

# CONCEITOS DE TEXTO, TEMPO E ESPAÇO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>

Juvenal ZANCHETTA JR.<sup>2</sup>  
Diva Mito AVANZI  
Edvaldo Correa SOTANA  
Júlio Cesar dos SANTOS  
Pedro Paulo de ANDRADE  
Wender URIAS<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo reporta resultados de pesquisa aplicada, auxiliada por alunos de graduação em História e Letras da UNESP-Assis, efetuada em escolas públicas de Ensino Fundamental, objetivando-se a análise dos conceitos de tempo, espaço (contexto) e texto na produção escrita de alunos de sextas séries. Textos noticiosos foram escritos em quatro oportunidades diferentes, visando-se também a diferentes públicos. A referência teórica ampara-se nas idéias de “tempo histórico sincrônico” e no conceito de texto tomado a partir da Lingüística Textual de vertente anglo-saxônica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto; Tempo; Espaço; Ensino Fundamental

## **ABSTRACT: TEXT, TIME AND CONTEXT CONCEPTS: AN EXPERIENCE IN SECONDARY SCHOOLS**

This article describes the results of a research developed in secondary public schools, helped by History, Literature and Language students from Unesp-Assis. Its aims was to observe the Time, Context and Text concepts development in different situations of pupils writing production. Theoretical references were Textual Linguistics from Anglo-Saxon derivation and Historical Time concept.

**KEY-WORDS:** Text; Time; Context; Secondary Scholl

### **Introdução**

Tempo e espaço, conceitos que o homem aprimora gradativamente substituindo indicações físicas por representações simbólicas, contribuem para a compreensão do sincronismo da cultura dos estudantes, em oposição à cultura diacrônico-sincrônica necessária para o entendimento do tempo histórico. De grandeza diferente, outro desafio é o convívio com o conceito de texto, como o define a Lingüística Textual anglo-saxônica, corrente em evidência nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa: texto é unidade básica de comunicação, um instrumento social. Desde há muito, a escola enfrenta problemas para levar os

escritos dos alunos à condição de textos portadores de um sentido social e de aspiração à circulação, tirando-os da esterilidade da idéia da “redação escolar”.

O cotidiano dos alunos tende a atuar como obstáculo no trato desses conceitos. Os jovens vivem num universo urbano marcado pela simultaneidade: por força da mídia, subvertem-se as relações temporais e espaciais, escamoteia-se a causalidade em nome do “efeito presente”. A comunicação verbal também tende a se modificar. Embora seja construída com os preceitos da linguagem escrita, a linguagem predominante na televisão e mesmo nos demais meios de comunicação massivos mostra-se revestida de

<sup>1</sup> Pesquisa ligada ao Núcleo de Ensino – PROGRAD–UNESP, aplicada nas escolas estaduais D. Antonio José dos Santos e Cleophânia Galvão da Silva, com amparo da Diretoria Regional de Ensino de Assis-SP.

<sup>2</sup> Departamento de Educação – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800-000 – Assis – Estado de São Paulo – Brasil.

<sup>3</sup> O grupo pesquisador contou ainda com Jean Carlos Américo da Silva, Melissa Ariane Lupi, Pedro Paulo Lima Barbosa, Renata Rossito e Anderson Nogueira Alves.

características da oralidade, procurando afastar-se do estatuto da linguagem escrita. As dificuldades de consolidação da escrita em meio ao universo midiático devem-se ainda ao fato de que os próprios meios, de jornais à televisão, cada vez mais buscam amparar-se na imagem, evitando o discurso argumentativo explícito.

O cotidiano das salas de aula convive com a carência de um modo de tratamento dos conceitos de tempo, espaço e texto. São comuns as iniciativas em que a tendência é dar uma forma "métrica" à experiência humana, num movimento que dificilmente se ajusta à dinâmica do tempo histórico. Em termos de escrita, a produção dos alunos continua sendo bem mais um ponto final de trabalho, como os relatórios de aula ou de atividade, por exemplo, do que um ponto de partida para a vivência com manifestações que buscam circulação social. Do ponto de vista das alternativas de trabalho, à exceção de trabalhos com inspiração piagetiana (espaço e tempo), como o de Nadai & Bittencourt (1992), e de Chiappini (1997) acerca de texto, são raras as incursões para o aprimoramento pedagógico dessas noções.

Tendo em vista esse cenário, durante 1999 e 2000 um grupo de pesquisa ligado ao Departamento de Educação da UNESP-Assis, integrado por alunos de graduação em Letras e História, desenvolveu atividades em duas sextas séries de escolas públicas de Ensino Fundamental, objetivando: **a)** verificar como o aluno convive com os conceitos de tempo, de espaço e de texto; **b)** delimitar as características de domínio de tais conceitos, a fim de auxiliar o professor quanto a sua expansão; **c)** oportunizar situações significativas para auxiliar o professor nesse trabalho.

O presente artigo apresenta os passos e os resultados da pesquisa, propondo-se como sugestão de trabalho aos professores de Língua Portuguesa e História, de algum modo ajustada os PCNs. As escolas envolvidas situam-se em bairros periféricos e as turmas escolhidas foram aquelas consideradas pela administração e professores como as mais problemáticas em termos de rendimento e disciplina. A opção pela sexta série se deveu à escassez de pesquisa aplicada voltada para essa etapa da formação.

Como observar conceitos distintos em um só projeto? Adotamos um campo comum para análise: partimos de produções textuais dos alunos. Orientados pelos pesquisadores, os alunos escreveram notícias sobre questões próximas do seu dia-a-dia. Ao todo foram produzidos cerca de 300 textos, em quatro etapas de trabalho feitas em momentos e com objetivos diferentes: os dois primeiros textos foram construídos para a montagem de um telejornal mostrado para a própria turma; o terceiro texto objetivou a realização de telejornal exibido para a outra turma de alunos; o quarto texto fez parte de um radiojornal, que deveria ser exibido em emissora de rádio local. A partir dessa sistemática de

produção e circulação dos escritos, chegamos ao material de pesquisa.

### Tempo e Espaço

A noção de espaço como fenômeno passível de observação concreta tem sido questionada. Na geografia, tal conceito vem dando lugar a uma idéia mais complexa, que é o conceito de "território", entendido como determinado limite espacial, marcado não exclusivamente pela componente física, mas por circunstâncias sociais. Para um pedreiro, uma casa inacabada (em que apenas o alicerce esteja aprontado, por exemplo) é uma oportunidade de trabalho ou uma ocupação que ele perdeu; para o dono da construção, um fator de preocupação (terá ele ou não recursos para continuar a obra? terá tempo para cuidar do seu andamento? etc.); para um crítico, a construção inconclusa é consequência da crise econômica.

Um determinado "território" não compreende lugar geográfico específico, mas um conjunto de ambientes em que florescem posições sociais acerca de fundamentos específicos. Uma certa tendência de comportamento entre os adolescentes urbanos não se manifesta nos locais X e Y, mas em locais diversos, em circunstâncias marcadas pelas relações sociais envolvidas, relações estas também não apenas imediatas (o contato direto entre adolescentes) mas também mediadas (pelos meios de comunicação, entre outros). Se, por um lado, a geografia, sobretudo a geografia humana, chega a um conceito bastante instigante para a pesquisa, pois uma determinada região física pode comportar diversos 'territórios', por outro, temos uma situação de difícil concretização, dado que um território precisa ser circunscrito, de forma metafísica, entre outros tantos.

Num outro campo de pesquisa, mais próximo da antropologia, os dias de hoje vêem fenômeno cuja denominação é paradoxal em relação àquele último conceito, mas a essência tende à comunhão entre ambos. Trata-se do fenômeno da "desterritorialização", tal como propõe Ortiz (1994). Em linhas gerais, as relações transnacionais de produção e consumo estariam promovendo a derrubada de fronteiras, tornando complexa a identificação do que é interior e do que é exterior a um país. Entre os produtos para cozinha disponíveis hoje para certa parcela da sociedade brasileira, há pratos feitos na China ou em Taiwan, condimentos ingleses, tomates italianos, queijos franceses ou batatas americanas e azeitonas argentinas ou portuguesas. Tais materiais concorrem com correspondentes brasileiros em qualidade e custo, tornando-se familiares rapidamente. Percebe-se a apropriação desses bens transnacionais, obrigando-se a revisão da oposição entre o que é interno e o que é externo. A mediação efetuada pelos meios de comunicação, por seu turno, é potente homogeneizadora de costumes.

Tendo em vista cenários complexos como os que se avizinham, procuramos tomar a questão espacial em outros moldes, numa percepção intermediária entre o conceito convencional (físico) e aqueles mencionados há pouco: passamos a notar o espaço menos como um lugar concreto e mais como ambiente de relações sociais, isto é, tomando-o como sinônimo de contexto. Passamos então a observar o espaço físico, mas destacando os aspectos que o fazem ser modelado segundo a ação humana que dele se apropria, individual e coletivamente. Isso significa ao menos entender como se constituem as relações entre os indivíduos e o seu contexto, para identificar maneiras pelas quais tais noções podem ser ampliadas. Dizer que a escola deve ser preservada, entre outros motivos porque ela poderá ajudar o aluno a integrar-se socialmente, e para isso (suponhamos) recebeu também computadores cuja manipulação irá colocar esse estudante em pé de igualdade no mercado de trabalho, é um procedimento que vai pouco além do que uma relação horizontal entre tempo (cronológico ou histórico) e espaço físico (a escola é valorizada basicamente por portar tais equipamentos em seus domínios – se os computadores fossem levados a outra instituição, aquele papel da escola tenderia a diluir-se). Por outro lado, se tomamos o computador como um instrumento útil ao mercado de trabalho, responsável pela aceleração de outras conquistas tecnológicas, mas também fruto de um processo gerador de segregação e estimulador de relações transnacionais que tornam os países ricos mais ricos e os países pobres, mais pobres, a tendência é ampliar não só a idéia de territorialidade (com vimos antes), mas também a de desterritorialidade.

E como concatenamos a investigação contextual – e não mais apenas a questão física? Buscamos aliar as idéias de tempo e de contexto, investigando aquilo que denominamos de “tempo histórico sincrônico” nos textos dos alunos. Existem diferentes maneiras para qualificar o tempo. Uma delas é a idéia de tempo individual, marcada pela inflexão quase absoluta do sujeito para as vivências do *eu*, de modo que, cada pessoa tem seu tempo próprio, com algum terreno para o compartilhamento entre os sujeitos. A criança sabe seus horários de ir e de vir, de comer e de dormir, partindo-se de referenciais peculiares ao seu contexto. O intervalo entre as aulas na escola sugere que se pode brincar, sair da sala. Sugere menos um horário do que um consentimento.

Imbricado no tempo individual estaria o tempo psicológico, ainda menos compartilhável. A mesma aula pode passar rapidamente para um aluno e demorar uma infinidade para o aluno vizinho. Nossas lembranças, boas ou ruins, nossos sentimentos em relação à experiência de vida, muito têm a ver com a maneira pela qual nós “mergulhamos”, às vezes cegamente, nessas experiências. Uma das diferenças básicas entre o tempo individual e o tempo psicológico estaria nas suas relações com o tempo do calendário.

Enquanto o tempo psicológico põe-se à margem ou burla o tempo do relógio, o tempo individual constrói-se em meio ao do calendário, ainda que tome caminhos também próprios. As pessoas podem combinar a realização de um jogo qualquer em determinado horário do relógio. Tal jogo pode durar certo período e ser cronometrado para ocupar rigorosamente o tempo tratado. Entretanto, durante o jogo, seus participantes, desde que interessados na disputa, colocam-se em “suspensão”, “desligam-se” por completo das demais operações cotidianas (Huizinga, 1971).

A televisão, por sua vez, concretiza um modo difuso de conceber o tempo. Ao subverter as relações de causa e consequência, mirando menos a narrativa do que o efeito que se pretende provocar, a TV fragmenta a experiência do tempo, mudando as bases de apreensão das mensagens: em vez da narrativa pensada, tem-se a narrativa sentida, muitas vezes mediada pelo arbitrário. Recentemente, em um anúncio de Coca Cola, perguntava-se ao espectador a razão pela qual aquele produto era ‘tão contagiante’. Algo que poderia ser o momento para a resposta foi suprimido, dando lugar à afirmação: “não é preciso saber, basta beber”. Os anúncios de divulgação de músicas populares, os chamados videocliques apresentam a mesma subversão: freqüentemente tem-se uma colagem de imagens ligadas entre si pelo dado da “visibilidade”, esta definida pelo *quantum* de atração que pode provocar no leitor. Mesmo nos telejornais, a dificuldade de se compreender uma notícia é bastante grande, visto que texto e imagens se sucedem, além de não necessariamente a história dessa notícia ser contada a partir de uma ordem cronológica de episódios. Graças aos recursos técnicos, é possível ver na TV uma apresentação sincronizada de dois artistas, mesmo que um deles já tenha morrido! Anúncio publicitário envolvendo Tom Jobim e João Gilberto, depois da morte do primeiro, é exemplo disso.

Em todas as situações mencionadas, a mensagem parece bastar-se apenas para o momento em que ela “se encontra” com o espectador. Enquanto a televisão parece subverter a temporalidade, com requinte estético, outros suportes, com menor disponibilidade de tecnologia, efetuam operações risíveis. Basta notar que nos livros didáticos de História é comum ver reproduções de D. Pedro I, o pai, como alguém jovem, dinâmico. Já o filho dele, D. Pedro II, nos mesmos livros, é mostrado como um ancião, já no fim da vida.

O mais racional dos tempos é “tempo histórico”. Com definição ampla e divergente, este tipo de abordagem compreende as relações havidas entre presente, passado e futuro (Ricoeur, 1951). Compreender o tempo histórico é compreender determinada época da história em suas características econômicas, técnicas, sociais, políticas, ideológicas, culturais, e ainda relacionar esse conjunto às características do momento em que se vive. Muito além da simples cronologia de fatos, o tempo histórico é, segundo Ricoeur, “mais

amplo que o dos mortais: é o tempo de povos, nações e entidades sociais em geral, mais duradouros que as vidas individuais. Os indivíduos só interessam à história quando considerados em relação à natureza e às transformações de uma sociedade existente em determinado tempo e lugar.” (1951, p.8)

O tempo histórico é o tempo das relações históricas. Isso não significa que se esteja falando apenas em relações entre períodos distintos, entre épocas distintas. Também é possível observar o tempo histórico de maneira sincrônica. Isto é, como se dão as relações internas de um dado momento, numa escala de complexidade cada vez mais ampla. Nesse sentido, situar o aluno em seu contexto, de modo a extrapolar sua visão de mundo e inseri-lo num contexto de relações históricas, é também notar o tempo histórico. Eis uma possível escala, linear porém didática, que ajuda no exercício de observar as relações do aluno quanto ao tempo histórico:

1. *Plano dos indivíduos*: sujeitos ao calendário ou à cronologia, os indivíduos vivem predominantemente a experiência dos tempos individual e psicológico para o entendimento de mundo; seu horizonte de expectativas, dessa maneira, fica restrito à compreensão que o contexto mais próximo lhe oferece.
2. *Plano das redes interpessoais*: bastante próximo do plano anterior e, em alguma medida, inseparável, o plano das redes interpessoais é aquele em que o indivíduo se põe situado em instituições e grupos próximos, como a família, os colegas de escola, do trabalho, amigos e vizinhos.
3. *Plano das organizações*: mais abrangente, neste plano, o indivíduo consegue perceber-se como parte de organizações sociais capazes de mover ou transformar a vida. Movimentos, empresas e associações são exemplos de organizações que, de algum modo, interferem na vida do indivíduo; quando o aluno compreende que o buraco da rua em que mora deve ser reparado pela Prefeitura de sua cidade, ele demonstra “transitar” nesse nível.
4. *Plano dos sistemas*: é o plano em que os alunos conseguem perceber os sistemas político, econômico e mesmo os recreativos; se ele compreende que o buraco em frente a sua casa deve ser reparado pela Prefeitura porque seu pai paga um tipo imposto destinado a isso, ele se mostraria com algum nível de ciência neste plano; se souber que os buracos são tapados em época de eleição municipal para conquista de votos, revelará compreensão ainda maior; e assim por diante.

5. *Plano da sociedade*: neste plano, o indivíduo consegue perceber a sociedade como um todo, mas um todo dividido em conjuntos interativos (não que interajam de forma harmônica); percebe que os fatos sociais que o circundam estão ligados às pressões menos circunstanciais e mais estruturais da sociedade.

*Observar o tempo de forma sincrônica é procurar entender o indivíduo nas suas associações com o contexto. À medida que essa compreensão de mundo se amplia, é provável que se consiga transitar entre passado e presente, e ainda especular sobre o futuro, numa situação próxima daquela que conhecemos como tempo histórico. Note-se que, ao se especular sobre as relações que o indivíduo estabelece com o seu universo mais próximo, estamos falando daquilo que a tendência socio-construtivista denomina de “conceitos do cotidiano”, formados a partir da experiência concreta. E ao buscarmos entender essa prática social imediata do indivíduo, pretendemos um esquadramento que possa oportunizar o domínio de “conceitos científicos”: o domínio “teórico” das experiências de vida, em razão do distanciamento e da reflexão acerca delas.*

*O tempo histórico, mesmo na abordagem sincrônica, não dispensa a análise diacrônica. Observar operários que trabalham em precárias condições e, do outro lado da rua, uma loja de conveniência, e tomar esses dois flagrantes numa relação horizontal (dizendo-se algo do tipo: “são as contradições da pós-modernidade”) é ser por demais simplista: essa forma de leitura é, primeiramente, a idéia de tempo que poderíamos chamar de “industrial” (a do tempo “metrificado”). Os dois episódios apontam para contextos e “tempos” diferentes: um é fruto de um processo histórico de dominação e dependência anterior mesmo à primeira revolução industrial; o outro é um episódio que também encontra, em certo sentido, as mesmas raízes históricas, mas trata-se de uma ramificação secundária e jovem do pensamento capitalista sobretudo norte-americano, detectável a partir de meados do século XX. Embora haja, em alguma instância, relação entre os episódios, são “grandezas” históricas diferentes.*

*Enfim, a observação de como se dão as relações dos indivíduos com a contemporaneidade é nada mais do que uma tentativa de aliar a pesquisa dos conceitos de tempo e de espaço – este último agora visto como contexto –, conferindo-lhes um formato um tanto cartesiano, mas que tende a tornar visíveis as maneiras pelas quais o indivíduo se associa e percebe o seu mundo. A partir desse esquadramento, acreditamos ser possível tornar mais claros ao professor os rumos que podem ser adotados para o trabalho com a noção de tempo histórico. A idéia de espaço, profundamente impregnada na constituição do cotidiano das pessoas, toma-se a face mais visível da planificação que propusemos,*

*mostrando-se como pano de fundo sobre o qual se constituem as formas de ligação do indivíduo com aquilo que podemos chamar de História.*

### Texto

Em termos lingüísticos, o perfil da análise está próximo da Lingüística Textual, na chamada vertente anglo-saxônica, que implica os aspectos relativos ao processo de comunicação a partir do texto, tomado como unidade mínima de sentido, envolvendo a perspectiva da produção, as instâncias da construção em si e a expectativa de recepção. Tratamos, de acordo com Koch (1995), dos "sistemas de conhecimento acessados durante o processamento textual" e da "organização da informação textual". Esta última se daria a partir da "dosagem" entre as *informações dadas*, que se encontram no horizonte de experiência dos interlocutores, e as *novas informações*, num processo em que os elementos conhecidos atuam como "âncoras" na subsunção de novas noções. No que diz respeito aos sistemas, ainda que surjam imbricados uns nos outros, observam-se os seguintes componentes:

a) *conhecimento lingüístico*: o domínio gramatical e léxico necessário para a iniciação e legibilidade de um texto dentro de um determinado contexto, isto é, o conhecimento das estruturas internas da linguagem e dos seus recursos de coesão necessários para tornar possível a comunicação por meio de um texto;

b) *conhecimento enciclopédico*: trata-se do arcabouço de informações de mundo que os indivíduos detêm, tanto na instância da produção como na instância da recepção, ativado nos momentos de criação e leitura textual;

c) *conhecimento interacional*: compreende diversos domínios que agem na relação social efetivada pelo texto:

→ conhecimento ilocucional: permite definir ( na construção ) ou reconhecer ( no plano da recepção ) os objetivos que o texto pretende atingir;

→ conhecimento comunicacional: trata do modo de constituição da mensagem, em termos de quantidade de informação, de opção por um ou outro registro de linguagem e da adequação do texto à situação contextual, para que o interlocutor possa reconstruir para si o objetivo do texto;

→ conhecimento metacomunicativo: uso de parafraaseamentos, resumos,

correções, complementações, explicações inseridas no texto, a fim de torná-lo compreensível em seus objetivos;

→ conhecimento superestrutural: domínio sobre estruturas ou modelos textuais maiores, permitindo ao criador e ao receptor a antecipação de dados sobre o sentido mesmo antes de sua leitura (um leitor que sabe, por exemplo, o que significam manchete e títulos em um jornal escrito tende a hierarquizar rapidamente os diversos assuntos tratados numa primeira página de jornal).

O conjunto desses conhecimentos permite vislumbrar a idéia da coerência, nos termos da mesma teoria. Além de aspectos propriamente lingüísticos, são também o conhecimento de mundo e a perspectiva da interação que determinam a ocorrência ou não de articulações internas e externas ao texto, suficientes para a sua compreensão.

No caso dos textos dos alunos, alguns planos de conhecimento ficaram comprometidos em nossa análise. Demos atenção ao *conhecimento lingüístico* no limite mínimo necessário para que os escritos se mostrassem legíveis. Isso significa que não nos preocupamos, neste primeiro momento, com problemas gramaticais, atentando apenas para os problemas que se transformaram em obstáculo para a compreensão dos textos. Também não relevamos o domínio dos planos *metacomunicativo* e *superestrutural*, porque tais planos exigem uma bagagem de experiência no trato com notícias que não poderíamos exigir de alunos de sexta série. Os demais planos de conhecimento puderam ser, de algum modo, observados em nossa amostragem.

### Considerações sobre os textos dos alunos

Elencamos a seguir características observadas no conjunto de textos, atentando para o fato de que tais considerações foram feitas levando-se em conta não o conjunto de textos, mas a evolução individual dos textos de cada aluno. Tais considerações serão feitas de maneira tópica.

a) Há pouca mudança dos textos em termos lingüísticos (gramática, sintaxe e ortografia). Entre as características mais evidentes, está a falta de subordinação de idéias, além de problemas gramaticais comuns. Praticamente não existem textos incompreensíveis no circuito em que os alunos se encontram. A grande maioria das produções é legível mesmo em outros contextos.

- b) O plano *enciclopédico* pouco se modifica. Não se percebem saltos de um texto para o outro, nem de um aluno para outro. Entretanto, com raríssimas exceções, os textos dispõem de um conhecimento de mundo, no plano das experiências pessoais, adaptado ao seu ambiente. A diferença sensível quanto a esse nível é que, à medida que o texto do aluno é proposto a públicos mais amplos, tende a ganhar maior volume.
- c) No plano “dos objetivos” há mudanças importantes. De maneira geral, os primeiros textos são compreendidos apenas na circunstância em que vivem os alunos (na escola, na vila, naquele período específico). À medida que os públicos se diversificam, os textos tornam-se mais claros a públicos mais amplos: passam a ser compreendidos dentro do universo da cidade, de maneira geral. Há ainda textos que visam a um público ainda mais extenso.
- d) A interferência dos pesquisadores (segunda versão) acabou surtindo efeito apenas no plano dos objetivos: os alunos deixam de produzir textos ensimesmados e voltam-se a públicos mais externos.
- e) A evolução dos textos permite ver que as informações postas se tornam, gradualmente, mais complexas, de uma versão para outra. São raros os textos que, no decorrer da pesquisa, se limitam a uma informação isolada (com poucos detalhes e envolvimento). Da primeira para a segunda versão, há um salto qualitativo bastante grande (graças à intervenção dos pesquisadores). Nas duas últimas versões, a característica se mantém, não havendo retrocesso.
- f) A característica mais comum dos textos dos alunos é a apresentação de uma informação, com detalhes geralmente descritivos. À exceção dos textos puramente narrativos em que tal explicação esteja no fluxo da história, a informação *por que* normalmente não é dada. Opta-se, de maneira geral, pelas informações *onde* (“regionalizada”) e *como* (geralmente porque diz respeito a coisas mais concretas). De resto, as notícias são preenchidas por detalhes que acompanham o fato (*o quê*).
- g) Os alunos dispõem informações as mais concretas possíveis. O dado da abstração só aparece nos momentos em que optam por notícias de um universo mais geral (problema das drogas no país, por exemplo). Além de concretas, são informações próximas aos

alunos: eles enxergam-se participando de algum modo da notícia; não há distanciamento.

- h) À medida que se modificam os públicos, tende a haver modificação temática. Em geral, os textos abordam temas mais abrangentes ou de maior apelo.
- i) São várias as características de enunciação de uma versão para outra. Os primeiros textos portam uma informação isolada; os subseqüentes chegam a uma informação mais complexa, vivida e institucionalizada. Do plano puramente narrativo-descritivo da primeira versão, chega-se, nas últimas versões, a um plano mais opinativo, sensibilizado e reivindicatório. Em outras palavras, os textos passam do plano meramente informativo, para o plano persuasivo; os alunos se põem nas últimas versões, ajustando seus temas ao meio divulgador. Os textos são profundamente marcados pelo “eu”, mas os últimos escritos apontam para uma maior partilha de responsabilidades. Outra mudança comum diz respeito à forma de apresentação do fato: da mera denúncia, vista nas primeiras produções, os alunos chegam à reflexão e à busca da sensibilização do leitor, nos últimos textos.

#### Considerações sobre os conceitos de tempo e espaço

Apontamos a seguir, também de maneira típica, as características da evolução individual dos textos de cada aluno.

- a) Os relatos situam-se basicamente no segundo nível proposto, no *plano das redes interpessoais*. É a partir desse plano que os alunos definem que tipo de notícia e que notícia especificamente eles vão escrever. Tais notícias também são mediadas por pessoas que estão próximas, como os pais, ainda que de forma indireta. Os assuntos tratados dizem respeito às relações comunitárias: o buraco, a droga e os seus inconvenientes às pessoas próximas e assim por diante.
- b) Além de, em sua maioria, as notícias reportarem fatos definidos socialmente, elas tratam marcadamente de elementos que dizem respeito ao universo próximo do que é concreto para o aluno: ele escreve acerca do terreno onde pisa.
- c) Como já era previsível, a abstração ainda é um problema para os alunos. Além de

referências concretas e próximas de seu cotidiano, as notícias dos alunos, de algum modo, isolam um determinando aspecto (um buraco, um defeito, um problema) e se limitam a ele, evitando ligá-lo a outros aspectos do cotidiano: o buraco é apenas decorrência da chuva e não de um conjunto de predisposições que nele culminam.

- d) Em diversos momentos, o discurso dos alunos revela seu trânsito pelo terceiro nível de complexidade de relações contextuais (*nível das organizações*). Essa extensão, entretanto, não é definitiva, mas pontual. Isto é, o aluno identifica nível mais amplo de abrangência das questões sobre as quais se preocupa, mas consegue abordá-lo apenas parcialmente. Exemplo: todos os problemas de infraestrutura do bairro são creditados à Prefeitura e ao prefeito: as responsabilidades não são divididas com outros organismos públicos, com a própria comunidade, nem historicizadas (por que razão cabe à Prefeitura resolver os problemas?).
- e) As relações institucionais são trazidas ao plano interpessoal. As instituições transformam-se numa “família” para o aluno. Assim, em seus reclames, o aluno dialoga, sem maiores problemas, com o presidente, com o governador ou o prefeito. Todos são postos num plano alcançável pelo aluno. O prefeito e o presidente são vistos menos como instituições do que como pessoas próximas, como se fizessem parte do circuito de conhecidos dos alunos. Não há engajamento: o prefeito deve resolver o problema sozinho. Não há processo: o prefeito deve “colocar a mão na consciência” e pôr fim aos problemas da comunidade.
- f) Outro fenômeno interessante é o da generalização. Do mesmo modo como os alunos trazem o prefeito e o presidente para o seu círculo de pessoas próximas, alguns problemas são tomados como gerais (como o das drogas) e de forma indiscriminada. Tem-se aí uma representação social bastante enviesada dos problemas: chega-se a um retrato pouco claro do que acontece efetivamente no contexto próximo do aluno.

#### **Impressões da comunidade escolar sobre o trabalho**

O perfil das duas turmas de alunos mostrou-se desde o início fator pulsante no desenvolvimento do trabalho. Quanto aos professores e à direção das escolas, a impressão comum foi a de que o projeto, mesmo prejudicado por questões extraordinárias (mudança de

professores, greve do magistério e problemas de indisciplina), acabou por se fixar como alternativa de trabalho com os alunos, possibilitando-se um canal de comunicação efetivo com as turmas. Mesmo não tendo sido acusada mudança significativa no perfil disciplinar, a integração pelo texto contribuiu para agregar a maior parte dos alunos em funções educativas, envolvendo diferentes habilidades: a produção textual, a reflexão, a expressão, entre outros processos.

Entre os temas de trabalho preferidos pelos alunos, tem-se um fator claro da complexidade de suas preocupações. Os temas escolhidos são os mesmos e na mesma ordem de recorrência: em primeiro lugar, estão os problemas de infra-estrutura urbana (obras de saneamento, principalmente); em seguida, estão considerações de ordem social, como problemas relacionados às drogas, à violência, ao desemprego; um bloco menor concentra textos sobre esportes, lazer e meio ambiente. O tema menos abordado foi a política. Das primeiras às últimas versões dos textos, a lembrança pontual de fatos vai dando lugar à proposição social mais ampla, transformando-se os textos, por si mesmos, em potenciais instrumentos de agregação social.

No que diz respeito às impressões dos alunos, o perfil das turmas mostrou-se decisivo para suas opiniões, havendo entretanto a superação dos problemas daí decorrentes. Houve momentos em que a dificuldade de se conseguir silêncio em sala de aula foi determinante. Não raramente, textos de cinco ou seis linhas demoraram até uma aula inteira para serem concluídos, devido à dificuldade de os alunos conseguirem organizar suas idéias por escrito. Entretanto, os resultados obtidos no conjunto da pesquisa não ficaram comprometidos. A grande maioria dos alunos participou de pelo menos duas das versões produzidas. Mais da metade dos grupos efetuou todos os trabalhos. E seus depoimentos, no balanço feito sobre as atividades desenvolvidas, revelaram um cuidado que, por diversas vezes, acabou despercebido aos pesquisadores, em razão das circunstâncias tumultuadas vividas na sala de aula.

Ao se defrontarem com o informativo feito pela outra turma, os alunos tendem a valorizar o trabalho dos colegas, sendo raros os comentários jocosos (apenas um aluno criticou a atividade promovida pelos outros). Suas sugestões para o aperfeiçoamento do trabalho dos demais têm também característica nesse sentido: tendem a solicitar cuidado quanto a detalhes de apresentação, como tipo de vestimenta, modos de expressão e maior diversificação temática. Não se questiona o conteúdo das notícias postas, aspecto que poderia vir a ser discutido em uma etapa seguinte do mesmo projeto.

Quanto à significação do trabalho com as filmagens em vídeo, as impressões conformam uma linha comum: a maioria dos depoimentos aponta para a importância do trabalho, como forma de melhorar a expressão dos alunos, estimular a

criatividade e a interação, trazer novas informações e fomentar espaço para a discussão de temas sociais relevantes, como as drogas e a violência. Num segundo plano, estão impressões que dizem respeito à formação escolarizada: o trabalho teria ajudado a melhorar a redação ou no cuidado com os problemas gramaticais, por exemplo.

Finalmente, quando questionados acerca da possível utilização dos seus trabalhos, há duas idéias maiores permeando as impressões dos estudantes. Em primeiro lugar está o seu interesse em divulgar seu trabalho. A maioria dos alunos quer mostrar seus textos para outros públicos: para a escola, pais e outras escolas. Um bloco menor de opiniões, mas também significativo, aponta para a necessidade de tomar esse espaço de circulação dos textos (por meio do vídeo) como um momento para a discussão de temas de interesse comunitário.

### Considerações finais

A observação do tempo histórico - imbricado na idéia de contexto - mostrou-se profícua e operacional, permitindo a verificação clara de como o aluno percebe tais conceitos na sua experiência reportada nos textos escritos, algo que pode ajudar a planificar o trabalho do

professor. Em relação à Língua Portuguesa, o esquadramento do conceito de texto mostrou-se animador, ampliando o raio de análise sobre as características da produção escrita dos alunos. Os textos tornaram-se complexos, quando produzidos para públicos definidos, ficaram mais densos, e a palavra ganhou maior responsabilidade quando compartilhada socialmente: iniciamos com "textos-redação" para chegarmos a "textos-documento".

As grades para análise e a sistemática de produção e circulação dos textos, além de operacionais, permitem a sua replicabilidade, de modo a amparar e sistematizar o trabalho do professor. Formou-se um conjunto didático para tornar multiplicável a experiência em escolas públicas. A ausência de recursos como filmadora, vídeo e televisão parece não ser impeditiva, visto que tais instrumentos foram utilizados como pretexto para as atividades centrais. O objetivo principal foi conferir ou oportunizar a inscrição histórica dos textos dos alunos, por meio da sua circulação junto a públicos potenciais diferentes. Os resultados, como as linhas anteriores permitiram ver, foram significativos em termos pedagógicos e também em termos de recepção pelos alunos. Estes últimos, para além do aspecto lúdico, apreciaram a atividade, justamente porque ela os convidou a extrapolar o desenho das convencionais tarefas escolares.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos: aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KOCH, I. V. O texto: construção de sentidos. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n.23, p.19-25, 1995.

NADAI, E.; BITTENCOURT, C. M. F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, J. (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1992.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RICOEUR, P. O tempo relatado. *Correio da UNESCO*, v.19, n.6, p. , jun.1951.