se dirige à mesa da educadora e conversa com ela. Ele lhe conta uma história sobre um caso insólito sobre sonhos - com toques de histórias de assombração e Espiritismo - acontecido em sua família. PLPI tenta enviá-lo para a sua carteira, dizendo-lhe que ele tem que se sentar em seu lugar e se dirigir à ela de lá. Apesar da orientação disciplinar da professora, Ulisses continua a narrar a história, da qual percebo apenas aspectos gerais devido ao barulho. No entanto, percebo que está relacionada à mediunidade e aos sonhos. PLPI pára de lhe dar atenção e novamente pede que Ulisses volte à sua carteira, voltando a chamar pelos demais números de alunos. Ulisses afasta-se da mesa da professora (**decepcionado**) e vai para sua carteira.

### **Amostra C**

Data : 18 /11/ 03

Período: vespertino.

Turma: 7ª série.

Docente: PLPI.

PLPI se dirige à turma e diz:

- *E então, meus queridos...está na vez de quem mesmo?*

A professora olha ao redor da classe à espera de uma resposta.

Pedro diz:

- *É o meu número, Dona!*

**Como de praxe, os educandos chamam a professora de “dona”, ao invés de usarem o termo professora. Quando eu era um aluno da sétima série, o uso de tal denominação por parte dos alunos soaria como algo extremamente ofensivo.**

Pedro lê o texto escrito em seu caderno que está sendo verificado pela professora em sala de aula, e o conclui da seguinte forma:

*- E lá no sertão muito sertanejo come esse largato!*

PLPI corrige a pronúncia inadequada da palavra:

*- Lagarto.*

E, novamente, Pedro diz:

*- Largato*

Ao escutarem Pedro proferir novamente a grafia errada do vocábulo lagarto, os demais alunos começam a rir. Pedro erra mais duas vezes a pronúncia dessa palavra, mas com a ajuda dos colegas - que se divertem com a situação -, consegue pronunciá-la de maneira correta.

Após isso, Pedro diz:

*- Então, dona, lá meu avô comia o tal calango...*

A aluna Maria - demonstrando sentir asco pelo que foi dito por Pedro - diz:

*- Credo!*

Pedro se volta para Maria e lhe diz:

*- Cê fala isso porque não sabe como é lá. Tinha sempre seca...ele disse que o pessoal comia qualquer coisa...ele falou que a fome não escolhe...cê tem que viver, ué...*

Pedro se volta para PLPI e conclui:

*- Ele conta cada história, dona...*

PLPI o interrompe e lhe pergunta:

*- Tá, querido, mas você pesquisou na Internet sobre esse bicho?*

Pedro responde:

*-Ah, tá...*

Pedro reinicia a leitura em voz alta do que está escrito em seu caderno:

-“Designação comum a vários reptis lacertílios, principalmente os de pequeno porte...”.

O aluno pronuncia alguns termos científicos de grafia complicada que não consigo anotar. Depois disso, conclui:

- *Vivem no solo, na terra ou em lugares pe...de...grosos...Comem pequenos artrópodes ou vermes”.*

PLPI pergunta a Pedro:

- *Você tirou de onde? Do Google?*

Pedro confirma com um movimento da cabeça.

PLPI prossegue a verificação das pesquisas realizadas pelos alunos:

- *Está bem... que número vem agora?*

Antes que o aluno ou a aluna em questão se manifeste, Paula pergunta para PLPI:

- *Por que eles falam daquele jeito lá? Lá no Nordeste?*

PLPI responde à indagação olhando também para os demais alunos:

- *Meus queridos...eu já falei sobre isso...vou repetir...na nossa região, por exemplo, o “e” é “e” porque é fechado. Se você se basear na oralidade, a pronúncia é “e”...mas “e” e “é” são a mesma letra. Se você for ao Sul ou ao Nordeste, como o Pedro pode dizer, a pronúncia vai mudar, mas as letras são as mesmas. A oralidade tem variações de acordo com as diferentes regiões. Próximo!*

Antes que o próximo educando (a) contemplado (a) pela seqüência numérica da lista de alunos se manifeste, Pedro diz:

- *Meu avô, dona, falou que lá...*

Antes que possa prosseguir o relato, PLPI o interrompe:

-*Querido, nós temos que prosseguir...ainda estamos no aluno de número 16...*

**A docente fala ao aluno de maneira firme...carinhosamente firme.**

**Amostra D:**

Data: 22 /05/ 2004.

Período: noturno

1º ano (supletivo)

Docente: PLPI

O aluno Gerson pergunta à docente:

*-Como é que fala isso mesmo?*

Devido à entonação de voz cômica com a qual essa indagação foi feita, vários colegas sentados ao “fundo” da sala de aula riem.

PLPI responde então à pergunta de Gerson:

*- Abstrair.*

Gerson prossegue:

*- É ... Então, dona...Eu abstraí que só tem safado tomando conta do Brasil!*

Nesse momento, Gerson pára de sorrir.

PLPI (**séria, porém acolhedora**) diz a Gerson:

*- Querido, o que você acha de usar desonesto ao invés de safado? Essa palavra não cabe em sala de aula, ok?*

O aluno Gilberto, sentado à esquerda de Gerson e na frente de Roberta faz uma observação em tom de pilhéria:

*- Não adianta, dona... a senhora vai querer ensinar burro a falar que nem boy?*

Escuto algumas risadas esparsas na sala de aula.

Roberto ri do comentário de Gilberto, mas manda o colega “*calar a boca*”. Começa um burburinho de vozes na sala.



PLPI apóia as duas mãos na sua mesa e troca olhares de exasperação comigo. Daniela percebe isso e cochicha com a aluna “Dona Fátima”. Permaneço impassível.

**Isso não me incomoda mais.**

PLPI se volta para a classe:

*- Meus queridos...Lembrem-se do que eu falei...Para que possamos ouvir o colega devemos permanecer quietos.*

A professora olha para Gerson e lhe diz:

*- Prossiga, por favor.*

Gerson diz:

*- Eu entendi...Abstrai isso da reportagem, né? (risos) Eu me lembro que até aquele Collor aparecer até que a gente vivia bem, Dona.*

- Nesse momento o semblante de Gerson está sério. **Penso que isso demonstra que o educando está absorto no que narra:**

*-Meu pai trabalhava numa fábrica em São Bernardo... minha mãe era caixa de supermercado. A grana dava...ele tava juntando pra dar entrada num carro...a gente tinha um fusquinha, quebrava toda hora, dona...*

A classe está em silêncio nesse exato momento, atenta às palavras de Gerson:

*- Daí veio esse sem-vergonha e “fodeu”...*

Ao ouvir o termo chulo, PLPI levanta uma das sobrancelhas e Samuel chama Gerson de “boca suja”. A seguir, Gerson continua o relato:

*- Desculpa, dona...foi mal. Então, ele falava que ia caçar corrupto, que era o caçador de marajá. O cara andava de Jet Squi, dava uma de Rambo...lá em casa a gente sempre foi PT roxo...*

O aluno Paulo diz chistosamente:

*- Ih!*

PLPI o repreende:

- *Paulo!* A professora diz isso de modo firme, sem, contudo erguer muito o seu tom de voz.

Paulo olha para PLPI e se desculpa:

- *Sem maldade, dona...Fala aí, véio!*

Findada a interrupção, Gerson retoma o seu relato:

- *Daí veio aquela desgraça da ministra e a primeira coisa que ela fez foi pegar o dinheiro do pai. Falava, falava, falava de marajá, de acabar com os ladrão (SIC), e pega a grana do meu pai! Meu pai lá era marajá, coitado?*

A aluna “Dona Fátima” diz:

- *É verdade...Eu lembro bem disso...*

A aluna Paula indaga a todos:

- *Quando foi isso mesmo? 95?*

Como resposta, Gerson lhe diz:

- *Não...Acha? Foi em 1991, 1990...*

PLPI olha para mim e me pergunta:

- *1990, professor?*

Eu lhe respondo que sim, que as eleições haviam sido em 1989 e que isso provavelmente sucedeu no começo do ano de 1990.

Gerson comenta minha resposta à professora, dizendo:

- *O nego manja...(risos) Sem maldade, fera.*

Sorriso para Gerson.

PLPI se dirige novamente a Gerson com o intuito de retomar o assunto:

- *Você poderia contar mais sobre como isso afetou você e a sua família?*

Gerson hesita e olha para o alto como quem procura recordar e diz:

*-Daí foi uma desgraça só... ele devolveu a grana bem depois...num valia mais nada, dona (...) Desandou tudo. Meu pai ficou de férias coletivas...ele e mais uns mil... num lembro se foi um mês ou dois...a fábrica parou. (...) chegou o telegrama... mandaram ele embora. Ele nunca mais conseguiu emprego de carteira. A mãe bancava tudo. Já tava ruim antes do Collor...daí só piorou. Eu tinha que ir na feira vender verdura com o pai, mas num dava nada. Minha irmã largou o curso de enfermeira pra fazer faxina...(o jovem possui um olhar vago agora) Eu queria estudar, dona...meus amigos tudo indo pra frente e eu lá... fazendo bico pra ter comida em casa (...) Vai dizer que política presta? Gerson eleva seu tom de voz, dizendo:*

*- Presta pros caras passar a mão na grana do povo!*

Os alunos começam a fazer comentários sobre o momento histórico mencionado por Gerson. Entre eles, noto que os que aparentam ter mais de vinte e cinco anos são os que mais falam. PLPI discorre a respeito do Impeachment do presidente Fernando Collor de Mello. Ela acrescenta que também ficou “*pobre*” durante a gestão daquele Presidente da República. Segundo a educadora, todos ficaram pobres naquela ocasião.

Enquanto isso, próximo a mim, o aluno “Seu Zé” fala que a solução para o problema da corrupção política do país se daria por intermédio do envio de todos os políticos desonestos para o “paredão”, local onde eles seriam fuzilados “*que nem em Cuba*”. **Posso sentir o seu hálito recendendo a álcool.**

**Como sempre não consigo estabelecer um foco nas conversas que possibilite anotar adequadamente o que se passa nesses momentos de excitação coletiva da classe, quando todos começam a falar ao mesmo tempo.**

Uma pessoa que não consigo identificar, localizada atrás de mim, diz:

*- E nego só anotando tudinho.*

Toca o sinal para o intervalo.

## **Amostra E**

Data: 27/09/2005

Período: Noturno

1º. ano (supletivo).

Docente: PLPII

Não há aula formal nesse momento. A docente verifica os cadernos dos educandos para a composição da nota bimestral.

Apesar de PLPII ter pedido aos alunos no início da aula que desligassem os telefones celulares, um deles exhibe ostensivamente os diferentes tipos de campainhas sonoras musicais do seu aparelho. A algazarra prossegue. A sala está agitada. Um aluno pede para PLPII permissão para ir ao banheiro e, jocoso, lhe diz “*eu te amo*” ao sair.

PLPII prossegue a averiguação dos cadernos. Poucos minutos depois, solicita aos alunos que falem mais baixo.

PLPII conversa com Sílvio, um aluno faltoso. Ela lhe diz:

- *Você tem que trazer atestado já... Vai estourar em falta desse jeito.*

Sílvio está em pé, inclinado sobre a mesa da educadora. Ele diz à educadora:

- *Mas ele não dá, dona...*

PLPII coloca uma das mãos sobre a mão direita do jovem e lhe diz:

- *Mas ele tem que te dar...É seu direito! Há quanto tempo você trabalha com ele?*

Sílvio diz:

- *Três anos e meio.*

PLPII diz a Sílvio:

- *Olha, eu te dou até a próxima sexta...se você não trouxer, vai complicar para você.*

Sílvio se cala, mas não se afasta da mesa de PLPII, que por alguns momentos folheia o caderno dele. A educadora o olha e lhe pergunta se a sua mãe já havia feito a cirurgia. O rapaz diz que não. A seguir, complementa:

- *Dona, eu quero estudar, mas tá difícil. Meu pai chega em casa chapado todo dia. Minha mãe não pode trabalhar. Eu banco tudo...*

PLPII(solícita) lhe diz:

-*Tá difícil, né?*

Sílvio diz à professora:

-*Ela cuidou de mim, dona...Agora eu cuido dela.*

PLPII lhe indaga:

- *E o seu pai, por que ele não pede ajuda? Tem o A.A. ...*

A classe conversa, e apenas uma senhora sentada junto da porta presta atenção nesse diálogo.

Sílvio continua seu relato:

- *Aquilo ali não tem jeito...Se deixar ele pega o dinheiro da mistura e vai pru bar. Não tem jeito...O pai dele era a mesma coisa. Isso vem de longe...*

**A situação descrita pelo aluno parece comover a PLPII.** O rapaz percebe que alguns alunos e algumas alunas agora prestam atenção à conversa e abaixa o seu tom de voz. Não consigo mais ouvir o que diz à docente. Ao final, ele concorda com a cabeça, agradece à docente e se senta novamente na minha frente.

#### **Amostra F**

Data: 7/10/2005.

Período: noturno

Turma: 3º ano (supletivo)

Docente: PH

A professora pára de ditar o texto para os alunos e alunas e pergunta a Astolfo:

- *Você se encontrou?*

Astolfo lhe responde:

- *Vírgula depois do ministro, dona?*

PH diz a ele:

- *Isso.*

PH continua a ler o texto escrito no livro didático que segura e retoma o “ditado” para a classe:

*–“Liberais e conservadores continuavam a se alternar o poder. Enquanto isso, os republicanos iam gradativamente (vírgula) ganhando... espaço”. Ponto final. Amanhã a gente termina o texto da República.*

**A professora parece irritada por algum motivo que não posso entender.**

Alberto, aluno de aproximadamente trinta anos, pergunta à professora se eles ainda iam falar sobre os imigrantes.

PH responde:

- *Pode ser...falta pouco para o sinal.*

Quatro alunas sentadas no “fundo” da sala de aula, mais especificamente à minha direita e próximas da janela, conversam sobre a “novela das oito”, a qual só podem assistir aos sábados, apesar de acompanharem os resumos em revistas. PH não parece se incomodar com isso.

Alberto diz a PH:

- (...) *Eu falei com meu vô...o pai dele era italiano. Ele veio pra cá quando era moço .*

Após dizer isso, Alberto sentou numa carteira vazia em frente à mesa da docente.

Alguns poucos alunos prestam atenção ao que Alberto narra. A Lúcia, por exemplo, cochila com o corpo inclinado sobre a sua carteira.

PH pergunta a Alberto:

*-Quando ele veio para cá?*

Alberto lhe responde:

*- Ah, isso eu não sei...tava fugindo de uma dessas guerras.*

PH ( **com ar entediado**) lhe indaga:

*- Qual delas?*

Alberto lhe responde:

*-Ah, dona...isso eu não sei. Mas ele chegou aqui...falou que não entendia nada que o pessoal falava.*

Os outros alunos não lhe prestam a menor atenção. Alguns conversam e outros colocam o caderno “em dia”. Lúcia ainda cochila.

PH pergunta a Alberto:

*- Para onde ele foi?*

Alberto diz à docente:

*- São Paulo (entusiasmado). Ele morou um tempão lá. Casou com uma brasileira...a família dela não queria. O pessoal não gostava de italiano, não, dona...Queriam matar ele...*

PH esboça um sorriso e diz:

*- É...*

Alberto: *Aí eles casaram, moraram lá um tempão e tiveram meu vô e mais oito filhos. Morreu uns três.*

PH assente com a cabeça.

Alberto continua a contar a história:

- *Aí eles vieram para Ribeirão...e depois pra cá. Mas eu não tenho nome de italiano, não. Minha mãe mudou de nome...mas o de solteiro era Catalani.*

PH murmura algo para Alberto que não consigo apreender. Depois disso, olha para a classe e lhes pede a atenção. A educadora começa a falar sobre o resultado das provas que haviam sido realizadas dias antes, mas o sinal para o intervalo recreativo toca. Os alunos imediatamente se levantam. Ofereço-me para carregar material de PH e saímos juntos da sala de aula.

#### **4.2 Análise.**

Nas amostras anotações de campo *B*, *C* e *E* ocorrem apenas esboços narrativos de experiências de vida contadas por alunos (as) em sala de aula. Já nas amostras *D* e *F* podemos perceber a existência de narrativas orais de experiências de vida. A amostra *A*, por sua vez, não oferece uma narrativa no sentido de relato oral que testemunhe uma sucessão de acontecimentos e a presença de personagens reais ou imaginários que configurem uma história, mas carrega em seu âmago uma profícua ilustração de contradições que se realizam nos modos como os sujeitos atomizados percebem o mundo do capitalismo avançado por intermédio do *mass media*. Apresentamos a seguir uma análise que almeja identificar e refletir sobre as características das narrativas orais de alunos apreendidas durante a observação em sala de aula.

Conforme mencionamos, na amostra *A* não sucede uma narrativa que constitua uma história que exponha um acontecimento, mas um embate oral entre educadora e educanda no qual foram percebidas certas contradições acarretadas pela perda do ideário coletivo tradicional outrora formador da *Erfahrung*, acentuadas pela onipresença do *mass media* no processo de construção da *Halbbildung* nos sujeitos. Tais contradições elucidam didaticamente a desorientação dos sujeitos desenraizados no âmbito da modernidade.



Observamos nessa situação que o tema abordado pela educadora em sala de aula, sobre mitos e lendas do folclore brasileiro, por si só provoca a imaginação dos alunos, já que o mesmo está carregado de elementos fantásticos, no quais a realidade surge envolvida pelo manto da alegoria e da magia. Nessa orientação, Benjamin (2004, p.58) percebeu a força que os “contos maravilhosos” tinham principalmente no processo de formação psicossocial das crianças ao discorrer a respeito dos antigos e esquecidos livros infantis, cujas histórias maravilhosas talvez fossem os mais poderosos relatos na história espiritual humana. Por esse motivo, não constitui causa de surpresa o fato de que mesmo entre os pré-adolescentes da 6ª. série – classe na qual as anotações de campo que compuseram o trecho de anotações de campo que compõem a amostra *A* foram realizadas – o assunto tenha sido também motivo de excitação coletiva.

A educanda Daniela, durante uma atividade oral de verificação de pesquisa sobre o folclore, citou uma personagem bastante emblemática da tradição folclórica brasileira, o Saci, com bastante facilidade e desenvoltura. Todavia, a jovem fez essa alusão sem abstrair o personagem fantástico do veículo de *mass media* de onde retirou o estereótipo do personagem:

(...) Daniela concorda com o colega diz:

- *É...E ele tá sempre com o pessoal do sítio...*

PLPI: *O Sítio do Pica Pau Amarelo da TV?*

Daniela consente e PLPI se volta para a classe (...).

No decorrer dos séculos a história do Saci, tal qual tantas outras, foi tecida e comunicada por obra de narrativas orais de uma geração para outra. Contos como esse fascinaram e assustaram crianças, jovens e adultos em noites frias ao redor de fogueiras, ou

em repreensões dadas às crianças mal-comportadas, formando mais um elemento do extenso conjunto de mitos, lendas e costumes que auxiliaram o processo de constituição da idiosincrasia do povo brasileiro. Dessa maneira, podemos dizer que esses relatos estavam atrelados à tradição coletivamente construída.

Embora não seja objeto deste estudo a análise dos usos pedagógicos que professoras e professores possam fazer de narrativas orais de alunos (as) no processo ensino-aprendizagem, não podemos nos furtar de observar o esforço de PLPI – incrustado em suas palavras - em retirar da literatura infantil e da televisão a primazia e a exclusividade da existência da personagem do imaginário coletivo nacional por meio do resgate do ideário tradicional:

*- O folclore vem antes do programa de TV e antes do Monteiro Lobato, que escreveu as histórias originais. O folclore vem do povo...está na origem da palavra...(...) saber do povo... sabedoria popular...Muita coisa que a gente vê na televisão já existia muito antes da tv existir.*

Podemos verificar que, apesar de a educadora almejar que a aluna dissocie as lendas e os mitos da tradição folclórica brasileira dos produtos da teledramaturgia da Rede Globo de Televisão – maior conglomerado entre os *mass media* no Brasil -, a resposta de Daniela demonstra certo desconforto em relação a esse ensinamento. Isso pode ser verificado na saída encontrada pela estudante, que consistiu em pulverizar o elemento alienígena – a lenda alicerçada na tradição – como forma de resistência:

Daniela observa **contrariada**:

*- Mas saci não existe.*

Nesse sentido, constatamos como a Indústria Cultural constrói os seus produtos de forma que eles adquiram preponderância no processo de apreensão e interiorização das representações socioculturais pelos sujeitos moldados pela *Erlebnis*. Daniela sabia que o Saci é um típico representante do folclore do Brasil. Contudo, o fato de a televisão não ser a promotora primordial desse personagem no imaginário coletivo causou-lhe certa estranheza. Por esse motivo, nos valemos de Costa (2002, p.62) para afirmar que há aqui uma distinção entre a experiência assentada no arrolamento existencial sólido e a percepção do mundo social mediada pelos aparatos técnicos, o que demonstra que a *Erlebnis* estabelecida artificialmente com base na mediação tecnológica muda as condições de sociabilidade e memória, devido ao fato de que a recepção tende a ser insulada e os sentidos, dada a não presentificação do real representado, ficam comprometidos pelas intencionalidades de quem produz imagens e do meio que a compila e conduz. E, ainda segundo esse autor:

Ao pretender a uma universalidade do público-receptor, presente na sua natureza que requer ampliação massiva da audiência, os meios de comunicação rompem permanentemente a cadeia de experiências, em decorrência de sua ubiqüidade no meio social. A esse propósito, no ensaio “Comunicação de Massa, Gosto Popular e a Organização da Ação Social”, Meron e Lazarsfeld apontam a onipresença dos *mass media* nos espaços de relações cotidianas (em casa, no automóvel, na rua, etc) como fato que conduz a uma crença quase mágica em seu enorme poder. (MERON & LAZARFELD, 1990, p.106 apud COSTA, 2002,p.45).

Esse poder “quase mágico” do *mass media*, no caso brasileiro, adquire uma dimensão ainda maior no processo de padronização do aparelho sensorial – o que fortalece a *Erlebnis* - dos sujeitos de acordo com os imperativos da indústria cultural. Franco (2003) destaca que a Rede Globo realizou a efetivação de uma real integração das diversas regiões do país, soterrando e mesmo desintegrando as diversas culturas regionais e homogeneizando o conjunto de seu público.

Maar, ao discorrer a respeito das relações entre o *mass media* e a Educação Escolar, afirma que no Brasil:

[...] o mais importante não é a polarização do sistema educacional – entre escola para “pobres” e escola para os “ricos”. Aqui o simples acesso à escolaridade formal – embora diversificado em patamares que variam do primário ao superior – significa o divisor principal entre dominantes e dominados, o rubicão das massas excluídas. Assim, salta aos olhos a importância que tem a “escola” eletrônica, cuja socialização – Xuxa, p.ex. – atinge todas as camadas impondo padrões de “educação”, totalmente dissociados de níveis formativos, de conscientização. Esta importância agora relativamente secundária da escolarização formal como socialização no processo de hegemonia cultural-educacional-nacional explicaria, por exemplo, a progressiva desatenção governamental em relação à formação de docentes, ao seu nível de remuneração e à desvalorização do trabalho do magistério (MAAR, 2003, p. 143).

A “escola” eletrônica seria um instrumento do aparato midiático para o atendimento das demandas produção e consumo de bens culturais realizada pela Indústria Cultural. Esse processo aguça o desenraizamento dos sujeitos de modo que suas referências histórico-culturais que moldam padrões procedimentais e morais reforcem cada vez mais a *Erlebnis*. Isso se reflete, por suposto, nos discursos das pessoas, o que pode ser verificado nas falas de Daniela. Como contraponto, temos a tentativa de PLPI na realização do resgate do valor de tradição existente no folclore e no combate à padronização de consciências, o que cria um célere e aparentemente trivial embate entre professora e aluna. Sob a superfície desse arremedo de contenda, se contorcem alguns dos paradoxos de nosso tempo.

Em relação à amostra B, percebemos que o assunto em questão - os sonhos - sempre tem despertado a curiosidade humana, motivo pelo qual a classe, habitualmente bem comportada, se tornou agitada e falante. No relato da jovem Mariana, podemos verificar que o sucinto esboço narrativo continha elementos que dizem respeito a aspectos metafísicos do imaginário humano. Ou seja, se referem ao que há de extraordinário, misterioso, e até mesmo “miraculoso” (BENJAMIN, 1996, p. 203) nas representações que as pessoas criam sobre fatos e situações não explicáveis facilmente pela ciência.

A reação da classe ante esse esboço narrativo demonstra que, apesar do decaimento da *Erfahrung* na modernidade, seus prováveis resíduos – metamorfoseados atualmente pelo *mass media*, por exemplo, nos filmes de terror e nos desenhos animados - ainda persistem nos

discursos dos sujeitos, mesmo que esses estejam privados da historicidade que era coletivamente moldada pela tradição e encarnada nas narrativas orais das sociedades artesanais. Não afirmamos aqui que esses aspectos fantasiosos – os quais enfatizamos que *talvez* sejam germes remanescentes e bruxuleantes dos relatos orais de outrora - presentes em narrativas orais emitidas pelas *pessoas comuns* no mundo capitalista contemporâneo sejam os únicos capazes de suscitar excitação coletiva e desejo de compartilhar experiências de vida em ambientes como a escola, pois isso constituiria leviandade analítica.

Basta observar a reação inicial e a posterior atenção quase encantada de muitas pessoas diante de relatos orais que tratam de escândalos políticos, de crimes violentos ocorridos nas periferias das cidades brasileiras e mesmo de episódios de telenovelas para constatar que isso não tem fundamentação empírica. Entretanto, os aspectos miraculosos que estão presentes, por exemplo, na breve narrativa da aluna Mariana – os inexplicáveis e sombrios sonhos premonitórios de sua mãe –, foram capazes de modificar o comportamento dos estudantes da classe de 8<sup>a</sup> série na qual foi registrada, o que gerou falação geral e desejo de explicitação oral pública de outras experiências.

Em plena era cibernética, alunos e alunas que habitualmente acessam a *Internet* para fazer pesquisas escolares e também para estabelecer contatos com outras pessoas por meio de *bate-papos* virtuais e que matam simbólica e de catarticamente inimigos mortais nos vídeos games – como constatou Franco (2002) ao discorrer sobre a banalização da idéia de morte realizada pelo colossal aparato do *mass media* – ainda são atraídos por narrativas que contém características ligadas ao insólito, ao sagrado e ao mágico, tal como acontece nos velhos contos de fadas, transmitidos havia eras pelos primeiros “narradores verdadeiros” (BENJAMIN, 1996, p.215).

A tentativa frustrada de o jovem Ulisses contar o fato relacionado com sonhos e assombrações - sob inspiração do relato demasiadamente lacônico de Mariana - demonstraria

e corroboraria, nessa direção, a necessidade e a urgência em se narrar e compartilhar experiências de vida quer sejam essas mais ou menos alicerçadas em fragmentos da *Erfahrung* ou na *Erlebnis* reinante.

Em relação à amostra C, num primeiro momento, percebe-se que o aluno Pedro expõe o animal pesquisado na Internet remetendo-se à uma história contada por seu avô nordestino. Fica subentendido que o ascendente do aluno viveu a experiência da seca, que leva as pessoas a buscarem alternativas de alimentação. O interesse do aluno na escolha desse animal para a pesquisa se deu sob a inspiração de um fato vivido por alguém com quem tem estreitos vínculos familiares. Além disso, Pedro explicita o fato de o seu avô lhe narrar histórias, conforme pode ser verificado a seguir:

Pedro diz:

- *Então, dona, lá meu avô comia o tal calango...*

A aluna Maria - demonstrando sentir asco pelo que foi dito por Pedro - diz:

- *Credo!*

Pedro se volta para Maria e lhe diz:

- *Cê fala isso porque não sabe como é lá. Tinha sempre seca...ele disse que o pessoal comia qualquer coisa...ele falou que a fome não escolhe...cê tem que viver, ué...*

Pedro se volta para PLPI e conclui:

- *Ele conta cada história, dona...*

Quando o aluno Pedro trouxe a informação a respeito do animal por ele pesquisado à sala de aula, primeiramente discorreu sobre o mesmo, correlacionando-o com uma figura familiar que havia experienciado a fome resultante da seca nordestina. Isso foi transmitido ao jovem por meio das palavras faladas de seu avô. Aqui podemos perceber a importância dada pelo adolescente ao seu antepassado – uma figura no qual o educando reconhecia a “autoridade da velhice” no sentido empregado por Benjamin (1996, p.114) -, a ponto de o

jovem trazer à tona, publicamente, no espaço escolar, fragmentos daquela história de vida. Isso significa que, ainda que fugazmente, existe a possibilidade de se reconstruir oralmente as trajetórias de vida das *pessoas comuns* (THOMPSON, 1992, p.21) por meios do resgate de experiências sucedidas no passado – no caso antes da existência do próprio Pedro – mesmo que a onipresença do *mass media* tenha recorrentemente a preponderância nos modos como se dá a apreensão e o entendimento da realidade.

O adolescente realizou a pesquisa sobre o réptil por meio de um *site* de busca informacional na *Internet*, provavelmente o mais importante e renovador *mass media* da atualidade, surgido no final do século XX. Nesse sentido, inferimos que a *Internet* é um autêntico representante da modernidade no que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico – o aparecimento do ciberespaço – e às mudanças geradas por esse desenvolvimento nas relações sócio-culturais. Ora, o jovem Pedro, no entanto, associou a informação conseguida na *Internet* com um fragmento da história de vida narrado oralmente por seu avô.

Por um lado, surge o relato de uma pessoa proveniente de uma região cujos modos de vida material e cultural ainda eram pouco influenciados pela modernidade, ou seja, o sertão nordestino brasileiro de algumas décadas atrás. De acordo com Benjamin (1996), ao longo dos grandes períodos da história, simultaneamente com a maneira de existência social, são mudadas também as maneiras de se sentir e de se perceber (Benjamin, 1996, p.169). Nessa direção, o filósofo afiança que – por meio do resgate do marxismo clássico - “a superestrutura se modifica mais lentamente que a base econômica” e por essa razão “as mudanças ocorridas nas condições de produção demoraram mais de meio século para refletir-se em todos os setores da cultura” (BENJAMIN, 1996, p.165).

Talvez por isso, resquícios das representações psicossociais pré-capitalistas – que fazem parte da superestrutura - ainda pudessem ser encontradas nos discursos dos sujeitos, no aspecto relacionado ao resgate de histórias de vida de ancestrais típico das sociedades

artesanais. Isso quer dizer que em determinados locais o hábito de se contar histórias poderia ter sobrevivido e, dessa forma, restos da *Erfahrung* tradicionalmente construída pudessem ainda existir. Talvez. Contudo, fora dos domínios das hipóteses, de fato sucedeu em sala de aula a tentativa de reconstrução oral de um fragmento de experiência de vida – seja ela pautada em maior ou menor grau por resíduos da *Erfahrung* ou pela *Erlebnis* contemporânea vigente - de um sujeito no qual o educando Pedro reconhecia uma figura dotada da autoridade da velhice.

Por outro lado, tal tentativa de reconstrução oral sucedeu em confluência com uma informação retirada de um *mass media* – a *Internet* – que é um dos mais recentes e eficientes produtos do desenvolvimento tecnológico concretizado pelo modo de produção capitalista. Não devemos olvidar que as formas como se dão os encadeamentos das forças produtivas do capitalismo criaram as condições para a degradação da experiência calcada na tradição oral das sociedades artesanais pré-capitalistas. De qualquer forma, podemos perceber que dentro do contexto específico – o ambiente escolar da sala de aula - no qual se deu o esboço de narrativa oral do jovem Pedro, estimulado pela pesquisa na *Internet*, coexistem aspectos tradicionais e modernos. Há o testemunho de uma experiência de vida de uma figura que possui autoridade ancestral – encarnada pelo avô de Pedro - resgatado concomitantemente a uma informação obtida na *Internet*.

Dessa maneira, podemos inferir que, na amostra *C*, o adolescente esboçou a tentativa de narrar uma experiência – provavelmente transpassada por resquícios da *Erfahrung* - pautada na “esfera do discurso vivo” (BENJAMIN, 1996, p.201), comunicada oralmente por uma figura na qual reconhece autoridade (o avô).

Em relação à amostra *D*, a experiência narrada pelo educando de Ensino Médio do tipo supletivo foi estimulada pela leitura e interpretação de uma reportagem do jornal *Folha de São Paulo* a respeito da corrupção política no Brasil. A professora distribuiu uma fotocópia



dessa matéria para cada um dos educandos da classe de primeiro ano. Findada a leitura silenciosa, foi realizada uma leitura em voz alta por um aluno. E, a seguir, a professora explicou aos educandos o significado do termo “abstrair”, que deveria ser utilizado por eles (as) quando ela lhes pedisse que compartilhassem oralmente com os demais colegas as idéias e questões geradas.

O aluno Gerson - jovem com idade entre 25 e 30 anos - narrou para a classe a experiência que ele e a sua família viveram durante a gestão do então presidente da república Fernando Collor de Mello, poucos meses depois de sua posse no início do ano de 1990.

Por meio do texto gerador –a reportagem do jornal -, o aluno recordou de que maneiras o plano econômico implementado no país pela então Ministra da Economia Zélia Cardoso de Mello repercutiu diretamente em sua vida, e as conseqüências daí advindas tanto para ele como para seus entes familiares. Dessa maneira, por meio de sua narrativa, o aluno trouxe à tona uma conexão entre macro aspectos (esferas política e econômica) e micro aspectos (esfera familiar) da realidade social. Com o resgate dessa experiência de vida, o aluno se enxergou como um sujeito consciente de um fato sucedido em sua adolescência, que foi resgatado de modo que pudesse entender a evolução das práticas sociais e econômicas realizadas pelos gestores da nação que estavam em vigor naquele diverso momento histórico – abertura econômica, privatizações em larga escala e planos econômicos - e as suas conseqüências na vida cotidiana da população brasileira.

O início da narrativa nos é oferecido por meio do verbo *lembrar*, o qual anuncia o resgate da memória que contém a experiência (no sentido de *Erlebnis*) vivida num momento avançado do encadeamento das forças produtivas capitalistas (o início do neoliberalismo no país):

Gerson: *Eu me lembro que até aquele Collor aparecer até que a gente vivia bem, Dona. (o semblante dele está sério e concentrado no que diz) (...) Meu pai trabalhava numa fábrica em São Bernardo... minha mãe era caixa de supermercado. A grana dava...ele tava juntando pra dar entrada num carro...a gente tinha um fusquinha, quebrava toda hora, dona... (a classe está quieta agora). Daí veio esse sem-vergonha e fodeu...(a docente levanta uma das sobrancelhas e Samuel o chama de “boca suja”). Desculpa, dona...foi mal. Então, ele falava que ia caçar corrupto, que era o caçador de marajá. O cara andava de Jet Squi, dava uma de Rambo...lá em casa a gente sempre foi PT roxo...*

Percebemos que, por meio dessa narrativa, o aluno reconstituiu uma parte de sua história de vida em sala de aula. Naquele momento, anos depois dos fatos sucedidos, Gerson apreendeu de maneira mais clara as relações sociais e econômicas que acarretaram o empobrecimento de sua família, a demissão em massa de industriários no início da década de 1990 que afetou diretamente o seu pai:

Gerson: *Daí foi uma desgraça só...ele devolveu a grana bem depois...num valia mais nada, dona (...) Desandou tudo. Meu pai ficou de férias coletivas...ele e mais uns mil... num lembro se foi um mês ou dois...a fábrica parou. (...) chegou o telegrama...mandaram ele embora. Ele nunca mais conseguiu emprego de carteira. A mãe bancava tudo. Já tava ruim antes do Collor...daí só piorou. Eu tinha que ir na feira vender verdura com o pai, mas num dava nada. Minha irmã largou o curso de enfermeira pra fazer faxina...(olhar vago). Eu queria estudar, dona...meus amigos tudo indo pra frente e eu lá...fazendo bico pra ter comida em casa (...)*

Ou seja, o aluno obteve informações sobre a realidade política brasileira por meio da reportagem do jornal *Folha de São Paulo* que lhe permitiram uma “autovisualização” dentro do processo histórico, compreendendo a situação pela qual passou, e narrando-a com uma re-significação da experiência vivida no contexto da reorganização econômica mundial – a adoção de políticas neoliberais - interiorizada pelos Estados Nacionais. É necessário sublinharmos que a experiência de vida de Gerson narrada em sala de aula se deu em um momento - a década de 1990 - de consolidação do capitalismo avançado, no qual a degradação da *Erfahrung* em *Erlebnis* reafirmava os processos de desenraizamento e atomização dos sujeitos, o que não se alterou no início do século XXI:

No mundo atual, dito, por alguns, pós-moderno, mundo da Internet, das transnacionais, do mercado internacional de capitais, o Estado já não é capaz de oferecer ao homem – agora cidadão do mundo - todas as perspectivas que proporcionem um sentido à sua existência. (PALANCA, 2003, p.145).

Todavia, se por um lado Gerson e sua família vivenciaram as vicissitudes da consolidação do capitalismo avançado, foi por intermédio de um honorável representante do *mass media* – o jornal *Folha de São Paulo* – que o jovem obteve recursos informativos que despertaram no ambiente coletivo da sala de aula a possibilidade da narração oral de uma experiência de vida pautada na *Erlebnis* que foi revista com maior lucidez e criticidade. Segundo Bianchi:

O movimento de atualização do passado – segundo Benjamin – implica uma reconstrução de uma significação que não é idêntica à significação do passado, embora nela se referencie. O movimento de atualização é um movimento de transformação do passado e do presente. Nesse sentido, ele é construção. (BIANCHI, 199-?, p.11)

Se à Indústria Cultural é conferida a responsabilidade maior do esvaziamento da consciência crítica e da formação dos indivíduos aos arquétipos comportamentais e éticos em voga, foi por intermédio de um dos representantes do *mass media* que servem à essa mesma Indústria Cultural que ocorreu a apreensão de um pálido *vislumbre* da possibilidade de o ser

humano se libertar “das peias que lhe impõe, não apenas o Estado-Nação, mas também a sociedade globalizada que o atrelam a uma estrutura de massas” (PALANCA, 2003, p.145). Essa possibilidade foi evidenciada pela constituição de uma narrativa oral por uma *pessoa comum* - no sentido que Thompon (1992) confere à essa expressão - ou ainda por “um dos inúmeros narradores anônimos”, como quer Benjamin (1996, p.198).

Na amostra *E*, testemunhamos uma situação comum em escolas que oferecem cursos no período noturno – sobretudo no caso dos cursos supletivos – que diz respeito ao drama de alunos e alunas que trabalham durante o dia e estudam à noite. Sílvio, jovem proveniente de uma camada social desfavorecida, precisa conciliar a atividade remunerada da qual retira o sustento dele e o de sua família com a tentativa de finalização do Ensino Médio. Fatores objetivos como a pobreza - que afeta milhões de brasileiros – provavelmente levaram esse rapaz à interrupção de sua trajetória escolar. Resta-lhe, portanto, o Ensino Médio de tipo Supletivo, no qual conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos durante todo o ano letivo devem ser comprimidos e lecionados em pouco mais de quatro meses.

Nesse ínterim, o aluno deve conciliar a angústia e o desamparo do sujeito atomizado - e aqui, sobretudo, desorientado – e moldado pela *Erlebnis* pela lógica predatória capitalista (nesse caso isso seria decorrente de sua exploração desumana pelo mercado de trabalho que é encarnada na figura do inescrupuloso chefe de Sílvio) com a desestruturação de sua família (o que poder ser percebido, por exemplo, por meio da menção do aluno ao alcoolismo de seu pai e de seu avô).

A tentativa de obtenção de maior escolaridade por parte de Sílvio provavelmente acena para a esperança de uma futura ascensão socioeconômica que quebraria a herança legado do círculo vicioso legado pelo passado familiar que tanto pode ser representado pelo alcoolismo dos antepassados como simultaneamente pela precária situação de vida de seus

parentes. Pensamos que a busca desse aluno por uma melhoria social que se daria por meio da escola pode ser divisada na constatação de Ramos de Oliveira, que demonstra como esse ideário de permeabilidade social é fomentado ideologicamente pela sociedade:

Numa sociedade partida –os que se integram a classe dominante ou, pelo menos, se integram à mentalidade, costumes e objetivos da classe dominante – sofrem um longo, muito longo caminho à sociedade e à autonomia, mas o caminho lhes é claro e seguro: Outros, no entanto – aqueles que estão “nos porões do processo produtivo” que sustenta esta mesma sociedade, a classe dos que alugam sua força de trabalho – são “convidados” ao trajeto escolar (incerto, árduo), mas, concomitantemente ou até antecipadamente, são empurrados para as fábricas, os escritórios, as oficinas, as indústrias...para a vida real. Ou melhor, para o lado do avesso, o lado adverso da vida real. E a sociedade cada vez mais acrescenta novo estágio, novo retorno aos bancos escolares [...] Essa ampliação do “saber escolar”, coincidente com os tempos da hegemonia do capital, atrai as imensas legiões de filhos de trabalhadores (pré-trabalhadores ou até já – eles também – trabalhadores) numa época em que se intensificam os processos de alienação e de seu auge, a reificação. Uma época de “democratização” do ensino: uma época de indústria cultural e de semicultura. Situação complicada encontrarão os novos hóspedes (no sentido etimológico original, que indica também o *forasteiro*, o “estranho” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2003, p.125).

Dessa forma, a inclusão da amostra *E* ao corpo desse estudo justifica-se pelo fato de essa situação demonstrar as vicissitudes que acometem o indivíduo fragmentado pela *Erlebnis* no capitalismo avançado, com o fator complicador acrescentado pelo empobrecimento não apenas cultural como material.

Em relação à amostra *F*, ocorre basicamente o resgate da trajetória de vida de um antepassado, encarnado na figura de um imigrante europeu que teria chegado ao Brasil em data desconhecida. A única informação de ordem cronológica diz vagamente respeito à idade dessa pessoa (“moço”). De qualquer maneira, podemos apreender dados referentes aos locais que compuseram esse relato de vida - as cidades paulistas de São Paulo, Ribeirão (que pode ser Ribeirão Preto, Ribeirão Bonito ou Riberião Pires) e Araraquara - e em relação às práticas e valores sociais nos quais o protagonista estava inserido (o preconceito contra os estrangeiros por parte da população brasileira transmutado em anseios homicidas e a alta fecundidade do casal). Provavelmente isso ocorreu há pelo menos meio século atrás.

Esse conciso resgate de uma história de vida foi estimulado pela aplicação de conteúdos formais da disciplina de História em sala de aula sobre o grande fluxo imigratório europeu que contribuiu de modo substancial para a formação étnica da nação brasileira. A partir disso, Alberto conversou com um parente (seu avô) que lhe narrou a aventura de seu pai, um imigrante italiano. Essa situação realizou o resgate do passado por meio de uma narrativa oral de uma figura dotada “da autoridade da velhice” (BENJAMIN, 1996, p.114), encarnada no avô de Alberto. Uma vez mais, como no caso da amostra C, divisamos aqui presumíveis fragmentos do processo de propagação da tradição oral que nas sociedades artesanais conformavam e solidificavam a *Erfahrung*.

Temos aqui a situação em que uma pessoa dotada de uma longa experiência de vida transmite a um ente mais jovem informações que trazem em seu âmago experiências precedentes à existência de quem ouve, que no caso é o aluno Alberto. Por meio dessa narrativa oral parte da história de uma família é reconstituída. A partir dessa reconstituição – ressaltadas as diferenças dos contextos histórico-culturais que engendraram a *Erfahrung* e a *Erlebnis* –, recorremos a um se suma importância para Walter Benjamin no texto “O Narrador”, que se baseia no fato de que a vida de uma narrativa está atrelada à sua possível “dimensão utilitária” (BENJAMIN, 1996, p.200).

Nesse sentido, as narrativas orais tradicionais se prestavam a vários fins, pois, por um caminho, as histórias contadas simultânea e dialeticamente compilavam experiência, sendo igualmente produtos da experiência sedimentada na recordação de quem narra; e, por outro caminho – e ressaltando que isso constitui um aspecto imprescindível para o filósofo –, tal experiência não surgia diante dos ouvintes sob um manto tecido pelo determinismo, o que fazia com que recorrentemente a narrativa não se explicasse claramente e, outrossim, não apresentasse uma explicação nem um ensinamento que dela fosse possível abstrair imediatamente, o que somente sucedia após uma demorada meditação.

Pensamos que é proveitoso e enriquecedor recordar uma vez mais - para os fins dessa investigação - a parábola exposta por Benjamin (1996, p.114) no texto “Experiência e Pobreza” a respeito do velho pai à beira da morte que, por meio de uma lacônica e enigmática narrativa sobre um suposto tesouro enterrado sob os vinhedos de sua família, lega aos filhos – que só percebem o significado metafórico do ensinamento após a morte do patriarca – que a felicidade é fruto do trabalho do ser humano. Trata-se, portanto, da narrativa de uma experiência aparentemente privada de significado. Significado que somente vinha à tona após meticulosa reflexão sobre a experiência anterior - tecida no passado - que foi transmitida pela narrativa oral e a “nova” experiência que se dava no momento - no “aqui agora” (BENJAMIN, 1996, p.167) – em que sucedia a própria narração, no qual ocorria a transmissão da experiência anterior para os demais membros de uma família, comunidade, sociedade, etc. Isso permitia a transmissão de um aconselhamento de vida erigido sobre os pilares da tradição.

Era justamente naquele instante ritualístico, em que se respirava a aura da tradição – mesmo que o entendimento do seu significado só fosse alcançado posteriormente –, que ocorria a transmissão da sabedoria por meio da oralidade, o que por sua vez criava uma nova experiência, que era a experiência de receber a experiência – experienciada pelo receptor aprendiz - realizada pelas narrativas orais tradicionais<sup>12</sup> que conferiam historicidade aos sujeitos. Todos os meandros que compunham o complexo processo narrativo nas sociedades artesanais da Idade Média lhe conferiam recorrentemente maior dificuldade de identificação imediata do significado didático – indissociável para a apreensão da utilidade de uma narrativa – imerso nas histórias, parábolas, mitos e lendas narradas.

---

<sup>12</sup> Pelo fato de aquelas narrativas resgatarem experiências passadas e simultaneamente configurarem novas experiências para os narradores (as) e os(as) seus(suas) ouvintes, ( e o percebemos nesse momento desse esforço reflexivo) talvez tivesse sido mais adequado denominar as narrativas orais tradicionais pelo termo “metanarrativas”. Contudo, cremos que o aprofundamento de tal questão não vai ao encontro do objetivo primordial desse estudo que é a apreensão das características de narrativas orais dos alunos e alunas de uma escola contemporânea.

No entanto, como já ressaltamos anteriormente, as mudanças sociais e culturais advindas com o triunfo do modo de produção capitalista alteraram profundamente as maneiras como se dão as percepções da existência humana. Por esse motivo, não devemos esperar que as narrativas orais apreendidas no mundo atual realizem a mesma função que as narrativas orais tradicionais. No entanto, se no cerne do ato de transmitir uma experiência de vida por meio de uma narrativa oral ainda se agitam elementos residuais da experiência baseada na *Erfahrung* – a despeito da presença dominante da *Erlebnis* -, talvez a Alberto tenha sido comunicado oralmente por seu avô um ensinamento. O caráter utilitário da narrativa oral do avô de Alberto talvez esteja presente na autopercepção - por parte desse aluno - de algum vislumbre de historicidade por meio do entendimento da história de sua família confluída com o ensino de conteúdos formais da disciplina de História em sala de aula.

Quem sabe tal utilitarismo possa estar presente em qualquer outra abstração obtida após demorada reflexão sobre as desventuras do imigrante italiano no Brasil. De qualquer forma, a situação narrada pelo aluno Alberto em sala de aula demonstra que, mesmo que ocasionalmente, somos capazes de manter ainda, a prática narrativa resgatadora do passado, de modo que podemos perceber que ainda existe a possibilidade de iluminarmos as trilhas abertas por nossas trajetórias de vida em nossa memória.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS PRÓXIMAS À PORTA DE ENTRADA.

Conforme mencionamos na Introdução, pensamos que esse trabalho constitui, antes de qualquer coisa, uma porta de entrada para uma discussão muito mais ampla a respeito do problema que envolve o declínio que o ato de narrar a experiência humana sofreu no âmbito da modernidade - ou pós-modernidade como querem alguns estudiosos -, com todas as implicações históricas, políticas, econômicas e culturais que são inerentes à este assunto.

Nesse sentido, pensamos que trazer à baila o prefácio do livro *Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política* (BENJAMIN, 1996), lucidamente escrito por Gagnebin (cujas idéias que colocamos a seguir em parte já foram citadas anteriormente neste estudo), vai ao encontro das considerações que dão acabamento para um trabalho que pretende contribuir para a efetivação de uma primeira etapa dessa discussão . Findada essa etapa, quem sabe possamos divisar – ainda que o façamos com certa dificuldade por entre as brumas geradas pela *Erlebnis* que rege intrépida e firmemente os modos como os indivíduos entendem e reproduzem as relações sociais no mundo atual por meio de seus poderosos séqüitos que são representados pelo *mass media* – os contornos dessa porta. Ao mesmo tempo, acreditamos que esse expediente (a citação do prefácio feito por Gagnebin) facilita o processo de lapidação da síntese que congrega as principais questões suscitadas neste trabalho.

Nessa acepção, Gagnebin discorre nesse prefácio sobre a maneira pela qual o conceito de *Erfahrung* – usado recorrentemente pelo filósofo alemão ao longo de sua obra – deve ser apreendido e empregado no entendimento das relações entre ela e a *Erlebnis*. Ou seja, se por uma via Benjamin (1996) ratifica o enfraquecimento da *Erfahrung* (experiência tradicional) no mundo capitalista moderno face à ascensão da *Erlebnis* (experiência vivida isoladamente), por outra via esboça uma reflexão a respeito da necessidade da realização da reconstrução da

*Erfahrung*. Essa reconstrução deveria se dar sob a égide de uma nova forma de narratividade. O interessante é percebermos nas palavras de Gagnebin que é justamente do choque antagônico entre a *Erfahrung* degradada e a *Erlebnis* reinante que se forma dialeticamente o “laço” que permitiria a reconstrução da primeira na modernidade. Nessa orientação, a benjaminiana percebeu que a leitura da obra de Kafka, considerado por Benjamin o maior narrador moderno, representaria uma “experiência única”, que seria:

[...] a da perda da experiência, da desagregação da tradição e do desaparecimento do sentido primordial. Kafka conta-nos com uma minúcia extrema, até mesmo com certo humor, ou seja, com uma dose de jovialidade (“*Heiterkeit*”), que não temos nenhuma mensagem definitiva para transmitir, que não existe mais uma totalidade de sentidos, mas somente trechos de histórias e de sonhos. Fragmentos esparsos que falam do fim da identidade do sujeito e da univocidade da palavra, indubitavelmente uma ameaça de destruição, mas também – e ao mesmo tempo – esperança e possibilidade de novas significações. À imagem do pai em seu leito de morte, evocada por Benjamin no início de seu ensaio “Experiência e Pobreza”, que lega aos filhos uma experiência certa e imutável, corresponde o imperador moribundo de “A muralha da China”, um conto de Kafka de que Benjamin gostava especialmente. Se lembrarmos que o signo do imperador, o sol desenhado no peito do mensageiro, é, desde Platão, o símbolo do Absoluto, temos de reconhecer como é irreversível o deslocamento que nos distancia dessa imagem de verdade e de palavra, deslocamento que o romance de Kafka, em uma espécie de vertigem controlada, conta-nos suavemente<sup>13</sup> (BENJAMIN, 1996, p. 18).

Todavia, a despeito de as pessoas se encontrarem distantes da “verdade” e da “palavra” – matéria-prima para o processo de aquisição de sabedoria e de historicidade - que podiam ser transmitidas oralmente por meio das narrativas orais tradicionais nas sociedades

---

<sup>13</sup> “O imperador – assim dizem – enviou a ti, súdito solitário e lastimável, sombra ínfima ante o sol imperial, refugiada na mais remota distância, justamente a ti o imperador enviou, do leito de morte, uma mensagem. Fez ajoelhar-se o mensageiro ao pé da cama e sussurrou-lhe a mensagem no ouvido; tão importante lhe parecia, que mandou repeti-la em seu próprio ouvido. Assentindo com a cabeça, confirmou a exatidão das palavras. E diante da turba reunida para assistir à sua morte – haviam derrubado todas as paredes impeditivas, e na escadaria em curva ampla e elevada, dispostos em círculo, estavam os grandes do império – diante de todos, despachou o mensageiro. De pronto, este se pôs em marcha, homem vigoroso, incansável. Estendendo ora um braço, ora outro, abre passagem em meio à multidão; quando encontra obstáculo, aponta no peito a insígnia do sol; avança facilmente, como ninguém.

Mas a multidão é enorme; suas moradas não têm fim. Fosse livre o terreno, como voaria, breve ouvirias na porta o golpe magnífico de seu punho. Mas, ao contrário, esforça-se inutilmente; comprime-se nos aposentos do palácio central; jamais conseguirá atravessá-los; e se conseguisse, de nada valeria; precisaria empenhar-se em descer as escadas; e se as vencesse, de nada valeria; teria que percorrer os pátios, o segundo palácio circundante; e novamente escadas e pátios; e mais outro palácio; e assim por milênios; e quando finalmente escapasse pelo último portão – mas isto nunca, nunca poderia acontecer – chegaria apenas à capital, o centro do mundo, onde se acumula a prodigiosa escória. Ninguém consegue passar por aí, muito menos com a mensagem de um morto. Mas, sentado à janela, tu a imaginas, enquanto a noite cai (Tradução de Lucia Nagib)” ; (BENJAMIN, W. Franz Kafka, Beim Baú der Chinesishen Mauer, in Ges. Shriften, II-2, p.676 e ss.).

pré-capitalistas, vivendo cada uma delas fragmentadas em seu mundo particular e isolado, Gagnebin vê na obra de Benjamin um aspecto “construtivista” fundamental nas teses que alicerçam o ensaio *Sobre o Conceito de História*, que seria levado à práxis justamente “por aqueles que reconheceram a impossibilidade da experiência tradicional na sociedade moderna e que se recusam a se contentar com a privacidade da experiência vivida individual” como sucedeu com Proust, cuja obra era composta por formas sintéticas de experiência e de narratividade. (BENJAMIN, 1996, p.10).

Pensemos, dentro dessa possibilidade de (re) construção da *Erfahrung* no mundo moderno esboçada – e por isso não resolvida - por Benjamin, que antes de mais nada, é necessário reaprendermos a *escutar* a experiência contada pelas pessoas e *vermos* de modo lúcido o contexto social, histórico, econômico e cultural no qual isso ocorre. Se o tédio inerente ao tempo eterno não existe mais e o tempo entrecortado capitalista não permite que a tradição seja transmitida oralmente como outrora, façamos um esforço para ouvir e entender o que nos é contato no mundo da vivência do ser humano fragmentado e desenraizado.

Esse esforço deve ser feito mesmo que o barulho dos motores e das buzinas dos automóveis nos impeçam a contemplação de um fugaz e “único” farfalhar de folhas ao vento de uma árvore em alguma praça de uma cidade qualquer na hora do *rush* e mesmo que a televisão e a *Internet* nos atordoem os sentidos e o intelecto com uma avalanche de informações que mal podemos conjeturar. Não importa que tal esforço pareça descomedido e até mesmo pareça demandar uma percepção transcendental – ou ainda metafísica -, porque somos filhos de nosso tempo e herdeiros da perda da orientação coletiva, da memória e da narração congregadora. Se pudermos perceber nos discursos dos sujeitos fragmentados os retalhos que poderão compor a colcha<sup>14</sup> dessas novas formas de narração de reconstrução da

---

<sup>14</sup> A aproximação metafórica das narrativas orais dos indivíduos fragmentados no mundo atual com a composição artesanal de uma colcha de retalhos foi inspirada pelo filme “Colcha de Retalhos” (How to Make an American Quilt), dirigido por Jocelyn Moorhouse em 1995. A ficha técnica dessa obra se encontra nas **Referências Filmográficas**.

*Erfahrung*, talvez encontremos os proto-elementos que constituirão pistas que indiquem a direção para a realização de semelhante e longa empreitada no que é dito pelas *pessoas comuns*. Ou seja, na brevíssima história da aluna Mariana, porém densamente carregada por elementos misteriosos e oníricos; nas tentativas frustradas dos alunos Ulisses e Pedro de relatarem algo que lhes pareceu caro nos momentos em que a sala de aula apareceu como um meio de compartilhamento de suas experiências; nos resgates de histórias de vida carregadas de testemunho histórico realizados pelos alunos Alberto e Gerson; e no aparentemente inócuo embate entre PLPI e Daniela onde se digladiaram elementos ligados à tradição e à modernidade.

É interessante ressaltar que alguns desses retalhos que são representados pelas amostras de narrativas orais (ou melhor, esboços de narrativas orais) de alunos e de alunas observadas em sala de aula que foram apresentadas nesta pesquisa, longe de resolverem um problema de dimensões tão colossais como a problemática da narração experiencial na modernidade, ao menos contribui para se pensar na escola como um espaço de trabalho – sobretudo intelectual – onde as possibilidades de encontrarmos a essência das narrativas dos sujeitos atomizados e moldados pela *Erlebnis* são bastante prometedoras. Ora, a escola é uma das guardiãs das Artes, das Ciências e da Literatura, as quais fazem parte do patrimônio cultural humano. É a escola o local no qual o conhecimento historicamente erigido é transmitido e reconstruído na medida em que é comunicado pelos mestres aos seus aprendizes. Conforme afirmamos anteriormente, a escola é antes de qualquer coisa, um espaço de diálogo, de conversa, e nesse sentido, de comunicação oral. Todavia, há ainda (relativamente) poucas pesquisas sobre o papel da oralidade na Educação Escolar iluminadas pelo referencial teórico de Walter Benjamin realizadas nos meios acadêmicos brasileiros, o que constitui para nós um fator causador de estranheza. Pensamos que investigar características das narrativas orais dos alunos e das alunas é importante ao sucesso do

processo ensino-aprendizagem, já que isso propicia – por exemplo - a obtenção de um “mapa” das representações não só das experiências de vida de alunos e de alunas, mas também das próprias noções do que é a própria existência social, assim como a apreensão de que tipo de informação tais representações são organizadas (sejam elas oriundas da Indústria Cultural, da família, da religião, etc). Isso poderia contribuir para que o professor ou a professora trabalhasse o conteúdo, do ponto de vista metodológico, levando em conta o tipo de lógica com a qual o aluno se orienta quando se manifesta sobre a realidade.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ADORNO, T. W. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALLEBRANDT, L.I. **A Construção Oral dos Jogos de Interlocução e Dramáticos em Pré-Ecolares**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado, 1991.

AHELERT, A. O mundo de Comenius: entre conflitos e guerras, uma luz para a prática pedagógica. In: [www.bibli.fae.unicamp.br/etd/art05v5n1.pdf](http://www.bibli.fae.unicamp.br/etd/art05v5n1.pdf). Acesso em 21 de outubro de 2005, às 16: 43.

AMARAL, M. **Da arte do bem narrar à narrativa da análise: uma tarefa possível no mundo em que vivemos?** Percurso : Revista de Psicanálise. São Paulo, n.28, ano XV, p.28-40, 1º. semestre, 2002.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução de Celso Lafer. São Paulo: Forense Universitária, 2001.

BAUDRILLARD, J. **Simulacres et Simulation**. [ S.L.]: Éditions Galilée, 1981.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, 2004.

\_\_\_\_\_. O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, Experiência e Pobreza e A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Obras Escolhidas** . Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996,v.I.

\_\_\_\_\_. O Flâneur , Paris do Segundo Império e Sobre alguns temas em Baudelaire. In: **Obras Escolhidas**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, v.III.

BIKLEN, S.K.; R. C. BOGDAN. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

BIANCHI, A. Sobre alguns temas em Walter Benjamin. **Caderno da UniABC de História**, [S.L.], 199-?. Disponível em [páginas.terra.com.br/educacao/politikon/Benjamin\\_Temas.pdf](http://páginas.terra.com.br/educacao/politikon/Benjamin_Temas.pdf). Acesso em: 23 de setembro de 2004.

BREVES, M.T.P. **O livro-de-imagem: um (pre) texto para contar histórias**. Dissertação de mestrado. Biblioteca Comunitária da UFSCar, 1996.

COSTA, B.C.G. **Estética da violência**. Jornalismo e produção de sentidos. Campinas – SP : Autores Associados; Piracicaba – SP: Editora Unimep, 2002.

DIAS, A.R.F. **O Discurso da violência** . Um estudo sobre as marcas da oralidade no jornalismo popular e suas relações com a expressão da violência. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

EAGLETON, T. **Marx**. Tradução de Marcos B. de Oliveira. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

FINOTTI, L.H.B. **A Descontinuidade temática na oralidade e na escrita**: um confronto com textos orais e escritos. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FRANCHI, E.P. **E as crianças eram difíceis...**: a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da alfabetização**: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1985.

FRANCO, R. De Baudelaire ao Bungee-Jump. In: PEDROSO, L.A.; BERTONI, L. M. (Org.). **Indústria Cultural e Educação**. Reflexões Críticas. Araraquara – SP: JM Editora, 2002.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAGNEBIN, J.M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo : Editora Perspectiva, 1999.

HADDAD, C.C. **Da “confusão” à “clareza cognitiva”**: proposta de um trabalho com o professor alfabetizador .Dissertação de mestrado. Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 1996.



HODGETT, G.A.J. **História social e econômica da Idade Média**. Tradução de Mauro Roberto da Costa Souza e Tayná Pinheiro da Costa Souza. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão...[et al.]Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MAAR, W.L. A indústria (Des) educa(na)cional: um ensaio de aplicação da Teoria Crítica no Brasil. In: PUCCI, B. (Org.) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. PETRÓPOLIS, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 2003.

MEDEIROS, F.S.F.; RAMOS, G.P. O espaço escolar na sociedade tecnológica. In: PEDROSO, L.A.; BERTONI, L. M. (Org). **Indústria Cultural e Educação**. Reflexões Críticas. Araraquara – SP: JM Editora, 2002.

NAPOLITANO, M. Escola e Indústria Cultural: Entre o Mesmo e o Outro. In: PEDROSO, L.A.; BERTONI, L. M. (Org). **Indústria Cultural e Educação**. Reflexões Críticas. Araraquara – SP: JM Editora, 2002.

NASCIMENTO, A.P. **Análise de textos orais e escritos produzidos por crianças com dislexia: uma perspectiva fonoaudiológica**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

NASCIMENTO, C.A.G.S. **Da oralidade à escrita**. A Repetição em Narrativas Infantis na Escola Pública e Particular. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

NASCIMENTO, G. M. **Histórias ocultas nas linhas dos desvios**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Fluminense, Campos dos Goytacazes – RJ, 1989.

OLIVEIRA, P.L. **Vidas compartilhadas**: o universo cultural nas relações entre avôs e netos. Tese de doutorado. Biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PALANCA, N. Educação Moderna, Indústria e Barbárie. In: VAIDERGORN, J.; BERTONI, L.M. (Org). **Indústria Cultural e Educação**. Ensaios, Pesquisas, Formação . Araraquara – SP: JM Editora, 2003.

PROST, A . Transições e interferências. In: PROST, A.; VICENT, G. (Org.) **História da vida privada**. Da primeira guerra aos nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, v.5.

PUCCI, B. Indústria Cultural e Educação. In: VAIDERGORN, J.; BERTONI, L.M. (Org) . **Indústria Cultural e Educação**. Ensaios, Pesquisas, Formação . Araraquara – SP: JM Editora, 2003.

RADAELLI, M. E. B. **Contribuições pedagógicas da Lingüística na alfabetização: a interação na oralidade.** Dissertação de mestrado. Araraquara – SP; Cascavel – PR :Unesp (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara), UNIOESTE (Campus de Cascavel/Pr), 2001.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. A Escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (Org.) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** PETRÓPOLIS, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 2003.

REINALDO M.A.G.M. **A Formulação textual na explicação de textos acadêmicos por universitários.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco , Biblioteca Central, Recife, 1994.

REYZÁBAL, M. V. **A comunicação oral e sua didática.** Tradução Waldo Mermelstein. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

RIBEIRO, R.R. As representações do ofício: o professor de História no discurso historiográfico brasileiro. **Educação Temática Digital.** Campinas, V. 5, no. 01, p.64-88, Dez. 2003 – ISSN: 1517-2539. In: <http://www.bibli.fae.unicamp.br/etd/art05v5n1.pdf>.

ROCHA, M. C. C. N. **Oralidade e escrita: funções sócio-comunicativas em uma escola tribal.** Tese de doutorado. Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SANTOS L.C. **Sons e saberes**: A palavra falada e o seu valor para os grupos afro-brasileiros. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SANTOS, D.S. **Memória e oralidade**: Mulheres negras no Bixiga- São Paulo - 1930/40/50. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**. A evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática. Bauru – SP: EDUSC, 2003.

SILVA, D.E.G. **A Oralidade no discurso narrativo escrito de adolescentes**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília – DF, 1991.

THOME, M.R. **Influência da explicitação das características da oralidade e da escrita na inteligibilidade de textos produzidos por crianças das séries iniciais do primeiro grau**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**. História Oral. Tradução de Lélío Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

COLCHA de retalhos (How to make an american quilt). Direção: Jocelyn Moorhouse.  
.Produção: Sarah Pillsbury. Intérpretes: Wynona Ryder, Anne Bancroft e outros (as).  
Roteiro: Jane Anderson. Estúdios Amblin Entertainment , 1995, 1 DVD (116min).

O DECLÍNIO do Império Americano (Lê Déclin de l'Empire Américain) . Direção: Denys Arcand. Produção : Roger Frappier e René Malo. Intérpretes: Dominique Michel, Dorothee Berryman, Pierre Curzi e Rémy Girard e outros (as). Roteiro: Denys Arcand. [S.L.]: Malofilm; Corporation Image M & M; National Film Board of Canadá; Téléfilm Canada; Société Général du Cinema du Québec; Société Radio Cinema, 1986. 1 DVD (101 min).

## ANEXO

### **Observações sobre o anexo.**

O **Anexo** diz respeito a anotações de campo realizadas na escola que nos abrigou durante a nossa investigação a respeito das narrativas orais manifestadas por educandos e educandas em sala de aula.

Essas anotações se encontram em estado bruto, e constituem uma amostragem do trabalho de campo por motivos éticos e ilustrativos.

Nem sempre as aulas foram anotadas com rigor. Em algumas situações isso foi possível, em outras não. Nesse sentido, esse anexo se presta a inserir o leitor no ambiente escolar que constituiu nosso campo de estudo. Além disso, essas informações complementares demonstram a riqueza, a unicidade e a complexidade que pode ser percebida na dinâmica do processo ensino-aprendizagem.



## ANEXO

### RECORTES DO TRABALHO DE CAMPO

**Data: 15 de setembro de 2003**

Anotações iniciadas na escola e findadas em um banco de uma praça próxima dali durante o entardecer.

#### **Sobre a escola:**

No muro que fica junto da escada que leva ao andar superior, há cartazes em cartolina, com fotos do coral da escola (*Coral En Canto*), organizado pela professora de Espanhol. Essas fotos mostram alunos em várias apresentações. Há inclusive um recorte de um jornal da cidade sobre a Semana do Meio Ambiente (datado no dia 22 de maio sem indicação do ano). Segundo a reportagem, os alunos da escola abriram o evento cantando para o prefeito da cidade e outras autoridades presentes.

Há também cartazes com frases do filósofo Sócrates escritas em espanhol, como por exemplo :

“Um libro abierto es un cérebro que habla, cerrado, um amigo que espera; olviado, um alma que perdona; destruído, um corazón que llora”.

Também há frases de Shakespeare como, por exemplo:

“El cobarde muere muchas vezes; el valiente sólo muere una vez”.

O espaço onde esses “pensamentos escritos” estão expostos é chamado de “Rincon de Pensamientos: Deja aqui tus reflexiones”.

À esquerda do *Rincon*, há o espaço denominado “Espaço dos Poetas”, com poesias dos alunos:

### **“E A PÁGINA ESTAVA EM BRANCO...”.**

*A PROFESSORA DEU A PROVA*

*COMEÇOU A CONFUSÃO*

*ONDE ESTÁ LÁPIS, BORRACHA?*

*TUDO EM VÃO.*

*EU FIQUEI IMAGINANDO*

*O ORGULHO DA FAMÍLIA.*

*SE UMA BOA NOTA TIRASSE*

*ONTEM, EU ESTUDAVA, ESCREVA E LIA.*

*ENQUANTO EU IMAGINAVA*

*EU NO RECREIO, NO BANCO,*

*O SINAL TOCOU; E AGORA?*

*E A PÁGINA ESTAVA EM BRANCO.*

*(T.M.A.L, 6a A.) ““.*

**“MEDO”.**

*RUA ESCURA*

*ALTA MADRUGADA*

*DUAS PESSOAS*

*QUATRO PASSOS IDÊNTICOS E SILECIOSOS*

*DUAS BOCAS FECHADAS*

*ALTAS HORAS DA NOITE*

*AQUELAS DUAS SOMBRAS*

*SE ENCONTRAM*

*NUM TERRÍVEL CHOCAR DOS OLHOS*

*SEUS LÁBIOS SE ENCONTRAM*

*COMO SEUS ABRAÇOS*

*E AO ESGOTAR O FÔLEGO*

*ELES DIZEM:*

*'EU TE AMO'*

*(H. 5<sup>A</sup>. C) "".*

## OBSERVAÇÃO

Data: 17/09/2003

**Disciplina: Língua Portuguesa.**

**Período Vespertino.**

**6<sup>a</sup>. Série .**

Sento-me na primeira carteira, ao lado da mesa da docente. A classe conversa, enquanto alguns alunos andam pela sala.

A professora diz para todos :

- Na aula passada passei os exercícios para vocês. Na aula anterior fomos à informática, e antes foi quando eu perdi a voz e veio outra professora em meu lugar (...)

Ela olha a lista de alunos e diz:

- Quem é o número 39? Diga-me qual reportagem você escolheu e como era.

Aninha responde:

- Encontrei um artigo sobre animais que comem pedras (...) Cada animal tem um hábito curioso. Os cachorros e os gatos comem ervas quando passam mal. O crocodilo e o pingüim comem pedras para se aliviarem.

A Professora diz:

- Nossa! Nunca ouvi falar sobre isso. Eu não sabia disso. (mudando o tom de voz)

Vocabulário! Que palavra nova você achou?

Lukas diz jocosamente:

- Pedra (todos riem).

Os alunos conversam sobre palavras novas com a docente, entusiasma-se e alguns vão à mesa dela.

Professora – Agora o n 38!

Há muito barulho e falatório. A professora busca atrair atenção dos educandos:

– Vamos ouvir o Ícaro. Ah, você fez com seu amigo. Nada interessante? Não, tá bem.

Agora o número 37

Alguns alunos dizem:

- Faltou!

A professora então diz:

- Agora o trinta e seis... hmm...também faltou. Trinta e cinco!

- Eu faltei no dia – diz Saulo.

A professora sorri e o garoto começa a falar.

Saulo diz:

– Eu achei sobre os gases intestinais... (risos). Quando agente come, a comida vai para o estômago, depois para os intestinos... o corpo forma troços (risos)... viram gases, e viram “pum”.

Luciana diz:

– Professora, eu achei na internet que quando saem esses gases... se alguém acender um fósforo, pode explodir. (risos)

Professora – Qual era seu número? Ah, então o trinta e quatro!

Adriane diz:

– Eu achei sobre os morcegos. Eu li sobre os morcegos carnívoros...

Antes que Adriane termine de falar, vários colegas dizem:

- Ah, professora... ela não fez!

Adriane então prossegue:

- Eles se alimentam de sangue.

A educadora pergunta para a sala:

– Quem mais fez junto? (barulho) Ah, não Pedro... quando alguém fala, precisa pensar para poder falar (...) se vocês fossem tentar falar e alguém atrapalhasse, vocês não iam gostar .a professora diz isso firme e educadamente, sem ser autoritária).

Uma aluna fala sobre como os morcegos, ao defecarem, contribuem para o reflorestamento.

Professora – Então, porque escolheram esse artigo?

Fabinho responde:

– Por que era o mais fácil (risos).

A professora então pergunta:

– Alguma palavra nova que aprenderam? Tiveram de ir ao dicionário?

Gabriela diz:

– Achamos uma palavra enorme que não estava no dicionário...

Henrique observa:

– Acho que era o nome científico do morcego.

A professora então diz:

– É... quando for assim, vão para o **Google**, coloquem a palavra e busquem... mas nunca deixem passar sem pesquisar e saber. O próximo...

Igo diz:

– Sobre animais que comem pedras... então, essas pedras tem que ser redondinhas (...).

Isso gera vários comentários entre os alunos.

Igo esclarece:

– É para limpar as paredes estomacais.

Professora :

– Então eles escolheram as pedrinhas... não é qualquer pedrinha!

JR diz:

- MAs a pedra não fica para sempre com eles... eles expelem depois, professora.

Professora :

– Então é uma pedra específica

Alunos e professora conversam sobre a pedra específica ingerida pelos animais em questão.

Professora :

– Próximo...?

Zé diz jocosamente:

- É eu!

Isso gera gargalhadas na classe.

Bem humorada, a professora diz:

- Lembrem-se do que combinamos. Aqui dentro vocês tem que falar corretamente... lá fora como vocês quiserem.

Vários alunos dizem em uníssono:

– É nós na fita!

(...)

A professora diz:

- Número vinte e oito! (a professora faz anotações na cardeneta).

Alunos fazem pilhérias sobre esse ato da professora e um deles diz:

- Ah, a senhora fez anotação!

Professora – Ah, nunca fiz isso com vocês... (ri).

(risos)

Um aluno fala que sua pesquisa foi sobre o C.C.

Isso gera vários gracejos por parte dos alunos.

Paula diz:

– É uma glândula que forma o suor... nas axilas... daí eu não sei...

Xavier fala:

– Ela forma o C.C.!

A professora diz:

–Número vinte e seis! Diga, Letícia. Não lembra? Nem sobre o artigo que você viu?

Letícia responde:

- Sobre largatixas que sobem na parede.

O aluno ao meu lado diz:

- Isso eu sei!

Burburinho:

- Nós vamos agora (Sh!, Sh!) ouvir a Letícia. Letícia, (que está sentada ao fundo), você vai falar alto, como se estivesse no quintal de casa e eu estivesse na frente. *A garota lê sobre a formação das lágrimas (não consegui entender).*

Professora :

– Mais nada... ninguém leu sobre a formação das unhas? Lágrimas também?

Ana Paula:

– As lágrimas ajudam os olhos a manter os tecidos (...)

Professora:

– O que acontece se os olhos secarem?

Vários alunos dizem :

– Fica cego!

Vários comentários sucedem.



Aluno ao meu lado :

– O meu tio é médico... é oculista... ele disse que quando agente chora (barulho) .(Não consegui entender).

Professora – Sim, fale, (...) ! Com licença, conversas paralelas não! Sim... (...)

(não consegui entender)

Aluno ao meu lado :

- Ah, ele falou que quando está escuro os olhos dilatam! (...)

A professora chama por mais números.

Professora – Ah... então que foi que você leu?(*sic*)

O aluno dá explicação breve sobre o aquecimento global, o que gera vários comentários.

A professora então diz:

- Sim! Há estudiosos que dizem que cidades litorâneas como...Veneza, Rio de Janeiro, Miami...vão todas ficar embaixo d'água se a emissão de gás carbono não diminuir.

Isso gera muitos comentários. Há alunos que parecem até mesmo se entusiasmarem com a possibilidade de tal desastre ambiental (**incrível**).

Aluno ao meu lado:

– Já pensou...isso ser muito loco!

A professora tenta ordenar o barulho.

(conversaõ geral)

.

Professora :

– Meus queridos...vamos continuar? Número 8?, 9?, 10?, 11? João? (repreendendo-o brandamente) Número 12? 13?

Jarbas diz:

- Eu vou falar sobre o cateto... conhecido como porco do mato. Se você ouve um (...) ele solta um latido semelhante ao de um cão... seu focinho é alongado, usado para pegar alimentos. Eles se juntam em quinze ou vinte animais para caçar frutas (...)

Outro aluno do mesmo grupo de pesquisa diz:

- O cateto é um animal muito comum no Brasil...

(Alunos dão a descrição física do bicho).

Professora :

– Ele é grande ou pequeno?

Aluno :

– Pequeno.

Professora:

– Quanto ele pesa?

Jarbas:

– Quatorze a trinta quilos.

Professora :

– Quanto tempo ele vive?

Aluno :

– Quinze a trinta anos.

Professora :

– Nossa... considerando que um cachorro vive cerca de dez anos...

Vários alunos fazem comentários sobre cachorros de estimação sobre a idade que seus cachorros têm ou chegaram a alcançar.

Aluna diz:

– O nome científico é cateto... ele é semelhante a um porco doméstico e a um javali.

A professora indaga para a classe:

– Que é ser semelhante?

Vários alunos respondem:

– Ser parecido!

Professora:

– Que características semelhantes ele tem?

Joyce responde:

– As presas do javali... os pêlos.

(toca o sinal)

Professora:

– Na próxima aula vamos falar sobre as pesquisas... e vamos ler as pesquisas. Só que dessa vez vamos fazer um comentário dessas leituras por escrito. Vamos entrar então num site, ler os artigos dos assuntos, e vamos escrever um parágrafo. Vocês vão contar o que vocês acharem interessante. O que vocês acharem interessante... e vão fazer um comentário sobre esse dado. Vocês vão escolher, vamos entrar no laboratório de informática, vocês vão ler, escrever em casa, de acordo com as normas da linguagem culta. Eu já expliquei as marcas da oralidade na escrita, como escrever de acordo com a linguagem culta.

(Dúvidas, comentários sobre o assunto)

Há muita conversa agora.

Professora :

– Vamos lá? Quem é o número dois? Comecem os exercícios.

Os alunos abrem os cadernos.

A professora então diz:

- Número um, quem é? Bruce! Os exercícios...

Xavier chama a atenção da educadora:

– Professora, o poema de antes não foi corrigido ainda...

Professora – Ah, tá... então vamos lá, comecem, por favor. Achou já?

Bruce lê o enunciado do exercício sobre identificação de algarismos em manchetes de jornais.

Uma aluna pede à professora permissão para ligar o ventilador.

A professora então lhe diz:

– Então vamos ter que falar alto para ouvirmos.

Bruce lê manchetes como é mostrado a seguir:

“Governo participativo libera vinte milhões”.

Professora:

– Que tipo de números temos aqui?

Bruce responde:

– Cardinais.

Professora – Isso, número cardinal.

Há um interlúdio sobre o uso dos tremas.

Professora :

– Por exemplo... enxaguei, eu pronuncio ou não o u? Se é átono e é pronunciado, eu uso o trema (...) Vimos que o “cincoenta” não existe, embora hajam pessoas que preenchem assim os cheques (...)

Josué faz um comentário jocoso sobre a pronúncia do “catorze” e “quinze”.

Bruce diz( lendo o enunciado):

– (...) quinze toneladas de sardinha

Professora – Que número?

Alunos – Cardinal!

O outro aluno- Vinícius - lê o enunciado de outro exercício.

Vinícius diz:

– “Classifique os numerais presentes nessa frase”. (Barulho)

Professora:

– Vinícius, leia o enunciado.

Aluno ao meu lado:

– Ele já leu professora!

Vários alunos chamam a atenção da docente.

A professora então diz:

– Perdoe-me, Vinícius, e leia novamente por favor, pois eu não ouvi.

Vinícius relê. Lê uma frase no corpo do exercício com dificuldades, o que provoca risos dos colegas.

(tive de me ausentar por alguns minutos)

Aluna Iara faz uma explicação.

- Quando se usa “dia”, o verbo permanece no singular.

A docente lhe pergunta:

- Que acontece quando eu tiro a palavra dia? O verbo vai para o plural! Entenderam?

Outro aluno lê a próxima frase, de onde tira os números dezesseis e dezessete. Aluno pronuncia e soletra esses números. A docente não usa o quadro negro. Será que por isso as pessoas falam mais?

Adriane diz:

- As pessoas falam “e” ou “é”?

Professora:

– Isso varia de região para região..eu já expliquei...lembra?

Pâmela lê outro enunciado:

– “Abram o livro no décimo segundo capítulo”.

A professora faz considerações sobre um esquema que escreve na lousa sobre de tipos de numerais)

(Conversas)

Alan:

– Professora, a chamada oral vai ser com consulta?

Não há resposta. Há muito barulho agora.

A professora faz mais considerações sobre o uso do trema (.), fazendo comparações de pronúncia e regras ortográficas) e pergunta para seus alunos:

– Lingüiça tem trema?

Isso gera risos, pois se trata de apelido de um aluno)

Alunos respondem em uníssono na medida em que a docente faz perguntas sobre a ocorrência ou não do trema, em diversas palavras.

- SIM!

- NÃO! (e assim vai...)

Professora:

– E agora...mil novecentos e sessenta e nove! (...)

Professora:

– Próxima!

Rosinha diz:

– Quanto será um terço de cinqüenta? (...) um terço e cinqüenta!

Professora – Quando vocês precisarem ler, é só olhar a tabelinha...não é para decorar, decorar é uma coisa sem sentido. Vocês têm de saber utilizar, quando usar um ou outro, aos poucos.

**A docente cria e recria um ambiente propício para o debate e a pesquisa todo o tempo. A oralidade (nessa aula) é o motor onipresente das atividades.**

**Há mais considerações sobre o uso dos numerais. A seguir, há a análise de um poema.**

Professora – A primeira estrofe começa em “logo” e termina em “passageiros”. A segunda (...) (há a demarcação do início e o fim de cada estrofe). Quantas estrofes temos?

Alunos:

– Seis!

Professora – Quantas pessoas havia no ônibus?

Alunos:

– Seis!

Yago indaga:

– E o cobrador? Ele conta? Como eu faço?

A professora diz:

– O cobrador desceu, fez um lanchinho nessa hora (brinca e ri)

Alunos – Ah, mas isso não está explicado no poema!!

A docente ri.

A classe participa ativamente. Há a leitura de várias questões relacionadas ao poema.

Professora – Cada uma das estrofes fala de uma pessoa... em cada estrofe, uma delas desce do ônibus...

O próximo exercício é sobre os tipos de numerais presentes no poema.

(...)

Aluno X :

– Os passageiros descem em uma seqüência...em ordem... é referência aos números ordinais.

Trata-se de identificar os numerais presentes no poema.

Os alunos lêem regras, explicações e exemplificações contidas no caderno. A leitura dos alunos que observei, em sua grande maioria, com exceção de um, pós ora, é bastante clara e fluída. A professora brinca muito com os alunos, faz elucidações. A classe se queda atenta. Quando ela faz questões, há barulho, vários querem falar, dar suas opiniões. Ela procura dar espaço para o diálogo. O clima é bem agradável, amigável. Ela é firme, possui autoridade, mas não é, de modo algum, autoritária.

(...)

Professora:

– Aqui temos um artigo definido ou indefinido?

Toca o sinal e ela brevemente termina.

Há muito barulho.

### **18 de setembro de 2003.**

Assisti à aula de uma professora substituta (ou **eventual**). A professora que observo faltou mais uma vez. Assisti a uma aula na sexta série, embora eu acreditasse que assistiria à aula na



sétima série. O horário mudou e, pela reação dos alunos, é a segunda vez que isso acontece nesse semestre.

A professora aparentava ter minha idade. Simpática, permitiu que eu observasse à sua aula. Eu já havia avistado essa professora na Sala dos Professores.

Me sentei numa carteira vaga ao fundo (parte mais à esquerda) da sala de aula. Fez uma chamada numérica numa folha de sulfite (a docente titular não havia disponibilizado suas cadernetas) e, a seguir, pediu aos alunos, que pareciam bastante desinteressados nela, que fizessem uma redação sobre o tema *Felicidade*. Aliás, quando ela lhes apresentou esse tema, vários deles demonstraram desânimo e total falta de vontade na realização dessa tarefa. Cheguei a ouvir de uma aluna:

- Maior *vacilo* ficar vendo aula de tapa-buraco! Podiam deixar a gente no pátio!

Por suposto a docente escutou tal comentário, mas permaneceu impassível.

Enquanto os alunos compunham o texto, ela se aproximou e conversou um pouco comigo, buscando informações sobre meu projeto de pesquisa. Ao perceber que vários alunos me observavam, respondi evasivamente. Ela, apesar disso, me contou que era formada em História e dava aulas como professora eventual havia mais de sete anos. Isso me surpreendeu.

Quando os alunos começaram a entregar as redações para essa professora, decidi que devia ir embora da escola.

## **22 de setembro de 2003.**

Assisti a uma aula na oitava série.

Foi realizada uma atividade de correção de exercícios de análise sintática, que considerei não somente enfadonho, como também nada profícuo. Não suportei ficar mais de dez minutos após o início da segunda aula nessa mesma série. A única coisa que me causou algum

interesse foi em verificar que, ao contrário das turmas de sexta e de sétima séries, por exemplo, a oitava série é mais quieta durante discussões *conteudistas*. Os alunos falam, e falam bastante, mas o fazem em brechas que sucedem entre os conteúdos formais. A professora os interpela mais. Será que é por isso que em quase todas as aulas que até o presente momento assisti nessa classe, a docente os coloca sentados em círculo (na verdade um quadrado)?

**23 de setembro de 2003.**

O que escrevo a seguir foi registrado na Biblioteca Municipal após eu sair da escola.

Chego para a segunda aula. A sala é a 8<sup>a</sup> série B. Entro e percebo que está lotada. Por alguns momentos constrangedores, busco inutilmente por um local vazio. Por fim, me aproximo da professora e aviso-lhe que vou à sala dos professores buscar uma cadeira.

Pego a cadeira. Reparo mais uma vez nos vitrais ao descer as escadas. Não vejo o diretor. Volto para a sala e coloco a indiscreta cadeira – que é maior do que as dos alunos – ao fundo, entre dois alunos, que precisam se afastar um pouco para que eu possa me sentar. Com dificuldade, pego o caderno de anotações e começo a escrever, mas os alunos olham insistentemente para o que faço. Decido parar de anotar, mesmo porque não tenho uma carteira onde me apoiar e tampouco uma prancheta.

A professora fala sobre um texto do livro didático de língua portuguesa que teria sido lido pelos alunos em casa. Pelo que entendi, tratava-se de uma historinha sobre dois meninos de rua que viviam na praça de uma grande cidade brasileira.

A professora separou os alunos em grupos de 4 e 5 pessoas– apesar da insistência inútil de um grupo de alunos que queria ter formado um de seis – e pediu a eles que discutissem o texto,

tendo distribuído também jornais , revistas, tubos de colas e cartolinas. Após isso, eles deveriam montar cartazes sobre o problema do menor abandonado no Brasil.

Essa atividade dura quase duas aulas.

Há muito falatório. Os garotos conversam sobre o tema, mas noto que se dispersam com facilidade. A professora anda pela sala, oferecendo-lhes auxílio constante.

Tive vontade de me levantar e também andar pela sala, mas me contive. Na verdade, assim como nas duas semanas em que nada anotei, continuo me sentindo perdido e bombardeado por tantas informações ao mesmo tempo.

Saio da sala e da escola.

#### **24 de setembro de 2003.**

Hoje foram aplicadas avaliações (ou provas) nessa escola. As provas são feitas em blocos com conteúdos multidisciplinares com questões dissertativas e de múltipla escolha no decorrer da semana. Os professores montam provas padronizadas e durante uma semana a atividade escolar se concentra na realização desses exames. Não sucede aula normal. Um horário alternativo é criado para atender às demandas desse período. Os alunos são dispensados da escola na medida em que findam o preenchimento de seus exames, o que somente sucede após, no mínimo, uma hora de avaliação.

#### **25 de setembro de 2003.**

Assim como ontem, não tomei notas durante os exames. Creio que já seria bastante desagradável para os alunos terem a *sensação* de estarem sendo avaliados por um ser estranho – que no caso seria eu – ao mesmo tempo em que faziam seus exames. Não há muito o que

dizer dessa situação. Os alunos comparecem à escola desprovidos de mochilas –em sua grande maioria –, cadernos e pastas. Limitam-se a levar para a escola lápis, lapiseiras, borrachas e canetas. Lembra um pouco um *vestibulinho*. Hoje são dadas as questões dissertativas. Há em sala de uma rotina mais “mecânica”. A professora que acompanho se torna bem mais sisuda e quase não sorri. Não há o rigor de um vestibular, tampouco os alunos estão misturados independentemente de suas séries. As mesmas classes são mantidas. Como pessoa, sinto muito tédio, pois pouco há para ver. Não é um momento de diálogo. Saio da escola quarenta minutos após o início dos exames.

### **21 de outubro de 2003.**

Fui informado pelo Coordenador Pedagógico, ao chegar – com atraso de 10 minutos – que a professora faltou. Não cheguei a entrar na sala dos professores.

### **22 de outubro de 2003.**

Essas notas foram realizadas quase simultaneamente no momento em que foram observadas.

Chego em cima da hora. Abordo a professora ao pé da escada. Ela me ignora. A interpelo novamente e pergunto, como sempre, se posso ir com ela para a sua sala. Ela se desculpa pelas faltas nos últimos dias. Ontem teria havido aula na sala de vídeo, mas ela se encontrava sim na escola.

A sala é a 6<sup>a</sup> E, hoje com aproximadamente 34 alunos.

Sento-me ao fundo, à esquerda, próximo da janela. Três alunas chegam atrasadas e percebo nesse momento que estou sentado na cadeira de uma delas. Dou a cadeira à sua dona e saio da sala como de praxe em busca de uma cadeira. Vou na direção da sala dos professores. Passo

pelo diretor que ao descer as escadas. O cumprimento e sou ignorado. O Coordenador Pedagógico faz o mesmo, mas mesmo assim lhe pergunto onde posso conseguir uma cadeira que não seja como a da sala dos professores. Diz-me contrariado que poderia pedir numa sala em que houvesse cadeiras sobrando. Decido que seria melhor continuar usando uma das cadeiras da sala dos professores.

Volto á sala, onde os alunos fazem uma atividade escrita. A sala está em silêncio.

Uma menina pergunta o que é contraste.

Profa. : Tenho uma figura de fundo preto, o que você precisaria...

Mariazinha: Branca, amarela...

Profa.: Isso!

Joana: Sabe aqueles slides que a gente tava vendo...

Profa.: Tirei as fotos com o pessoal do grupo.

Eu tiro as fotos na sexta. Na apresentação tirei dois slides, um em português e outro em espanhol. Estará com as fotos de vocês aí, que estará na página da abertura(...)Tudo bonitinho ali na apresentação.

Conversam sobre essas fotos por mais algum tempo.

Profa. : Chega de conversas. Para fazer o melhor que podem.

A classe está em silêncio. Provavelmente se trata de uma avaliação.

Paula: Dona, o que isso significa...

Profa. Agora não me perguntem nada...se virem...tentem pegar o contexto.

Gabi: Isso é pra nota...

Fernanda levanta a mão. A professora permanece impassível.

Vejo que a sala de aula está limpa e há poucos vestígios de cascas de lápis apontados espalhadas pelo chão.

Zé: Professora...

Profa.: Sem perguntas...como combinamos, essa segunda etapa é só com vocês...(voltando para um aluno que a interpela) sim... respondam de acordo com o que está aí.

Volto a olhar a sala de aula. As paredes são cor de rosa até uma altura de 1.80m. Duas faixas de madeira, uma com cerca de 45 cm de rodapé de madeira envernizada. O chão e os ladrilhos são de madeira.

Profa. : Quem precisar essa primeira parte pode pegar o dicionário. Confiram a atividade...Qualquer dúvida sobre ortografia deve ser usado o dicionário. Evitar começar com “porque” as respostas, nem com “pois” que relaciona uma coisa à outra.

Sobre a sala, vejo que há cartazes, produções de educandos na parede e um mural contendo, entre outras coisas, mapas da turma, com os lugares de cada aluno marcados. Acima da faixa maior de madeira, a parede é branca.

Vários alunos começam a dizer que terminaram. A professora, que até então permanecia sentada, agora está em pé, atrás de sua mesa. A turma permanece em silêncio. Na medida em que os alunos dizem que terminaram, ela relembra que eles devem consultar o dicionário para fazer a revisão.

Profa. : Vocês não esqueceram como se consulta o vocabulário, não...Olha-se a palavra, copia-se o significado – Ela sempre diz isso – Deve-se procurar o melhor sinônimo, o melhor significado para cada contexto...

Sobre a sala, há ainda uma faixa de madeira. Acima dela, um espaço de 35 cm é branco. O teto é de ladrilhos brancos. Luzes de mercúrio compridas e 2 ventiladores.

Profa.: Alguém esqueceu de fazer uma visitinha ao anexo...

Os alunos se levantam, cerca de dez deles, a maioria meninas, vai até atrás da porta da sala de aula, onde permanecem por alguns segundos. Sentam-se de novo.

Profa. : Vou falar de novo sobre isso. Já falamos, já conversamos, mas devo falar sobre o chiclete...o que aconteceu com pessoas que se sentaram sobre o chiclete... (...) Já falamos sobre isso na aula passada. Quem gostar de chiclete, deve usá-lo antes da aula ou depois.

Alguns alunos protestam.

Profa. Se as pessoas usassem o chiclete como deve ser usado, mas colocam debaixo da cadeira, ou em cima da cadeira...

Já acabou o nosso tempo. Alguém mais precisa de dicionário...Então vimos o quê... Há a parte lingüística (voltando-se para os alunos) que é o que mesmo....

Alunos: A escrita!

Profa. Para que estamos fazendo os exercícios...Alguns alunos estavam tendo dificuldades em analisar a parte extralingüística...as charges. Geralmente as charges são sátiras políticas.

Paulo: Críticas com humor, né...

Profa.: Isso mesmo! Vamos começar com a parte extralingüística. O que se vê aqui na imagem...

Igo: A blusa dos Estados Unidos.

Vários alunos: A bandeira dos Estados Unidos!

Profa.: Que mais...

Guto: Uma picareta...

Profa.: Onde você viu picareta...(risos) Se virarmos o desenho, quem sabe...

Vários alunos falam ao mesmo tempo. Olho na carteira ao lado e vejo a charge, que mostra uma caricatura de George Bush, com corpo de um macaco, segurando um míssil nuclear.

Profa.: Quem fez essa charge...Geralmente o nome está embaixo....Quem é essa pessoa....(Ela escreve “George W. Bush” na lousa).

Guto: Podia ter escrito Presidente dos Estados Unidos...

Profa.: Sim, mas de preferência coloquem os nomes(...) mesmo quem não conhece esse personagem, sabe que país ele representa pela Bandeira”...

Estão corrigindo as questões na folha, referentes à charge.

Daniela: É pra por “certo”, Dona... (Sobre a questão que se refere ao contraste)

Belle: O contraste está representado pelo presidente americano, vestido com a bandeira dos Estados Unidos, segurando um míssil...

Profa.: Outras opiniões...

Alguns alunos lêem as suas opiniões.

Profa. Há um contraste grande entre as cidades grandes e as cidades do interior nordestino e do interior de São Paulo. Há um contraste grande entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos. Há um contraste grande entre as pessoas com AIDS no nosso país e a África. Por quê... Será que eles têm a mesma assistência que nós temos aqui...

Unísono dos alunos: Não!

Rodrigo: Nem tem remédio para AIDS lá.

(...)

Ocorre agora uma discussão sobre a charge “A Ética”.

Profa. O míssil representa a tecnologia de ponta.

Marianinha: A clava na outra mão representa o irracional.

Profa. : O contraste aqui mostra o míssil numa mão e a clava na outra.

Soa o sinal da primeira aula.

Todo esse raciocínio é construído em conjunto. Os alunos participam e fazem boas argumentações e sugestões.

Profa. : Em termo humorísticos, muitas vezes as coisas estão subentendidas. Lembram-se de quando falamos do sujeito oculto....(...) Aqui, o autor começa a frase com “Nossa tecnologia é de ponta, mas a ética...”



Beto: É ruim!

Outros alunos acrescentam:

- É velha!
- É pré-histórica!
- É tão antiga que está até empoeirada!
- Zero!
- É uma macaquice!
- É irracional!

(...)

Profa.: Alguém está com o dicionário... Alguém está com dúvida sobre a pesquisa...

Vários alunos se movimentam pela classe. A turma, nesse momento, demonstra agitação.

Os que estão perto de mim discutem o texto, comparando as suas respostas para a atividade proposta.

Profa. Por que estão todos andando?

A menina sentada na minha frente volta-se para mim e pergunta:

- Você vai ser professor?

Respondo que sim com um leve sorriso.

A professora pede aos alunos que peguem os seus cadernos. Pede a eles que localizem a matéria.

O aluno que está sentado ao meu lado ao fundo – *Wally* – inicia a leitura do primeiro exercício:

- “Amarraste o burrinho bem em frente à minha casa...”

O poema é usado para demonstrar morfemas que são definidos pela educadora como “menor unidade de significado de uma palavra”.

Nesse exato momento, a classe discute com a docente a respeito de radicais, que seriam morfemas com a “significação básica de uma palavra normal”.

Wally prossegue a leitura com certa dificuldade. Alguns alunos riem, ajudando-o com a leitura e completando as frases.

Uma garota mais à minha frente – Talita - continua a leitura. Um outro aluno à direita da classe, ao ouvir sobre os verbos que têm os radicais iguais, diz:

- É igual ao Espanhol...(se ensina espanhol nessa escola)

A professora diz:

- Lembram o que vimos na aula passada...Verbo é a palavra que sofre o maior número de flexões na nossa língua... Talita prossegue a leitura. Os exercícios em questão estão copiados nos cadernos. Os alunos, em sua esmagadora maioria, acompanham pelo caderno.

O exercício diz respeito a um texto de crítica política. Mas se concentra nos radicais dos verbos e a sua decorrente variação de conjugação.

Os alunos participam e, quando a professora se refere aos exercícios, o educandos participam de modo vivaz.

(...)

Profa.: Número 34 (ela sempre os chama pelos números).

A aluna que responde por esse número lê o enunciado da questão, tida pela professora como difícil.

A aluna prossegue a leitura do enunciado do exercício:

- Destaque para as desinências dos verbos.

Os alunos fazem a leitura do texto.

Uma aluna retorna á sala de aula e deixa, antes de se sentar, um recado para a professora.

Ela o repassa ao seus alunos:

- Os alunos seguintes (lê os nomes desses alunos) ...a biblioteca quer falar com vocês.

Os alunos convocados pela Biblioteca Escolar saem da sala de aula. Isso gera certo estardalhaço entre os demais colegas, o que logo é contornado pela professora:

- Vamos lá, queridos. “Estava” é presente, passado ou futuro?

Alunos em uníssono:

- Pretérito!

**O clima da aula é alegre e envolvente.**

A professora fala agora a respeito da conjugação adequada dos verbos.

Um aluno, sentado próximo da professora, diz:

- Tem um chiclete aqui.

A professora diz:

- Viram? Foi como discutimos.

A seguir, a professora distribui um manual de gramática para duplas de alunos. Alguns se quedam sem esses livros e dizem:

- E nós, professora?

Profa.: Nós vamos esperar que os alunos que estão lá fora tragam as outras gramáticas.

A docente caminha pela sala agora. Um aluno chega com cerca de dez manuais de gramática. Além disso, ele dá à sala um recado do professor de Educação Física. Isso gera certo estardalhaço, que logo é terminado pela educadora.

**Percebo que estou bastante “invisível” nesse exato momento, pois ninguém olha para mim.**

Profa.: Vamos lá...página 201...acharam? (ela anda pela classe) Vocês vão ler aí e estudar até a página 207, em dupla...se der cansaço, coloquem as carteiras lado a lado para ficar mais fácil para estudarem.

Os alunos organizam as carteiras para a realização da leitura.

Uma garota senta-se ao lado da menina à minha frente. Volta-se para mim:

-Qual é seu nome?

Dou-lhe a resposta, percebendo que não estou tão invisível assim.

A professora dá recomendações à turma. Anda mais, de um lado para o outro, na frente da classe. Pára junto á porta.

*Bebel* reclama de seu parceiro:

-Dona, ele tá lendo assim! (aponta para o manual do colega). A professora então entrega ao logo que é o foco dessa reclamação outro exemplar do manual.

Há alguma dispersão agora. Os alunos ainda se organizam na leitura. Algumas duplas lêem silabando e outras o fazem em silêncio. Há duplas na qual uma pessoa lê e a outra somente escuta.

A professora move-se na frente da sala, sanando dúvidas. Ela fala sobre desinência verbal, sujeito oculto, etc. Ela sempre caminha pela sala sanando dúvidas.

Ela de repente se dirige a um aluno em tom de pilhéria:

- Vinícius...nada de “xavecos” agora!
- A professora continua andando pela sala. Ela brinca, sorri e senta-se com os alunos. A turma está realmente envolvida com as atividades.
- A professora escreve no quadro negro a palavra “estudávamos” e diz para a turma:
- Parem tudo! Peço a todos que prestem atenção! Vou explicar rapidinho, depois vocês estudam a gramática e vamos complementando. Temos o modo indicativo...que chamamos de modo da certeza. Temos o modo da dúvida, subjuntivo...Estudo estudas, estudamos, estudais...*estud* é o radical...estudávamos ...(Ela continua a fazer considerações sobre a conjugação verbal)

Ela explica tudo isso de modo claro e fluente. Sinto que tenho uma oportunidade de revisar aspectos formais da Língua Portuguesa.

Os alunos estão muito atentos.

A professora tira dúvidas e conversa com os alunos. Há certo estardalhaço.

Profa.: Com licença! Ninguém estuda assim!

Há um fluxo constante de alunos em direção à mesa da professora.

Toca o sinal.

Uma jovem me pergunta (a mesma pergunta feita por outra aluna):

- Você vai ser professor?

Respondo que sim e ela pergunta:

- De quê?

- De História, Geografia e Sociologia...- respondo.

- Nossa! Mas por que você tá assistindo a aula de Português?

Limito-me a sorrir e me levanto quando a professora sai. Pego a cadeira, desço as escadas e a guardo na sala dos professores e a docente me informa que a cadeira sobressalente será desnecessária na próxima sala de aula, que sempre tem assentos vazios. Guardo rapidamente a cadeira na sala dos professores e vou até a 7ª. G.

Lá, ao me ver na porta, a docente me indica uma carteira vazia (ao fundo), onde me sento.

Lembro que não estou escutando bem pelo ouvido esquerdo – principalmente – e sinto que isso tem prejudicado a observação em sala de aula.

A professora está discorrendo sobre sujeitos ocultos. A seguir, ela distribui os mesmos manuais de gramática que havia dado à turma anterior.

Essa turma, conforme já havia notado anteriormente, é mais dispersa.

De qualquer modo, a docente, ao pedir-lhes que abrissem os manuais, consegue fazer com que os educandos prestem atenção ao que é ensinado. Eles realizam a leitura. Ela passa as instruções aos alunos, que devem copiar no caderno o que não está escrito nele e que está no manual de gramática. Ela faz a chamada. Cada aluno é identificado por seu número.

O aluno ao meu lado parece perdido. Olha para mim, olha para o seu manual e pergunta ao colega que está sentado ao seu outro lado:

- O que é que é para fazer?

Após obter a resposta, começa a ler o manual.

A classe está em silêncio, realizando a atividade proposta. Cada um deles tem um manual em suas mãos.

Na classe, percebo que há cerca de 32 alunos. Quase todos são brancos. Há um negro e dois mestiços de tez clara. Os números de meninos e os de meninas estão bem equilibrados, havendo uma ligeira vantagem numérica de alunos do sexo masculino. A maioria deles usa o uniforme escolar ou camisetas brancas.

A professora encontra-se junto á porta da classe. Só se escutam barulhos de lápis, canetas e apontadores.

Creio que ainda é muito cedo para conclusões sobre o nível socioeconômico dessa turma, assim como na sala onde cuja aula eu observava antes dessa. Parecem coexistir aqui jovens de classe média e classe média baixa. Na entrevista, conseguirei os dados necessários.

A classe ainda está em silêncio, realizando a leitura dos manuais.

Percebo que preciso comprar um relógio.

Diferentemente da classe anterior, nessa classe não vejo, como nas duas vezes em que estive aqui durante a fase de **Sensibilização**, nenhum cartaz fixado na parede. No mural que há nessa sala há os mapas das turmas que estudam nessa sala.

Um aluno pergunta à docente o que se espera que ele faça. A professora uma vez mais repete as instruções.

Evito, como sempre, olhar diretamente para a docente. Ainda não sei muito bem como observar, sem que minha presença seja percebida como incômoda para ela ou para os alunos.

Os alunos agora perguntam que horas são. Dizem à professora que foram avisados de que sairiam às 15h30m. Isso gera alguma agitação, que a docente logo interrompe dizendo com firmeza:

- Sem conversa! Se o sinal tocar às 15h30m nós sairemos! - Alguns momentos depois, olhando para um pequeno grupo que conversa baixo ao fundo, diz-lhes:
- Rapazes...terminaram?

Ainda perto da porta, a professora diz:

- Quem já terminou, não se esqueça de copiar os exercícios da página 297. Não se esqueçam de não riscarem nem escreverem nada nessa gramática. Fomos os únicos que a usaram...minto...nós e hoje a sexta série.

A professora anda pela classe, sanando dúvidas dos discentes, sendo sempre educadíssima e amigável para com os alunos.

A docente vem até mim. Diz que está com o estômago ruim e que vai comer uma barra de cereal para se sentir melhor. Diz –me também que brinca com os alunos, mas é muito exigente, e pede para que eu “não repare”. Pergunto-lhe se o Coordenador Pedagógico lhe entregou o resumo de meu projeto de pesquisa de mestrado e ela responde que não. Acrescenta que irá para o Colégio Progresso (escola particular onde leciona).

Um aluno –sentado ao meu lado e que instantes atrás estava se sentindo “perdido”- a chama.

Às 15h30m o sinal toca.

A classe, agitada e eufórica, entrega à docente os dicionários e os manuais de gramática e sai.

Saio conversando com ela sobre banalidades.

**23 de outubro de 2003.**

Essas anotações que faço agora sucedem na biblioteca do SESC, com atraso de duas horas em relação ao término das aulas que assisti.

“Entro na 8ª. série com mais de dez minutos de atraso.

Encontro a sala de aula vazia e sou avisado pela Inspetora de Alunos que a classe está na Sala de Vídeo. Consigo um lugar entre os adolescentes. Um deles me cumprimenta. A professora, que não parou de falar quando entrei – mas que sorriu breve e cordialmente para mim – fala sobre o filme que a classe assistirá. Chama-se *Mulan* (um desenho animado de longa-metragem). A professora pede aos alunos que “leiam” o filme e que o percebam como uma linguagem extra lingüística audiovisual que deve ser interpretado. Cada aluno recebeu uma espécie de roteiro. A educadora repassa os diferentes itens. O garoto sentado na cadeira a minha esquerda faz menção de permitir que eu acompanhe a leitura da folha com ele. Não ousei retirar o caderno de campo de minha pastinha preta. No entanto, lembro-me bem que temas como diferenças culturais, machismo e etnia constavam na listagem de assuntos que deveriam ser observados pelos alunos, além de aspectos ligados à narrativa e à estética da película. Enquanto a docente ajustava o aparelho de vídeo cassete com o auxílio de um aluno, ouvi uma jovem – que não consegui identificar – dizer que assistir ao filme de animação era “coisa de criança”.

O filme durou aproximadamente uma hora e vinte minutos e manteve “presa” a atenção de todos (e confesso que a minha também). Como se tratavam de duas aulas seguidas, ainda restaram uns cinco minutos, nos quais a professora deu instruções aos alunos a respeito de como deveriam realizar a análise escrita em seus cadernos guiadas pelo roteiro que os alunos tinham em suas mãos.



**24 de outubro de 2003.**

As notas a seguir foram coletadas em tempo real.

A primeira aula será na sexta série e, como de costume, será realizada na sala de vídeo e informática. Essa sala –localizada no andar térreo do prédio – lembra as outras salas de aula da escola. A diferença é que há 17 computadores *Pentiums*, cadeiras giratórias estofadas, impressoras, scanners, ar condicionado, cortinas venezianas, equipamento de Tv e Vídeo e, sobreposta ao quadro negro, há uma lousa branca, dessas que usam pincel atômico.

Quando entro nessa sala, a docente está distribuindo CD-ROMS para os seus alunos, que usam os *PCs* em duplas (há dois trios). Um desses computadores não está funcionando. A docente me contou que hoje eles iam fazer pesquisa na Internet (provida pelo sistema *Speedy* da *Telefônica*), as como a rede estava fora do ar naquele momento na escola, ela teria que lhes dar um trabalho de produção de textos.

Nos monitores, vejo imagens que representam campos de futebol e o quintal de uma casa, um parque de diversões, etc.

A professora passa de PC em PC ajudando o educandos a entrarem adequadamente no *CD-Rom*.

Diz a eles:

Lembrem-se direitinho como se colocam os textos nos balões. Qualquer dúvida é só perguntarem! (hoje a docente usa calças *Jeans*, uma camiseta branca que vai abaixo do quadril e sapatos).

Ela liga a TV, que exhibe a imagem de um dos computadores. Logo a seguir, a docente diz, após ouvir algo das duas alunas, que usam a imagem veiculada:

-Eu vou desligar a TV porque elas não querem que todos vejam o que está escrito nos balõezinhos delas.

A educadora desliga a TV, que mostrava imagens de personagens de desenhos animados. Começo a perceber que se trata de um programa de criação de textos em histórias de quadrinhos.

A docente dá as instruções. O burburinho de vozes é constante. Não consigo ouvir quase nada de maneira clara.

Vejo num dos computadores o cenário do quintal florido de uma casa que parece um jardim. Nesse *PC* estão três educandos. Um deles move o *mouse*, na medida em que os outros discutem, e o cenário muda. Árvores, flores, uma famosa personagem dos quadrinhos aparece e tudo mudas de lugar.

Andando pela sala de informática, a professora diz aos alunos:

- Não se esqueçam que não cabe muita coisa no balão! Lembram quando vimos as histórias em quadrinhos? Letra maiúscula nos diálogos...!

Percebo, enquanto isso, que há 33 alunos presentes. Todos têm aparência bem cuidada, usam tênis de “grife” e uniforme escolar.

A professora lhes diz:

- Ei, queridos! Não se esqueçam...nos diálogos, quem está á esquerda fala primeiro do que quem está á direita. Um fala primeiro e o outro responde em seguida nessa ordem.

Lembrem-se do gibizinho que fizemos sobre a preservação da Água Doce.

Após dizer isso, a docente continua a caminhar pela sala e pede licença às meninas que não queriam que as imagens do texto em quadrinhos que estavam produzindo fosse exibido por meio da televisão de 29” e a liga. O PC usado por aquelas jovens devia estar diretamente conectado àquela televisão, pois localizava-se próximo dela. A professora

sintoniza a imagem, que mostra quadrinhos em branco, com um balão de falas vazio. Ela põe suas duas mãos em forma de triângulo na boca e diz para a classe:

-Um, dois, três...(pedindo silêncio) Olhem só, peguem o mouse, centralizem-no no balão, puxem a caixinha de texto junto da *beiradinha* do balão. Puxem a setinha, e podem continuar(diz isso calma e firmemente como sempre).

A docente desliga então a TV e volta a circular pela classe. Faz pilhérias com alguns alunos. Olha no relógio e diz para a turma:

- Vamos salvar o trabalho para a gente não o perder...faltam três minutinhos...arquivo, salvar como...(repete mais três vezes essas instruções de armazenamento em disquete).

Liga então a TV, que mostra uma “caixa”. A docente ensina-os como salvar esses trabalhos mais uma vez.

Há conversas paralelas.

A professora diz:

- Depois disso...rá, rá, rá, um, dois, três...(chamando a atenção de seus alunos com o dedo indicador direito em riste). Fechem tudo em *salvar* e aí o processo é o mesmo.

- Não dêem espaço entre o nome de sua turma e o seu número pessoal...Olha lá na TV! Não tem espaço!

A docente continua a andar pelas fileiras de computadores, dando as instruções para os alunos:

- Vamos lá! Fechando!Podem deixar o *CD* na *CPU* que a próxima classe vai usar.Cadeiras embaixo da mesa...*mouses* e monitores no lugar!

O sinal toca e todos saem. A professora se despede de cada um deles:

-Vão com Deus, lindinhos! Bom fim de semana!

Ela diz “tchau” a cada um dos alunos. Vários educandos beijam a professora. Uma garota chama a docente e faz reclamações de uma colega de classe:

- Olha, professora...eu não quero falar o nome específico dessa pessoa, mas...- decidem se afastar de mim nesse momento, saindo da sala para terem mais privacidade.

Enquanto isso, observo um aviso próximo da porta que diz “Não cause dano a si mesmo! Cuide de nosso patrimônio!” e outro próximo deste diz “Não consuma balas, chicletes, pirulitos, doce de leite e mel”.

Em um cartaz ao lado dessas advertências, há instruções para os docentes manusearem os computadores corretamente.

Após anotar esses detalhes, decido ir até a sala dos professores. O Coordenador Pedagógico do período diurno pede à uma docente que “cubra”(substitua) uma professora que faltou. A docente requisitada hesita, mas termina por acatar o pedido. Quando o Coordenador sai, ela se volta para mim, enquanto tira materiais de seu armário:

- Vai vendo moço...que professora irresponsável...falta sabendo que estamos passando mal. Estou que não agüento...fim de ano...estou para ter um troço!

Olho para ela impassível, fazendo um discreto gesto de assentimento. Indignada, ela sai da Sala dos Professores.

Após alguns minutos, volto para a sala de informática, enquanto ainda sucede a entrada de alunos da sétima série. Ouço o senhor Diretor –aos berros- ameaçar um aluno indisciplinado de expulsão em sua sala, localizada bem perto da sala de informática.

Quando entro novamente, a docente explica aos alunos que o programa servirá para criar uma história em quadrinhos que tratará do código de defesa do consumidor:

-[...] Tem esse ícone que é um bonequinho dos dois lados...(volta-se enérgica para um aluno) Mocinho, não é para fazer isso aí...é para prestar atenção aqui!(...) Então quando faço isso, assim como no *Powerpoint* , clico aqui e arrasto . Mas diferente do *Powerpoint* , aqui embaixo eu já não arrasto.Olha o elefantezinho. Eu clico aqui e quantas vezes eu clicar, tantas vezes vai diminuir(...) Aqui, se quero uma montanha, eu clico no azul,

seleciono, dou OK e pronto. Se eu quero sobrepor, coloco azul (nesse momento aparece uma imagem de uma aquarela na TV de 29”, cujas tonalidades são selecionadas pelo mouse para compor os cenários dos quadrinhos.

- Temos aqui a turma, o Anjinho, O Bidu, a irmãzinha da Magali...eu não lembro o nome da irmãzinha da Magali(...) Vou diminuindo o tamanho da personagem até ele estar na proporção da paisagem. Aqui tenho os acessórios para a paisagem...sapo, pássaro, cachorrinho, bichos, brinquedos...o que eu quiser por na minha paisagem, eu tenho aqui.

Enquanto a docente fala, a tela mostra essas operações que são feitas pelo mouse guiado pela professora. Os alunos observam tudo isso atentamente.

- Onde tem letrinha A – prossegue a educadora – é onde eu vou digitar o texto no meu quadrinho (...) aqui você entra a fonte Arial, Normal, Tamanho 10...se não estiver cabendo direito no seu balão, diminui o tamanho para 8 (...) aqui já digitei o que quero, clico em colar(...) se por acaso eu escrever e ficar uma tirinha no meio, eu arrasto até aqui ( no balão de diálogos) , centralizo, coloco aqui e puxo! Tudo bem? Então podem começar a se divertir....qualquer coisa que não souberem, podem perguntar.

A docente passa a caminhar pela sala, monitorando os seus alunos. Há um certo burburinho.

Ela diz:

-Vão tentando antes de fazer...não se lembram, me chama. E lembrem-se, um faz, o outro faz, ninguém deve monopolizar o computador! E não se esqueçam de as duplas escolherem o tópico que irão desenvolver.

Burburinho. A docente segue com as instruções.

No monitor, as imagens se alteram, enquanto um garoto e uma garota que estão no PC conectado à TV criam sua historinha em quadrinhos.

A professora diz:

- Queridos, não se esqueçam da proporção. Se você tem um vaso perto da porta e um bebê engatinhando perto, diminuem o bebê, senão vai ficar um bebê gigante. Durante mais alguns momentos sucede um burburinho na sala de aula.

A professora diz:

- Queridos...não se esqueça, que o tema é o tema que vocês escolheram no código de defesa do consumidor!

Passam-se mais alguns minutos:

- Planejem a história antes. Escolham o tema, planejem a história e depois comecem.

Mais burburinho ocorre por mais algum tempo. A docente caminha mais um pouco pela sala e sai. Os alunos – entretidos com a atividade – mal se dão conta disso.’

É interessante ver um grupo de adolescentes discutindo, elaborando idéias e produzindo em computadores de última geração em uma escola pública.

Passam-se mais uns dez minutos.

A docente decide desligar a TV.

Noto que raramente a professora chama alguém pelo nome. A docente, assim como os alunos, mal se dão conta de minha presença durante a aula de informática, algo que não costuma acontecer nas aulas convencionais. Por essa razão, sinto-me mais à vontade para observar a turma.

Noto que vários eles tem cadernos juntos aos PCs. Pelo que vejo, neles estão escrito os roteiros previamente produzidos.

Passam-se mais uns cinco minutos.

A professora então diz para todos:

- Queridos...lá na fonte pode escolher a cor da fonte. Quem não quiser usar tamanho oito pode usar tamanho dez...A cor da fonte muda no mesmo lugar.

Um dos alunos pergunta à professora qual é o ponto do cão Bidu. A docente pensa, diz não saber e pergunta à sala.

[...]

A professora conversa com uma jovem.

- Querida, não se esqueçam do que vimos antes sobre o vocativo. “Mônica , ‘e o restante do diálogo””.
- Toca o sinal.

Ela lhes diz:

- Não quero decepciona-os, mas não vamos salvar o que fizeram hoje. Na próxima aula teremos tempo para fazer tudo...serão duas aulas. Fechem tudo, cadeira e *mouse* no lugar.Tchau, queridos. Bom fim de semana.

Sorridente, ela lhes diz:

- Vão com Deus!

Como sempre, o ambiente é bastante envolvente.

[...]

Perco um trecho da terceira aula (aproximadamente dez minutos). A professora dá as mesmas instruções para essa sala ( a oitava série).

A docente lhes dá os mesmos tipos de instruções sobre os tipos de letras que deveriam ser usados, fonte, etc.

Um garoto sentado perto de mim me olha insistentemente. De repente perde o interesse pára de me observar.

Após dar as últimas instruções aos alunos, os mesmos começam a atividade.

A professora lhes diz então:

- Não se esqueçam...tudo que tiverem que apagar é com a borracha (virtual). Não é com o *DEL*, nem outro comando qualquer. É com a “borracha”.

Estão presentes vinte e sete alunos.

A professora caminha pela classe. Quando um aluno sai por algum motivo, pede-lhe permissão. Ao retornar esse aluno diz à professora “com licença” antes de entrar.

A atividade realizada é idêntica a que foi realizada pelas outras duas turmas, com a diferença de que o tema tratado (Prevenção à *AIDS*) é um pouco mais adulto.

Noto que nessa atividade são trabalhadas em sala de aula noções como perspectiva (na colocação dos personagens e outras figuras no cenário de cada quadrinho).

**18/11/2003**

**6<sup>a</sup> série E**

Profa. : Peguem a folha...eu quero o título do livro e o autor. Não quero consulta...título do livro, autor...quem não terminou de ler o livro vai justificar esse fato. Quem não leu simplesmente escreverá que não leu. Pra quem leu, deverão escrever o que o livro acrescentou...

Patrícia: E quem não leu?

Profa.: (Rindo) Quem não leu não teve acréscimo nenhum.

A professora lhes diz que devem escrever sobre o seu envolvimento como leitores com as tramas, personagens, sobre a falta que essas experiências vivenciadas pela leitura fazem ao leitor após ele findar a leitura. Diz-lhes também que, se o desejarem, podem fazer um



resumo da ficha de leitura. Adverte-lhes sobre a repetição de palavras, desinências, argumentação, etc.

Profa.: Não quero que joguem nada fora...risquem apenas. Asterisco, risos, tudo. Depois de terminarem o rascunho, passem a limpo direitinho e me entreguem tudo no final, assim eu vou poder analisar tudo, todo o processo [...] Escrevam vinte linhas no mínimo. Se der dezoito, estiquem um pouquinho....só não quero telegrama! [...] Sintam-se tranqüilos para trabalharem os textos [...] é necessária a revisão do texto antes da entrega. Mesmo o mais famoso autor revissa, corrige, reescreve seu texto antes de entregá-lo para a editora.

Alguns alunos fazem questões relativas à produção de texto. A docente lhes dá os esclarecimentos necessários.

Roberta: Dona, “fosse” é com dois”s”, né?

Professora : É, sim!

Comentários sucedem perto de mim, ao fundo da classe.

Uma jovem vai á mesa da docente. Conversam sobre algo em voz baixa. A menina sai da mesa sorrindo, volta à sua carteira e recomeça a escrever.

Pedrinho: Dona...(não consegui anotar a questão).

[...]

Guilherme: Dona pode passar a caneta, ou...?

Professora: Já está passando a limpo?

Guilherme faz que não com a cabeça e murmura algo com Pedrinho, que está sentado perto dele.

Mariazinha: Dona...pode ter quantas linhas no mínimo?

Raquel: 20! (respondendo à ela)

Professora: Quantas você acha que são necessárias para escrever o seu texto.

Mariazinha: Ah, ta!

Recorrentemente discentes vão à mesa da docente para sanar dúvidas.

Profa(para uma aluna perto dela): Essa palavra que você tinha dúvidas....procure-a no dicionário.

Um garoto se levanta e joga um papel amassado no cesto de lixo, atrás da porta.

Paula conversa coma sua colega. Falam baixo. Ao fundo, há gritos, conversas advindas do pátio, das quadras, onde (provavelmente) sucedem atividades da disciplina de Educação Física.

Profa (voltando-se para Pedrinho que estava em pé):

- Encosta a porta!(o garoto acata prontamente o pedido).

**Para mim, como já sucedeu recorrentemente em aulas que não foram sequer registradas com a riqueza de detalhes desta, isso está muito enfadonho.**

O dicionário é recorrentemente usado.

A gritaria na quadra aumenta.

Passam-se mais alguns minutos e o sinal toca. Os alunos prosseguem a atividade (trata-se de uma aula dupla). Alguns começam a ir à sua mesa, levando textos, pedindo à docente que dê uma olhada nos rascunhos).

Zé: Dona...eu já passei de vinte linhas...tem problema?

Profa.: É claro que não (diz com calma e firmeza).

Saio por cinco minutos.

Profa.: Sem conversa! Quem terminou, quietinho, porque todos têm direito de refletir também!

Um aluno se queixa de uma borracha que sumiu. A história se prolonga e o queixoso continua a falar com a professora. Os alunos toam partidos (tanto do acusado quanto do queixoso).

Profa.: Se você, Milton, pegou a borracha emprestada, então tem de devolver. Se você perdeu, ou você oferece a sua para ele ou se oferece para comprar uma nova e devolve para ele (ela diz isso com calma e firmeza).

Alguns alunos que já terminaram conversam.

Profa: Quem está conversando?(volta-se para os alunos relacionados ao “caso da borracha”) Não quero mais ouvir sobre isso! Assunto encerrado!

Um garoto muito ativo, que conversa, leva uma advertência.

Proa(para esse aluno): Você tem trabalho para fazer. Comece agora!

Ela se volta para a classe:

- Queridos, prestem atenção...vários alunos usaram o verbo ter no sentido de obrigação. Quando isso acontecer, deve-se usar o “de” ao invés de “que” após o verbo ...Vinicius...você terminou e o mundo inteiro já terminou? Enquanto eu oriento seus colegas, releia o seu texto! Se já o releu, pegue um livro seu para ler...ou, já que estamos em época de provas, estude outra matéria. Só não atrapalhe os colegas (A professora disse isso sorrindo e sem demonstrar nenhum tipo de ironia).
- Vinicius: Perdão, professora!

Mesmo assim, alguns alunos conversam em voz baixa. Essas conversas aumentam. Mais da metade da classe já terminou a atividade.

A professora agora conversa com o aluno Vinicius sobre o seu texto, fazendo observações. Após isso, eles devem reescrever o texto se há muitas observações sobre eles.

- Profa: Quem já recebeu minhas orientações e reescreveu quando tinha que reescrever o texto, entregue as três folhas, faz uma *dobrinha* na ponta para juntá-las que depois eu as grampeio. Fiquem em silêncio para não atrapalhar os colegas que já terminaram.

A movimentação se torna maior. A professora continua a orientar os seus alunos.

Profa.: Quem eu não puder orientar nessa aula, oriento na próxima...não, não...pois haverá prova...

Vários alunos levantam-se. O intervalo está próximo.

Vinícius está recolhendo as folhas dos colegas por livre iniciativa.

Profa.: Sentem-se, queridos!

Toca o sinal.

**24 de novembro de 2003.**

**6a. E.**

Chego na escola com cinco minutos de atraso. Procuro a sala de aula. O diretor e o coordenador pedagógico conversam perto da escada. Ignoram-me solenemente. Encontro a classe no nível superior. Os alunos iniciam uma avaliação. Sem lugar, vou para a Sala dos Professores e pego uma cadeira. A seguir, retorno para a sala de aula.

Pedrinho: Assinalar a incorreta é a que ta errada...mas essa pergunta ta esquisita...ó...

Profa.: Sim...leia e veja o contexto...como sempre fizemos.

Paula: Professora, isso aqui...

Profa.: Já falei...leiam o exercício. Vocês são capazes de fazer.

Zé: Eu não sou capaz de fazer nada, Dona!

(Não consegui ver o semblante da docente nesse momento)

[...]

Profa.: Vou fazer como fiz da primeira vez...vocês vão olhar o xerox e, se houver algum defeitinho, algum apagadinho, vocês me avisam que eu troco a folha. Olhem o desenho, prestem atenção em cada detalhe...os testes vocês lêem com muito cuidado, as respostas

que não forem corretas vocês vão deixando, até encontrarem a certa [...] Olhem a propaganda, olhem a questão, até encontrarem a certa...

Belinha: Na questão três...

Professora: Se for pra falar sobre o que é para fazer, não...! Vocês são capazes de interpretar...

Belinha: Não, professora, não é isso não.

[...]

Professora: Pelo que percebi, é uma campanha de proteção ao uso correto do idioma.

Começa a chover.

Ainda há algumas dúvidas. A professora, quando isso ocorre, os manda lerem com maior atenção.

Guto: Professora: Gostei desse texto aqui, professora!

Profa.: Gostou do final?

Guto: Gostei.

Mais perguntas emergem simultaneamente por parte dos educandos.

Profa.: Silêncio, gente! Não dá para vocês refletirem com todo mundo falando!

César: Terminei de ler. Você acha que a namorada dele (do personagem) gostou do que ele fez?

Profa.: Eu acho que não...

Mais perguntas surgem de vários pontos da classe.

Profa.: Hoje vocês estão amotinados...eu quero concentração...e para isso precisamos de silêncio já! (a docente diz isso firmemente, levemente exaltada, mas volta a sorrir).

Por alguns minutos há silêncio.

Pandora: Isso aconteceu mesmo?

(se referindo ao texto da avaliação)

Profa.: Não! Isso é ficção!

Certo silêncio sucede por algum tempo.

Desde que entrei na sala, noto que a docente está em sua mesa. Faz anotações em papéis. Não posso ver se são outras avaliações que está a corrigir, ou se tratam-se de relatórios, etc...

**Subitamente, uma aluna bate á sua porta e lhe pergunta sobre uma avaliação que ocorrerá em sua turma amanhã. Não consigo perceber de que turma ela é. Recordo que não sou, de fato, um bom fisionomista. Já percebi que troco recorrentemenete os apelidos que uso para denominar os educandos. De qualquer modo – mesmo que isso seja uma desculpa para mim mesmo – estou numa sala que contém (hoje) 37 alunos!**

De qualquer modo, a docente informa à aluna da outra sala o que ela deseja saber e a dispensa. E, quando a garota desaparece, alguns alunos fazem comentários sobre o iminente período de provas finais.

Guto: Professora. Depois que eu terminar, posso pintar o desenho?

Profa.: Se você já terminou, você pode fazer o que quiser com o desenho...pintar e bordar...(diz isso a sorrir, o que acarreta o sorriso no garoto).

A professora olha para mim e sorri. Pede-me para olhar a classe enquanto ela vai á sala dos professores. Respondo-lhe - a sorrir - que sim. Ela acrescenta:

- Você pode ficar tranquilo que ninguém vai colar, ninguém vai olhar para o lado! Se alguém lhe perguntar algo, diga que eles só devem ler, entender e que têm capacidade de fazer a avaliação. E vocês, não vão abusar do professor enquanto eu saio! Senão cabecinhas vão rolar!

Pedrinho: Imagine, Dona...se nós *seríamos* capazes de fazer isso.

Ao dizer isso, o jovem ri e a professora também.

Assim que ela sai, vários alunos começam a falar ao mesmo tempo, intercambiando informações sobre a prova. Eu continuo a anotar, olhando ao redor da sala. Vários deles, ao perceberem as anotações, param de conversar. Pedrinho me pergunta:

- O senhor vai dar aula de que mesmo?

Respondo que será de História e Geografia.

Um garoto diz (não consigo vê-lo direito na posição onde estou):

- História? O que você ta fazendo aqui se é Português?

Alguém lhe diz:

-Isso é jeito de falar com o professor?

A professora retorna e me agradece. Silencia rapidamente a turma.

A chuva diminui bastante e o sinal da segunda aula toca poço depois que constato isso.

Alguns alunos eu haviam findado a atividade avaliativa pintam a figura da propaganda que faz parte do texto gerador.

De repente, escutamos fortes sons de trovões. Ocorre um pequeno rebuliço na classe. De outras partes da escola, escuto gritos exagerados de alunas. Esses gritinhos duram uns dois minutos.

Guto: Dona, a senhora não vai fazer a chamada?

Profa.: Se der tempo, eu vou.

Mariazinha: Professora, diz pra mim se são ordinais ou cardinais...

Profa.: (firme) Pela última vez, não!

Na medida em que vários alunos terminam, começam a pintar o desenho da propaganda do texto gerador.

Julinho: Professora, a senhora não vai fazer a chamada?

A professora faz uma expressão enfasiada para ele, provavelmente por ter-lhe feito uma pergunta já respondida por ela.

Belinha vai até a sua mesa, se debruça sobre a professora e lhe pergunta algo. Ela lhe responde, mas não posso divisar as palavras. Não notei um tom de repreensão na voz da docente pelo fato de essa aluna estar lhe fazendo uma pergunta.

Percebo que, durante essa avaliação, quando um aluno deixa cair no chão um lápis ou uma caneta, por exemplo, pede á professora autorização para apanhá-lo do chão.

Lilith diz:

- Professora, na letra B...
- Eu já falei que não!
- Ao tem que perguntar nada ao professor!

Um aluno espirra com força, gerando algumas reações.

Profa.: Nossa!(rindo)

Vários alunos dizem “saúde” para o jovem.

Vinícius: Não é saúde...é gripe!

“*Espirrador*”: Desculpe, dona...

Vinícius ainda faz uma pergunta para a docente, que lhe diz:

- Vinícius! Dá para você fazer silêncio, por favor?
- Vinícius: Desculpe, dona...

Mariazinha diz:

- Dona, posso pedir o lápis de cor emprestado para alguém?

Rodolfo: Eu tenho!

Ele passa o lápis para a colega que está sentada atrás dele.

Roger: Não aponta!

Mariazinha lhe diz:

- Ta!

O aluno Pablito, com sua avaliação já findada, está inquieto.



Toca o sinal.

**25 de novembro de 2003.**

A professora diz para os alunos da sétima série:

- Queridos, vamos ter que desligar os ventiladores e fazer sauna. Nós teremos aula até terça-feira. Na quarta teremos o SARESP e aí vocês estarão de férias...a não ser os que ficarem em recuperação.

Nereuz: Vamos ficar na mesma sala no ano que vem?

Professora: Isso é decidido pela direção!

Henrique: Eu não quero sair daqui!

[...]

Ronaldo: Ninguém veio ainda falar do SARESP, como vai ser...

Rosinha: É!

A classe ainda faz comentários sobre o “Provão” (exame SARESP).

Profa.: Vamos falar sobre a prova. Para lembrar, qual é a regra de acentuação para as proparoxítonas?

Ricardo: Isso é coisa de quinta série!

Profa.: Vamos lá, meus queridos...essas regrinhas são para a vida inteira!

Me levando e vou ao banheiro. Não me sinto bem e decido ir embora.

**Primeiro ano B (supletivo)**

**Horário de minha entrada:**

**19:17 h**

**Data: 08/05/2005**

**Aula de Língua Portuguesa.**

O coordenador pedagógico dá instruções sobre a situação de alunos demasiadamente faltosos. Há um quadro com um impresso de faltas na parede à direita, próximo a porta. Alunos continuam a entrar na sala. Está calor. Os ventiladores estão ligados. Ainda é dia (horário de verão). Os alunos conversam. No quadro há uma rachadura.

Andrea:

- Ô pessoal! Pessoal da classe! A chácara é sábado... vinte e cinco reais por pessoa. Vamos trazer o dinheiro até Quinta-feira.

A docente conversa com uma senhora sentada próximo a porta (...)

Três alunas conversam com a professora, junto ao quadro, com o impresso de faltas.

Estou na Quinta carteira da fileira junto da janela. Os alunos ao fundo, à direita, conversam sobre o churrasco).

A professora vai a frente de sua mesa e fala a respeito das faltas.

Professora:

- Eu avisei no começo do semestre que quem faltasse demais (...) toda semana meia dúzia de gatos pingados! Agora não adianta chorar pelo leite derramado...

Uma senhora loira, de aproximadamente quarenta anos, fala que os alunos na última quinta-feira, haviam combinado com uma outra professora que todos iriam faltar, e que essa professora não poria falta para ninguém.

Professora diz :

- Nossa, essa sala fala demais! Gente!(levantando a voz) Eu vou aproveitar que hoje a classe compareceu em massa para dizer que vocês não faltem essa semana. Olha o quadro aí como tá vermelho!

Um senhor , sentado à minha direita, ao fundo da sala diz:

- Tá vermelho porque acabou a caneta preta e Gelson (coordenador) usou a vermelha. (risos).

A professora reitera o fato de que os alunos não devem faltar às últimas aulas.

Há muito barulho. Uma jovem loira, de cabelo preso em um rabo de cavalo, vestida de camiseta branca listrada de rosa, jeans, acessórios modernos, conversa com a docente a respeito de suas faltas. Ela se debruça sobre a mesa e cardeneta da docente, justificando cada uma de suas faltas, contando que ora esteve doente, ora teve de trabalhar. Uma jovem de cabelos ruivos entra na classe, ve a conversa, agurada junto das duas e, assim que a loira se senta, começa a contestar à docente a respeito de suas faltas, justificando-as e pedindo que as retire.

A professora diz:

- Pessoal, eu vou fazer a chamada! É hora de falar!(...) Os professores... vocês ...já deviam tê-los procurado... sei lá como isso vai ser (...) Tem esses casos críticos... de alunos que, em cada dez aulas faltavam nove! Daí eu não sei como vai ser. É primordial que a primeira cisa que vocês têm que fazer é trazer o atestado médico, senão não adianta nada.

A professora realiza a chamada, chamando os educandos pelos seus números, como de praxe.

Professora :

– Trinta e um? Quem é o trinta e um? Pamela, responde!

A porta se fecha com uma corrente de ar e Andrea, a ruiva, a reabre.

Burburinho. Muitas conversas paralelas. Vários alunos recorrentemente olham o mural com as faltas.

Um jovem magro, de cabelos curtos, tingidos de laranja fala que, quando andava de “bike”, na sexta-feira:

- “Os home quase catô eu” (provavelmente se refere à polícia).

A professora coloca a data na lousa. Escreve seu nome e a matéria. A seguir, como sempre, escreve a palavra “frase”.

Professora:

– Qual vai ser a frase de hoje?

Como de praxe, Gilson diz:

- Eu te amo.

A jovem ruiva se levanta, vai até a professora, junto da lousa, e diz uma frase. A professora assente e começa a escrever:

“Seja sempre o que você é, não o que os outros querem que você seja.

Seja pouco, mas seja você, pois esse pouco não basta para alguém, este alguém é pouco para você”.

A professora escreve no alto da lousa, acima da palavra frase “Para refletir”. (burburinho)

Ela airma que o tema “fonética” já acabou, e que os alunos que compareceram às aulas já sabiam muito bem sobre esse assunto. Começa a escrever:

“Sílabas – Tonicidade – Divisão”.

“Sílabas – é um grupo de fonemas pronunciados de uma só vez. Em toda sílaba há uma vogal, que pode estar sozinha ou acompanhada de consoantes ou semi-vogais, como nos exemplos a seguir:

A-ra-ra, es-tou-ro, trans-por-tei.

As palavras podem ser formadas de uma ou mais sílabas.

(...)

Enquanto isso, anoitece.

Os alunos, aos poucos, diminuem a conversa. A maioria silencia, copiando os textos.

Os alunos, junto ao fundo, conversam, mas de modo geral, há silêncio.

Esses alunos, que ainda conversam, falam de alguém que encontraram perto do supermercado

*Extra.*

A professora continua a escrever no quadro o texto sobre sílabas:

“Conforme o número de sílabas, as palavras se classificam em monossílabas, dissílabas, trissílabas (e por aí vai...). Tonicidade – Oxítono, paroxítona e proparoxítona...

Gilda pergunta para a professora:

– Fala monossílabo ou monossílaba?

A professora lhe diz:

– De acordo com o tipo de palavra!

A professora está iniciando a “segunda rodada” de texto na lousa.

Um aluno faz uma pergunta sobre a matéria.

A professora faz uma rápida explicação sobre fonética, sobre pronúncia e continua a passar o texto no quadro. A professora pára um pouco de escrever e conversa com a jovem sentada na sua frente, na segunda fileira à minha direita. Falam sobre dietas, regimes de emagrecimento. A garota alisa o ventre da pessoa. Esta volta a escrever, mas continua a falar sobre pizzas, doces e outros “vilões” da balança.

A classe recomeça a falar. Um jovem de cabelos pontudos, com a mão esquerda quebrada, sai da sala para provavelmente ir ao banheiro, sendo acompanhado por gracejos dos colegas.

A professora pergunta se os alunos já copiaram um trecho do quadro negro, para saber se pode apagá-lo. Perguntam aos alunos se o churrasco será neste Sábado. Gilson diz que ela não pode furar. Ela diz que neste sábado não poderá ir.

Continua a escrever...

“C – Os monossílabos – São classificados em tônicos, átonos, conforme sejam pronunciados com maior ou menor intensidade”.

Os alunos, do fundo, falam sobre um baile que sucederá no sábado, para onde desejam ir após o churrasco.

O garoto espetado volta com duas garrafas de água mineral. Uma jovem do fundo diz que aquilo é água torneiral. O rapaz fala que é água do “vaso sanitário”.

A professora continua a passar o texto na lousa. Uma jovem diz:

- Quer saber? Amanhã eu vou vir na aula, num vou em assembléia (dos servidores) nenhuma!

Um aluno pergunta se caso tenha nora vermelha em uma matéria, se ele vai passar. A docente responde que isso depende do conselho de classe, que ele pode ou não passar.

Mais uma aluna pede para sair da classe, a professora diz:

- Agora é um atrás do outro, né?

(burburinho)

A professora conversa com a senhora sentada junto da porta. Ela reclama de suas dificuldades em conciliar o trabalho como cozinheira num restaurante, com a escola.

A professora procura estimulá-la, dizendo a ela para tomar complexo B para combater o stress.

(O barulho aumenta)

Os alunos irritam a docente, pois vários agora pedem para ir ao banheiro ou tomar água. (toca um celular).

A professora pede aos alunos que desliguem seus celulares ou os coloquem no modo *vibra call*.

A professora faz anotações sobre as faltas de alunos, ajustando-as em sua caderneta.

A jovem loira sentada à sua frente lhe mostra suas pulseiras. Gilson vai até sua mesa. A professora conversa com ele enquanto ajusta o colarinho.

(Burburinho geral)

Alguns alunos - que daqui a pouco serão dispensados para irem trabalhar - arrumam seu material e se preparam para sair da classe.

(Muito barulho)

Professora – Ai, mama mia! (sobre o barulho).

Ela conversa com a jovem loira sentada à sua frente. A moça lhe fala sobre seus problemas com o namorado.

Toca o sinal que finaliza a aula.

Não consigo deixar de comparar as duas docentes o tempo todo. São dois universos educacionais totalmente distintos.

