

Eloara Tomazoni

O ATO DE ESCREVER EM ENCONTROS NA ESCOLA

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Tomazoni, Eloara

O ato de escrever em encontros na escola / Eloara
Tomazoni; orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti -
Florianópolis, SC, 2016.
389 p.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa
de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Ato de escrever. 3. Encontro. 4.
Livro didático. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Linguística. III. Título.

Eloara Tomazoni

O ATO DE ESCREVER EM ENCONTROS NA ESCOLA

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 30 de maio de 2016.

Prof. Heronides Maurílio de Melo Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Luiz Percival Leme Britto, Dr.
Universidade Federal do Oeste do Pará
(Participou por Videoconferência)

Prof.^a Viviane Heberle, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina/PGI

Prof.^a Rosângela Pedralli, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina/ProfLetras

Prof.^a Josa Coelho da Silva Irigoite, Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.^a Sabatha Catoia Dias, Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina

Às pessoas que estiveram ao meu lado durante os anos em que minha vida seguia os caminhos demandados por este estudo: especialmente minha família e Mary.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela calma e força para a dedicação que um estudo como este requer.

Aos meus pais, Artur e Eliete, pelo amor incondicional e por tudo que fizeram e fazem para que eu consiga alcançar meus objetivos.

A minha irmã Suzane e sua família, Luiz Artur, Gustavo e Junior, pelo incentivo, pela compreensão, preocupação e paciência comigo.

Aos amigos que fiz durante minha trajetória profissional e acadêmica, pelo encorajamento e interlocução sempre enriquecedora.

A duas grandes amigas, Sabatha Catoia Dias, pela parceria e aprendizagem nesses anos de estudos correlatos e amizade, e Laiana Abdala Martins, pela amizade, pelas conversas nas viagens a Florianópolis e pela leitura atenta deste texto.

Aos professores constituintes da banca, Dr. Luiz Percival Leme Britto, Dra. Viviane Heberle, Dra. Rosângela Pedralli, Dra. Josa Coelho da Silva Irigoite, e Dra. Sabatha Catoia Dias, bem como ao suplente da banca, Dr. Atílio Butturi Júnior, pela disponibilidade.

À coordenação da escola campo de pesquisa e às participantes de pesquisa, em especial, à professora principal participante deste estudo, por permitirem minha vivência irrestrita naquele espaço escolar.

Aos alunos da classe de sétimo ano em estudo que me acolheram nas aulas em que imergi e às alunas que participaram, ainda, da terceira etapa do estudo.

A minha orientadora, Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, a quem me faltam palavras para agradecer pela paciência e dedicação com que, incansavelmente, nos orienta, indicando caminhos e compartilhando sua infinita sabedoria com delicadeza e sensibilidade em todos esses anos.

Para que você cante,
para que você veja
Para ver os mundos do mundo, mude seus olhos.
Para que os pássaros escutem seu canto, mude a sua
garganta.

Isso dizem, isso sabem, os antigos sábios nascidos
nas fontes do rio Orinoco.

(Eduardo Galeano,

Dia 13 de maio, dia em que finalizo esta tese, em o “Filho dos Dias”)

RESUMO

Esta tese tem como tema o *ato de escrever* concebido como *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra* (com base em PONZIO, 2010a). A questão de pesquisa que norteia este estudo é: Concebendo o *ato de escrever* sob a perspectiva do *encontro* do *sujeito* que se enuncia e do *outro* para quem esse mesmo *sujeito* se enuncia, tal *encontro* tem lugar nas vivências em aulas de Língua Portuguesa das quais o livro didático é, mais efetivamente ou menos efetivamente, constitutivo? Se o tem, como se configura? Se não o tem, o que se coloca em seu lugar? Quanto ao objetivo geral, trata-se de um estudo que se organiza para compreender se/como o *ato de escrever* configura-se sob a perspectiva do mencionado *encontro*, considerada tal presença mais efetiva ou menos efetiva do livro didático nos processos de *ensino* e de *aprendizagem*. O aporte teórico é de base *histórico-cultural* e vale-se de vertentes teóricas distintas, numa tentativa de promover um simpósio conceitual – estudos do Círculo de Bakhtin, situados no campo da filosofia da linguagem, e, complementarmente, estudos vigotskianos, situados no campo da psicologia da linguagem, além de serem evocadas questões outras relacionadas aos estudos *histórico-críticos*, na conformação que ganham em âmbito nacional. A tipificação da pesquisa constitui um *estudo de caso* de abordagem *qualitativa*, cuja geração de dados partiu de imersão em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino situada no município de Florianópolis. O processo de geração de dados incluiu vivências em aulas de Língua Portuguesa em uma classe de sétimo ano do Ensino Fundamental ao longo de um trimestre de ensino, período no qual foram utilizados os seguintes instrumentos de geração de dados: *observação participante* com *notas em diário de campo*, *entrevistas*, *rodas de conversa*, *pesquisa exploratória* e *pesquisa documental*. A partir dos dados gerados e com base na questão de pesquisa que norteou esta tese, infere-se haver espaços para condições favoráveis ao *ato de escrever* entendido como *encontro*, em propostas em que o livro didático é mais efetivamente ou menos efetivamente constitutivo, os quais se conformam à lógica da *esfera escolar*, configurando-se como *ações de escrever* que são levadas a termo em tensionamento com *atos assinados* pelos *interactantes*. Desse modo, em resposta a essa mesma questão de pesquisa, defende-se a seguinte tese: Em existindo espaço para a educação ao *ato de escrever* como *encontro* – dado que o livro didático não o inviabiliza – importa que o que se tem colocado nesse espaço, em lugar de tal educação para o *ato de escrever*,

seja objeto de ressignificação. Para tal ressignificação, urge a articulação de alguns elementos: (i) condições objetivas de trabalho docente de outra ordem; (ii) ressignificação da lógica sob a qual o livro didático se coloca como principal *artefato* na *esfera escolar*, mas pouco relevante na acolhida por parte dos *interactantes* em processo educacional ali; e, infere-se, (iii) processos de formação inicial e continuada que facultem ao professor apropriação teórico-metodológica para efetivamente assumir o protagonismo da formação humana na escola – para as finalidades desta tese, a educação para o *ato de escrever* como *encontro*.

Palavras-chave: Ato de escrever. Encontro. Livro didático.

ABSTRACT

This doctoral dissertation is about the *act of writing* conceived as an *encontro* of the *other word* and of the *word of the other* (based on PONZIO, 2010a). The research question that guides this study is: Conceiving the *act of writing* from the perspective of the *encontro* of the *subject* that enunciates him/herself and of the *other* for whom this same *subject* enunciates him/herself, does that *encontro* take place in the experiences in Portuguese language classes in which the textbook is, more effectively or less effectively, constitutive? If it does, how is this *encontro* configured? If it does not, what stands in its place? The general objective of this study is to understand if/how the *act of writing* is configured from the perspective of the aforementioned *encontro*, considering the presence of the textbook more effectively or less effectively in *teaching* and *learning* process. The theoretical framework is of *historical-cultural* base and it presents distinct theoretical perspectives in an attempt to promote a conceptual spectrum: Bakhtin Circle studies, from the language philosophy field; Vygotskian studies, from the language psychology field; and other issues related to the *historical-critical* studies in the Brazilian context. The research is a *case study* with *qualitative* approach. The data generation started from an immersion in a public school from the State Education System located in Florianópolis city. The process of data generation included experiences in Portuguese language classes in a seventh year class of Elementary School, over a period of three months. The following instruments were employed to generate data: *participant observation* with *notes in a field diary*, *interviews*, *conversation circles*, and *documentary research*. From the data generated and based on the research question that guided this doctoral dissertation, it is inferred that there are spaces for favorable conditions to the *act of writing* conceived as *encontro*, in proposals where the textbook is more effectively or less effectively constitutive, which are conformed to the logic of the *school sphere*, configuring as *actions of writing* that are carried in tension with *acts signed* by the *interactants*. Therefore, in response to the research question, the following thesis is defended: Considering the presence of the space for education to the *act of writing* as defended – given that the textbook does not turn it unviable – what matters is that what has been placed in this space, of that education to the *act of writing*, should be object of resignification. For this resignification to take place, the articulation of fundamentally three elements is necessary: (i) objective

conditions of teaching work of another order; (ii) resignification of the logic under which the textbook is placed as the main *artefact* in the *school sphere*, but of little relevance in the reception by the *interactants* in the educational process; and, inferred, (iii) teacher formation and teacher development courses that allow the teacher to acquire theoretical-methodological appropriation to effectively adopt the role of the human formation at school – for this doctoral dissertation purpose, the education to the *act of writing* as *encontro*.

Keywords: Act of writing. *Encontro*. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Diagrama Integrado</i> – Parte I.	118
Figura 2 – <i>Diagrama Integrado</i> – Parte 2.	119
Figura 3 – Primeira parte do ‘Trabalho sobre as famílias’	130
Figura 4 – Segunda parte do ‘Trabalho sobre as famílias’	131
Figura 5 – Ficha de Leitura "O Tosco".	144
Figura 6 – Capa do <i>resumo</i> de uma aluna da T7.	149
Figura 7 – <i>Resumo</i> de uma aluna da T7.	150
Figura 8 – Depoimentos que moveram a proposta da redação "Minha vida na escola".	153
Figura 9 – Proposta de produção de textos do livro didático – Parte I.	154
Figura 10 – Proposta de produção de textos do livro didático – Parte II.	155
Figura 11 – Redação "Minha vida na escola" de <i>DNE</i>	157
Figura 12 – Caderno de <i>FND</i>	168
Figura 13 – 'Folhinha' de 'associação de vocábulos'.	170
Figura 14 – 'Folhinha' sobre 'mal' e 'mau'.	171
Figura 15 – 'Folhinha' no caderno de <i>BAZ</i>	183
Figura 16 – 'Folhinha' no caderno de <i>TIS</i>	184
Figura 17 – Imagem de atividades do livro didático do caderno de <i>TIS</i>	186
Figura 18 – Redação "Violência contra a mulher" no caderno de <i>JLA</i> . – Parte I.	188
Figura 19 – Redação "Violência contra a mulher" no caderno de <i>JLA</i> . – Parte II.	189
Figura 20 – Proposta de representação implicacional dos conteúdos que figuram o Quadro 1.	246
Figura 21 – Planejamento 7º ano Língua Portuguesa – 2º Trimestre- ano 2005.	247
Figura 22 – Planejamento 7º ano Língua Portuguesa – 2º Trimestre- ano 2011 – Parte I.	248
Figura 23 – Planejamento 7º ano Língua Portuguesa – 2º Trimestre- ano 2011 – Parte II.	248

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento 7º ano Língua Portuguesa – 2º Trimestre	161
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 O ATO DE ESCREVER COMO ENCONTRO DE SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE	31
1.1 BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS SUBJACENTES AO <i>ATO DE ESCREVER</i> CONCEBIDO COMO <i>ENCONTRO</i>	32
1.1.1 <i>Sujeitos historicizados</i> em relações <i>intersubjetivas</i> : implicações conceituais subjacentes à compreensão do <i>ato de escrever</i> como <i>encontro</i> do <i>eu</i> e do <i>outro</i>	32
1.1.2 <i>A língua</i> como instituidora dos <i>encontros</i> : implicações conceituais para a compreensão do <i>encontro</i> do <i>eu</i> e do <i>outro</i> por meio da escrita	43
1.1.3 <i>Gêneros do discurso, enunciado e texto</i> : implicações conceituais para o estudo do <i>ato de escrever</i> concebido como <i>encontro</i>	51
1.1.4 <i>Cultura, história e sociedade</i> : implicações desses olhares em se tratando do <i>ato de escrever</i>	63
1.2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS IMPLICADAS NA CONCEPÇÃO DO <i>ATO DE ESCREVER</i> COMO <i>ENCONTRO</i> E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ESSE <i>ATO</i>	70
1.2.1 <i>Relevância dos conceitos discutidos em se tratando do ato de escrever</i> entendido como <i>encontro</i>	70
1.2.2 <i>A educação para o ato de escrever</i> : breve retomada de bases com foco na interação social nacionalmente conhecidas	78
2 CAMINHOS DE PESQUISA: LUGARES DE IMERSÃO E SUJEITOS QUE BUSCAMOS ENCONTRAR	89
2.1 LUGARES DE IMERSÃO E <i>SUJEITOS</i> QUE BUSCAMOS <i>ENCONTRAR</i>	91
2.1.1 <i>Lugares de imersão</i>	92
2.1.2 <i>Sujeitos que buscamos encontrar</i>	94
2.2 CAMINHOS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	99
2.2.1 <i>Primeira etapa de pesquisa: a fase exploratória</i>	100
2.2.2 <i>Segunda etapa de pesquisa: trabalho de campo</i>	104
2.2.3 <i>Terceira etapa de pesquisa: ainda o trabalho de campo</i>	110
2.3 DIRETRIZES METODOLÓGICO-ANALÍTICAS EM ARTICULAÇÃO COM AS BASES TEÓRICAS DESTE ESTUDO	115
3 O/A ATO/AÇÃO DE ESCREVER NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: EM BUSCA DE ESPAÇOS PARA ENCONTROS DE LEITOR E AUTOR	123

3.1	O/A <i>ATO/AÇÃO DE DIZER</i> E CONDIÇÕES PARA O <i>ENCONTRO</i> VIA <i>ATO DE ESCREVER</i> NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA CLASSE EM ESTUDO	125
3.1.1	<i>Objetos culturais de ensino e aprendizagem: o espaço para o/a ato/ação de escrever e sua relação com os gêneros do discurso</i>	126
3.1.2	<i>Ações e atos em tensionamento nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo</i>	164
3.1.3	<i>Os artefatos agenciados nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo e sua relação com o/a ato/ação de dizer</i>	182
3.2	<i>INTERACTANTES</i> E AMBIENTAÇÃO PARA O <i>ENCONTRO</i> VIA <i>ATO DE ESCREVER</i> NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA CLASSE EM ESTUDO	205
3.2.1	<i>Reações-resposta dos interactantes ao/à ato/ação de dizer constitutivo/constitutiva das aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo</i>	205
3.2.2	<i>Interactantes em intercambialidade nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo</i>	215
3.2.3	<i>Interactantes e a relação ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo</i>	227
3.3	CONSTRIÇÕES DA <i>ESFERA DA ATIVIDADE HUMANA</i> SUBJACENTES AO/À <i>ATO/AÇÃO DE DIZER</i> E ÀS RELAÇÕES ENTRE OS <i>INTERACTANTES</i> : CONDIÇÕES PARA O <i>ENCONTRO</i> VIA <i>ATO DE ESCREVER</i>	241
3.3.1	<i>A esfera escolar e possíveis cristalizações de ações na educação em linguagem</i>	242
3.3.2	<i>A replicabilidade das ações nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo</i>	259
3.3.3	<i>Posicionamento físico dos interactantes nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo</i>	266
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	273
	REFERÊNCIAS	281
	APÊNDICE A – Estudos sobre Livro Didático de Língua Portuguesa (base: banco de teses e dissertações da CAPES)	297
	APÊNDICE B – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa	349
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	351
	APÊNDICE D – Questionário Perfil Docente de Língua Portuguesa	353
	APÊNDICE E – Questionário Perfil Segunda Professora	355

APÊNDICE F – Questionário Perfil Orientadora Pedagógica	357
APÊNDICE G – Questionário Perfil Coordenadora do Laboratório de Português	359
APÊNDICE H – Roteiro para roda de conversa inicial ...	361
APÊNDICE I – Questionário Perfil Alunas	363
APÊNDICE J – Roteiros Entrevistas	365
APÊNDICE K – Roteiro <i>roda de conversa</i> alunas.....	379
ANEXO A – Autorização do Comitê de ética.....	383
ANEXO B – Primeira parte do <i>Diagrama Integrado</i>	387
ANEXO C – Segunda parte do <i>Diagrama Integrado</i>.....	389

INTRODUÇÃO

O *sujeito*¹ se constitui na relação com o *outro*, na *alteridade* (BAKHTIN, 2010 [1970/71]); é situado em um *tempo* e *espaço* e, portanto, na *cultura*, na *sociedade* e na *história*. Os *encontros*² dos quais os *sujeitos* participam mediados pela *língua*³ e situados em tais tempo e espaço específicos os constituem e os tornam datados (GERALDI, 2010b). Nesse sentido, o *sujeito* é entendido como aquele que é “história junto com a história de outros” (GERALDI, 2010b, p. 145). Assim, “Ser datado e situado limita as condições de nossa constituição em sujeitos, mas, por participarmos da construção do grande tempo da humanidade, deixamos hoje rastros do passado no que será futuro” (GERALDI, 2010b, p. 145). Sob essa perspectiva, o *sujeito* é *constituído* e não *instituído* (GERALDI, 2010a), concepção da qual queremos compartilhar, mas fazendo-o sob a ótica da tensão entre o *ser particular* e o *ser genérico*; concebendo, pois, a *singularidade* na tensão com a *universalidade* (HELLER⁴, 2014 [1970]).

A *língua*, ao facultar a instituição dos *encontros*, atua como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) e, em convergência com essa compreensão, a concebemos como *signo ideológico* constituído socialmente; é “*produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou*”

¹ Importa registrar a lógica de formatação que utilizamos nas marcações ao longo do texto: aspas simples para duplicidade de sentido; aspas duplas para discurso reportado; itálico para marcar tomadas metacognitivas em referenciação a conceitos teóricos e conceitos capitais à tese; negrito para ênfases. Essas marcações, no entanto, dizem respeito ao texto, mas não aos excertos que correspondem a transcrições de *entrevistas* ou *rodas de conversa*, para os quais haverá marcações específicas, que serão informadas em momento oportuno, à frente.

² Ainda que Ponzio (2010a; 2013b; 2014) – autor que evocamos em nosso aporte teórico e com base no qual usamos esse conceito – conceba *encontro* eminentemente no âmbito do que chama de *infuncionalidade*, trazemos tal conceito também para as relações que, segundo ele, seriam *funcionais*: relações na *esfera escolar*. Como poderá ser visto à frente, fazemo-lo em razão de que, nos processos de escolarização – *funcionais* em sua essência –, a exemplo das relações *infuncionais*, tomamos as vivências humanas como se instituindo entre *sujeitos singulares* e não entre indivíduos diferenciados entre si pelas categorias macrosociológicas que fundam o conceito de *identidade*.

³ Entendemos que a ancoragem sócio-histórica desta abordagem nos libera de cuidados com as especificidades do uso dos termos *língua* e *linguagem*. Reconhecemos tais especificidades, mas não nos valem delas nesta tese, por tomarmos ambos os termos sob a perspectiva dos processos interlocutivos histórica e culturalmente situados.

⁴ Registramos nossa ciência de que a autora trata de *individualidade* e não de *subjetividade*.

(VOLOCHÍNOV⁵, 2013 [1930], p. 141, grifos no original). A *língua*, nessa compreensão, é *dialógica*⁶, tendo presente que as *enunciações* sempre partem de um *sujeito* e se dirigem a *outro*, o que se dá na cadeia ideológica (VOLÓSHINOV⁷, 2009 [1929]). A *dialogicidade* é constitutiva do *ato de palavra* (PETRILLI, 2013); a *enuniação* ganha forma dependendo dos *interactantes*, considerando que “toda expressão tem uma *orientação social*. Em consequência, ela é determinada pelos *participantes do acontecimento* constituído pela enuniação, participantes próximos e remotos” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 149, grifos no original). Essa orientação da *palavra* ao *outro*, aquele a quem se endereça a *enuniação*, torna-a propriedade de ambos, à medida que ocupa uma zona fronteira entre o *enunciador* e esse mesmo *outro*, o *enunciatório*.

É possível observar, ainda, a compreensão da *palavra*, da *enuniação*, como um *ato* e, sendo assim, *singular*, *responsável* e *irrepetível* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), que possibilita *encontros* do *sujeito* e do *outro*, os quais são situados na *história*, o que nos remete à já mencionada tensão entre o *singular* e o *universal* (HELLER, 2014 [1970]). Essa *palavra* vive na/da relação com a *alteridade* e na *diferença não-indiferente* (PONZIO, 2010a; 2013b; 2014). Tal *singularidade* se deve, segundo Bakhtin (2010 [1920/24]), ao *não-álibi* no existir que a própria *palavra* implica, pois o *evento da palavra* ocorre a partir do lugar único de cada *sujeito*. Assim, “A singularidade do eu é a singularidade da sua palavra em reportar-se à palavra alheia” (PONZIO, 2010a, p. 37).

Tais concepções – de *sujeito* e de *língua* – são advindas do que designamos, no âmbito do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização⁸, como ideário *histórico-cultural*⁹, e foram mencionadas

⁵ Distinções na escrita do nome do autor - Volochínov e Volóshinov – utilizadas neste texto decorrem do modo como se registram nas edições utilizadas como referência; o mesmo vale para as grafias de Vigotski e Vygotski.

⁶ Assumimos o custo filosófico de lidar com as concepções de *dialética* e *dialogia* nesta tese; a primeira sob o escopo dos estudos de Lev Vigotski, a segunda sob o escopo de Mikhail Bakhtin.

⁷ Atentos à recomendação de Faraco (2012, informação oral) acerca da qualidade da tradução, temos tomado esta obra, em nosso Grupo de Pesquisa, na tradução para o espanhol, assinada apenas por Volóshinov.

⁸ Grupo de pesquisa vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (Nela).

aqui por orientarem nosso olhar para o foco deste estudo: *o ato de escrever* na escola entendido como *encontro intersubjetivo*¹⁰ em classes em que o livro didático é mais efetivamente ou menos efetivamente constitutivo dos processos de *ensino* e de *aprendizagem*. Nessa perspectiva, as relações empreendidas na *esfera escolar*, nesta tese, mais especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, à medida que sua instituição é facultada pela *língua* são, também, constitutivas dos *sujeitos* que delas participam.

Tal discussão nos remete ao papel da escola como lugar em que os *sujeitos singulares*, na *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), apropriar-se-iam dos conhecimentos produzidos na sociedade ao longo da *história* (HELLER, 2014 [1970]; BRITTO, 2012; 2015), processo que facultaria a esses mesmos *sujeitos* a compreensão crítica da realidade que os circunda para que, de alguma forma, pudessem intervir nessa mesma realidade (BRITTO, 2012; 2015). Sendo assim, na disciplina de Língua Portuguesa, além de ser entendida, no âmbito das discussões acerca do ensino de língua materna, como facultando a instituição dos *encontros*, a *língua* é tomada como *objeto do conhecimento*, à medida que, nessa disciplina, lida-se com o monitoramento dos usos da *língua*, considerando que, com tais *signos ideológicos* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) nos *encontros do sujeito* e do *outro*, realizamos *ações com a linguagem* e *sobre a linguagem*, além das *ações da linguagem*, o que implicaria usar a *língua*, em um processo de (auto)monitoramento, para falar e refletir sobre ela mesma (GERALDI, 1997).

Nesse sentido, na disciplina de Língua Portuguesa, bem como na escola de modo geral, seria possibilitado aos alunos, na *constituição* da sua *subjetividade* – o que só entendemos possível na tensão entre o *singular* e o *universal* (HELLER, 2014 [1970]) – aprender o que não aprenderiam fora da *esfera escolar*, processo que se daria pela

⁹ A expressão *histórico-cultural*, no âmbito deste estudo, remete a abordagens que tomam a sociedade, a história e a cultura como fundantes das concepções de *língua* e de *sujeito*. Os enfoques de base são de fundamentação vigotskiana e bakhtiniana, ainda que reconhecamos as aproximações de Lev Vigotski com o pensamento racionalista de Espinoza enquanto que, em Mikhail Bakhtin, elas remetem a releituras de Kant. Optamos por essa expressão e não pelo adjetivo *sociointeracionista* porque entendemos que as questões relacionadas às vivências históricas dos sujeitos no âmbito da cultura contêm necessariamente suas interações sociais, mas as transcendem, para tomá-las em um plano efetivamente situado no tempo e na cultura.

¹⁰ Mantemos, aqui, a expressão *encontro intersubjetivo* para marcar o acento na relação do *eu* e do *outro* tomados como *sujeitos singulares* que se constituem nessa mesma relação, na busca de fugir ao subjetivismo do acento apenas no *sujeito singular*. Doravante, porém, manteremos apenas *encontro*, considerando que, na acepção que conferimos a esse conceito nesta tese, a expressão *encontro intersubjetivo* constituiria tautologia.

apropriação dos conhecimentos, no nosso caso, conhecimentos a respeito da *língua*, considerando-os na dialética entre os *conceitos científicos* e *cotidianos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]). É importante considerar, nesta apresentação da tese, que, no processo de *aprendizagem*, ao incidir na *Zona de Desenvolvimento Imediato*¹¹ (VIGOSTKI, 2007 [1978]), o professor, entendido como o *outro* mais experiente em se tratando do objeto em estudo na classe, participa da constituição do *sujeito-aluno*, pois, conforme Vygotski (2012 [1931]), só se torna *intraprésíquico* o que antes foi *interprésíquico*¹². Nessa discussão, são importantes considerações de Wertsch (1985) acerca da *intersubjetividade*, pois, para o autor, há gradações nesse processo, e mudanças *intrassubjetivas* implicam relações *intersubjetivas*.

Na disciplina de Língua Portuguesa, especificamente, tais usos materializam-se em atividades que seriam pensadas com o propósito de, nas relações entre professor e alunos, incidir na *subjetividade* do *sujeito-aluno* em favor da formação humana (com base em DUARTE, 2013 [1993]). Tais usos podem constituir-se em atividades de *leitura* ou de *produção de textos orais* ou *escritos*. Assim considerando, no presente estudo, nosso foco são as atividades de produção de textos escritos – as quais vamos tomar nesta tese como *ato de escrever* –, dadas contingências metodológicas que não nos facultam ampliar nosso olhar a todas as atividades presentes na disciplina, o que não nos exime, acreditamos, de tornar tais atividades focos de análise sempre que o entendermos relevante para o tratamento de nosso objeto de estudo.

O *ato de escrever* na escola, em convergência com as concepções de *sujeito* e *língua* mencionadas, é entendido, no âmbito deste estudo e em outros do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, como *encontro de sujeitos singulares historicizados* na tensão entre *singularidade* e *universalidade* (HELLER, 2014 [1970]). Nessa perspectiva, em que pesem *diferenças não-indiferentes* (PONZIO, 2010a; 2013b; 2014), cabe pensar um *ensino* – e, aqui, um *ensino* para o *ato de escrever* – que toque a vida de cada um de modo *singular*, mas que transcenda o *particular*, colocando-se em articulação com o

¹¹ Segundo Paulo Bezerra (2009), tradutor da obra “A construção do pensamento e da linguagem”, a partir da versão russa, o termo, em português, que mais se aproxima do conteúdo da expressão russa é *imediate* e não *proximal*, expressão que o tradutor entende ‘exótica’. Adotamos essa recomendação neste estudo. Estamos, ainda, cientes de que Prestes (2010) problematiza também essa tradução, entendendo que *iminente* seria o termo mais adequado. Optamos, de todo modo, nesta tese, por nos alinharmos a Bezerra (2009).

¹² Para as finalidades deste estudo, em alguns pontos dele, estamos tomando *intraprésíquico* e *interprésíquico* como *intrassubjetivo* e *intersubjetivo*, o que será explicitado no aporte teórico à frente.

genérico-humano (HELLER, 2014 [1970]; DUARTE, 2013 [1993]; BRITTO, 2012).

Essa compreensão requer transcender a educação para a escrita tomada em uma dimensão meramente técnica, de modo a facultar aos alunos discussões a partir de seu lugar *singular* ocupado na *história* em que emergem suas vivências, experiências, concepções, valorações, tanto relacionadas aos temas discutidos quanto ao próprio *ato de escrever*, de modo que seja possível ampliar tais concepções por meio do acesso ao conhecimento, entendido como “um produto social em que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve às condições históricas objetivas em que se encontra” (BRITTO, 2005, p. 13).

Pensar a educação para o *ato de escrever* a partir da compreensão de *língua* como facultando a instituição das interações sociais (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), ancora o entendimento de que tal *ato de escrever* na escola, além de fazer parte da constituição dos *sujeitos* no que respeita à crescente apropriação de possibilidades à *autorregulação da conduta* nos usos da *língua*, possibilita que os alunos se valham dela para o *encontro* dele e do *outro*, na medida em que a *língua* faculty tais *encontros* dos quais participam.

Considerando as concepções aqui anunciadas – *sujeito, língua, escola, disciplina de Língua Portuguesa e ato de escrever* –, este estudo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg) da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc), à área de concentração Linguística Aplicada e à linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, tem como foco (i) o *ato de escrever* entendido como *encontro* que acontece na tensão entre a *singularidade* e a *universalidade* e (ii) as condições para tal *encontro*, (iii) considerada a presença, mais efetiva ou menos efetiva, do livro didático em aulas de Língua Portuguesa ministradas em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada no município de Florianópolis.

Sendo assim, a questão de pesquisa que norteia esta tese, considerando dados sinalizadores da linearização do uso do livro didático de Língua Portuguesa na atividade de professores em atuação em classes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, situadas no município de Florianópolis (TOMAZONI, 2012), é a seguinte: **Concebendo o ato de escrever sob a perspectiva do encontro do sujeito que se enuncia e do outro para quem esse mesmo sujeito se enuncia, tal encontro tem lugar nas vivências em aulas de Língua Portuguesa das quais o livro**

didático é, mais efetivamente ou menos efetivamente, constitutivo? Se o tem, como se configura? Se não o tem, o que se coloca em seu lugar? Em estreita articulação com essa questão de pesquisa, o objetivo geral deste estudo é compreender se/como o *ato de escrever* na classe campo de estudo configura-se sob a perspectiva do mencionado *encontro*, considerada tal presença mais efetiva ou menos efetiva do livro didático nos processos de *ensino* e de *aprendizagem*.

Importa mencionar, ainda, que este estudo, vinculado ao Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, aconteceu concomitantemente a outro estudo de Doutorado vinculado ao mesmo Grupo de Pesquisa – Catoia Dias (2016). Tal convergência historiciza-se desde os estudos de Mestrado (TOMAZONI, 2012; CATOIA DIAS, 2012), e, em certa medida, os estudos do Doutorado são considerados um desdobramento desses estudos anteriores. Explicando melhor: em Tomazoni (2012) e Catoia Dias (2012), fomos a campo, em pesquisas propositadamente complementares, com o objetivo de compreender concepções docentes acerca da *leitura* (CATOIA DIAS, 2012) e da *produção de textos escritos* (TOMAZONI, 2012). A partir desses estudos, foi possível inferir demandas de formação, em se tratando dos participantes de pesquisa (os estudos envolveram cerca de 90% dos professores de Língua Portuguesa em atividade em classes dos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas no município de Florianópolis), na medida em que os dados apontaram para *reverberações* do ideário *histórico-cultural* – base da Proposta Curricular de Santa Catarina que norteia a Rede Estadual de Ensino – nas concepções docentes, entretanto o conteúdo de tais *reverberações* tangenciava, em boa medida, esse mesmo ideário, há mais de 25 anos assumido como fundamento da rede em questão. Tais tangenciamentos importam, nesta tese, em se tratando da educação para o *ato de escrever* tematizado na dissertação aqui em referência – naquele estudo o tema foi tratado como *produção textual escrita*.

Ainda, a partir dos dados analisados em Tomazoni (2012), vale mencionar que a maioria dos professores participantes de pesquisa afirmou utilizar o livro didático de Língua Portuguesa para as atividades de produção de textos escritos. Esses dados nos moveram à realização da presente tese, novamente em concomitância com Catoia Dias

(2016)¹³, na busca por compreender mais efetivamente implicações do uso do livro didático de Língua Portuguesa como eixo condutor (ou não) das atividades de produção de textos escritos na *esfera escolar* – neste caso, tomando a escrita como *ato de escrever*, com enfoque no conceito de *encontro*. Desse modo, considerando o *ato de escrever* na perspectiva do *encontro*, à luz das teorizações de base *histórico-cultural*, entendemos haver implicações importantes acerca do uso mais efetivo ou menos efetivo do livro didático nessas atividades em classe, dado o caráter normalizador desses materiais que hoje fazem parte da cultura escolar (BRITTO, 2002) e relações entre os sujeitos no *ato de escrever* empreendido como *encontro*, conforme discutimos no capítulo referente à fundamentação teórica.

Cabe mencionar, ainda, que, antes de realizarmos esta pesquisa, recorreremos ao Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – CAPES¹⁴ –, mapeando estudos cujas palavras-chave fossem “livro didático de Língua Portuguesa”, realizados entre os anos de 1998¹⁵ e 2012¹⁶. Foram encontrados, nesta pesquisa, 143 estudos¹⁷ sob a identificação “livro didático de Língua Portuguesa” levados a termo nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desses 143 estudos, somente dezessete, o que corresponde a 11,88%, relacionam o livro didático de Língua Portuguesa e o processo de produção textual escrita nos anos mencionados. Analisando os dezessete estudos, entendemos que todos eles têm como objetivo analisar o conteúdo dos livros didáticos objeto de pesquisa em relação à atividade de produção de textos escritos: alguns com objetivo de analisar somente

¹³ Além de o presente estudo se constituir como desdobramento dos estudos mencionados, cabe salientar, ainda, que outras dissertações e teses vinculadas ao mesmo Grupo de Pesquisa focalizaram a aula de Língua Portuguesa bem como a *produção de textos escritos*, o que nos moveu, também, à realização desta abordagem, dados os resultados discutidos nesses outros estudos. Dentre os mencionados, é importante citar Irigoite (2011; 2015), Pereira (2015), Correia (2013) e Daga (2016).

¹⁴ Portal disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

¹⁵ Escolhemos iniciar no ano de 1998, pois nesse ano foram publicados oficialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs LP - BRASIL, 1998), embora saibamos que as pesquisas sobre o livro didático iniciaram bem antes.

¹⁶ Nosso objetivo em pesquisar estudos empreendidos entre os anos de 1998 e 2012 se deu porque os livros didáticos discutidos em tais estudos já seriam livros didáticos pós-publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs LP - BRASIL, 1998) e, portanto, materiais que visariam estar ‘atualizados’ com base em tais Parâmetros, principalmente, após o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1996.

¹⁷ A tabela com os 143 estudos realizados entre os anos de 1998 e 2012 sob o rótulo “livro didático de Língua Portuguesa” encontra-se no Apêndice A desta tese.

as propostas de produção (doze estudos¹⁸); e outros (cinco estudos¹⁹) com objetivo de analisar as propostas de produção de textos escritos, focalizando o conceito de *gêneros do discurso*.

Com base na pesquisa exploratória que realizamos no referido portal, compartilhamos com Bunzen (2009, p. 16) a compreensão de que, “De forma geral, as pesquisas sobre livro didático, nas diversas áreas do conhecimento [...] concentram-se na análise de conteúdos e metodologias de ensino; nos critérios e processos de avaliação dos livros didáticos e nos conteúdos ideológicos”, o que converge com as abordagens que mapeamos na pesquisa exploratória, cujos objetivos eram analisar os livros didáticos de Língua Portuguesa, seus conteúdos e propostas de produção de textos escritos.

Assim considerando, entendemos importante ter produzido esta tese com o enfoque que a caracteriza, contemplando a relação de professores e de alunos com esses livros no que diz respeito ao *ato de escrever* concebido como *encontro*. Nosso propósito, assim, a partir dos dados discutidos em Tomazoni (2012), foi olhar para o *ato de escrever* na sala de aula, com o uso mais efetivo ou menos efetivo do livro didático de Língua Portuguesa, na busca por compreender as condições para o *encontro*. Nesse sentido, conforme o faz Britto (2002, p. 2), concebemos que o livro didático “[...] é parte da cultura escolar e só pode ser devidamente compreendido a partir de considerações das condições de ação pedagógica que se constroem no interior dessa cultura”.

Sendo assim, esta tese conforma-se em quatro capítulos: o primeiro deles especifica a fundamentação teórica que norteia o entendimento do *ato de escrever* como *encontro*, em que discutimos concepções que nomeamos de base *histórico-cultural*; no segundo capítulo, apresentamos os caminhos de pesquisa do ponto de vista do percurso metodológico empreendido durante o estudo; no terceiro, articulamos a fundamentação teórico-epistemológica em que ancoramos o nosso olhar ao analisar os dados gerados por meio dos caminhos explicitados no capítulo anterior; para, ao final, discutir, em capítulo específico, as considerações acerca das inteligibilidades decorrentes de nossas interpretações presentes nas discussões realizadas na tese.

¹⁸ Oliveira e Silva (1999); Sardá Dupla (2003); Brito (2004); Moreira (2004); Martins Pereira (2004); Pedrosa (2006); Rodrigues (2007); Santos (2009); Marfori da Silva (2009); Barreto da Silva (2009); Carvalho (2010); e Andrade (2011).

¹⁹ Nicolau (2002); Cemin (2002); Guimaraes (2007); Silva (2008); e Gomes de Souza (2011).

1 O ATO DE ESCREVER COMO ENCONTRO DE SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE

Neste capítulo, apresentamos as bases teórico-epistemológicas que tomamos como ancoragem, sob o que vimos nomeando ideário *histórico-cultural*, para o estudo do *ato de escrever*, concebendo esse processo como *encontro*. Trata-se de opção que não se limita a uma filiação epistemológica nossa, mas é fundamento da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC LP - SC, 1998; 2014) – que orienta o currículo da escola campo desta pesquisa. Além das bases teórico-epistemológicas mencionadas, discutimos, ainda neste capítulo, a relevância dos conceitos explicitados na primeira seção e a educação para o *ato de escrever* tal qual se constitui no ideário nacional. Para tal discussão, valemo-nos de vertentes teóricas distintas, numa tentativa de promover um simpósio conceitual – estudos do Círculo de Bakhtin²⁰, situados no campo da filosofia da linguagem, e, complementarmente, estudos vigotskianos, situados no campo da psicologia da linguagem, além de evocarmos questões outras relacionadas aos estudos *histórico-críticos* na conformação que ganham em âmbito nacional.

Cabe salientar que temos ciência de que há distinções entre essas vertentes teóricas, principalmente no diz respeito aos estudos do Círculo de Bakhtin e os estudos de cunho *histórico-crítico*, pois enquanto aqueles se fundam na categoria *diálogo*, estes se fundam na categoria *atividade essencial humana*, sob o escopo da categoria *trabalho*. A despeito de distinções como essas, em nosso entendimento, essas vertentes teóricas compartilham, em certa medida, concepções que constituem a base para a discussão acerca do *ato de escrever* – concepção de *sujeito* entendido como *historicizado* e de *língua* como *objeto social* –, bem como outras implicações que serão discutidas ao longo do capítulo.

²⁰ O Círculo de Bakhtin era constituído por um grupo de intelectuais que entre 1919 a 1929 se reunia para debater ideias, principalmente concepções sobre a linguagem. Dos intelectuais que fizeram parte do Círculo, os que são mais conhecidos e estudados atualmente são Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

1.1 BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS SUBJACENTES AO ATO DE ESCREVER CONCEBIDO COMO ENCONTRO

Nesta seção, explicitamos concepções que entendemos possibilitar discutir o *ato de escrever* tomado como *encontro* de *sujeitos historicizados* – primeira subseção; tendo a *modalidade escrita da língua* como *instrumento psicológico* de *mediação semiótica* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) – segunda subseção; entre *textos* entendidos como *enunciados* e que se materializam em *gêneros do discurso* – terceira subseção; situado no *tempo* e no *espaço* – quarta subseção. É importante salientar que apresentamos tais discussões em subseções e separadamente, embora não entendamos tais conceitos como dicotômicos ou dissociados, mas conceitos em inter-relação, tomados assim distintamente apenas para fins de tratamento conceitual e abordagem metodológica.

1.1.1 *Sujeitos historicizados em relações intersubjetivas: implicações conceituais subjacentes à compreensão do ato de escrever como encontro do eu e do outro*²¹

Considerar o *ato de escrever* como *encontro* de *sujeitos historicizados* implica, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, entendê-los como social e historicamente situados em um *tempo* e *espaço* e, portanto, na *cultura*, na *sociedade* e na *história*. Os *encontros* do *eu* e do *outro*, dos quais os *sujeitos* participam mediados pela *língua* e situados em um *tempo* e em um *espaço* específicos, constituem-nos e nos tornam *dados*, pois “É neste tempo definido entre seus termos que o ser-evento único que somos se constitui sujeito” (GERALDI, 2010b, p. 144). Nesse sentido, entendemos o *sujeito* como aquele que é “história junto com a história de outros” (GERALDI, 2010b, p. 145), conforme mencionamos no capítulo introdutório desta tese.

É importante ressaltar, no entanto, que concebemos tal constituição nos e a partir dos *encontros* em uma relação entre

²¹ É importante a marcação, desde o início deste capítulo, que *outro*, aqui, remete à *alteridade*, implicando um interlocutor historicizado; logo, estende-se a ele a concepção de *sujeito* à qual nos filiamos neste estudo, cujo foco não é o subjetivismo, mas a interação social. Ainda, cabe mencionar o *outro*, na perspectiva de Heller (2014 [1970]), como o *mundo*, o *humano*, a *história*, a *cultura*, do qual fazem parte o *eu* e o *outro de mim* (PONZIO, 2010a).

singularidade e universalidade, à medida que “O indivíduo é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico*” (HELLER, 2014 [1970], p. 34, grifos no original), sendo que sua constituição como *humano-genérico* acontece simultaneamente a sua inserção na *história*. Sendo assim,

O indivíduo²² (a individualidade) contém *tanto* a particularidade *quanto* o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele, tornam-se conscientes ambos os elementos. É comum a toda individualidade a escolha *relativamente* livre (autônoma) dos elementos genéricos e particulares; mas, nessa formulação, deve-se sublinhar igualmente os termos “relativamente”. (HELLER, 2014 [1970], p. 37, grifos no original)

Desse modo, embora a partir de olhares distintos, convergimos com discussões de cunho *histórico-crítico* em que o *sujeito*, inserido na *história*, apropria-se dos resultados dessa mesma *história* e faz desses resultados constituintes de seu processo de formação humana, dado que “a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação das objetivações produzidas historicamente” (DUARTE, 2008, p. 31) por meio da *atividade vital humana, o trabalho*.

Essa situacionalidade coloca-se na *história*, mas também no *tempo*, entendido como “a irreversibilidade dos acontecimentos. O *tempo histórico* é a *irreversibilidade dos acontecimentos sociais*. Todo acontecimento é irreversível do mesmo modo [...]” (HELLER, 2014 [1970], p. 13, grifos no original), o que nos leva à relação entre passado, presente e futuro, à medida que não podemos tomar esse *tempo* somente como presente, pois há “um entrelaçamento [...] que se realiza concretamente num espaço historicizado pelo tempo” (GERALDI, 2010b, p. 144). Assim, “Ser datado e situado limita as condições de nossa constituição em sujeitos, mas, por participarmos da construção do grande tempo da humanidade, deixamos hoje rastros do passado no que será futuro” (GERALDI, 2010b, p. 145).

²² Manteremos *indivíduo* apenas nas citações, porque tomamos o *indivíduo* de que tratam Agnes Heller e Newton Duarte, entre outros autores em escritos de base marxista, como *sujeito*, reiterada a ressalva de filiação ao conceito de *subjetividade* e não de *subjetivismo*.

Nessa perspectiva, os *sujeitos* constituem-se no *encontro* do *eu* e do *outro*. O *outro* participa da constituição dos *sujeitos* de modo que é ele que lhe dá o acabamento, o que não é facultado ao próprio *sujeito* por si mesmo e em si mesmo (GERALDI, 2010b). No que diz respeito à relação do *sujeito* com o *outro*, no que concerne à visão *histórico-crítica* de que o *sujeito* é resultado das relações sociais e que se constitui na dinâmica entre *objetivação* e *apropriação* dos produtos culturais derivados da ação do homem sobre a natureza (SAVIANI, 2013 [1991]; DUARTE, 2013 [1993]), também os *encontros* do *eu* e do *outro* são importantes, à medida que “Todas as apropriações realizam-se de forma mediada pelas relações com outros indivíduos” (DUARTE, 2013 [1993], p. 45).

Nessa relação, está implicada certa distância, pois cada um ocupa um lugar *exotópico* em relação ao *outro*, lugar que lhe permite valer-se de um *excedente de visão*. Assim,

Com base nas relações espaciais entre o *eu* e o *outro*, a partir das quais o *excedente de visão* se torna possível em função da *distância* – cada um ocupa um lugar exotópico em relação ao outro – é possível ao *eu* produzir um acabamento, sempre momentâneo, do outro. Estes ‘*acabamentos estéticos*’ resultam da necessidade absoluta do outro, da alteridade, pois somente o outro, com sua visão, com sua memória, pode unificá-lo, dar-lhe individualidade. (GERALDI, 2010b, p. 142, grifos no original)

Na relação de *alteridade* do *eu* com o *outro*, em que nos olhamos com os olhos dos outros, é necessário “um ponto de vista exterior, transgrediente, um excedente de valor, de sentido, uma extralocalização espaço-temporal em relação ao único e unitário evento da existência. É necessário um ponto de vista exterior que não seja aquele do eu, mas sim do outro” (PETRILLI, 2013, p. 81). Esse processo de *exotopia* pressupõe que a “extralocalização de espaço, tempo, valor e sentido implica uma alteridade que não serve à constituição da totalidade, da identidade, que não é complementar à realização da consciência individual, que não é funcional à esfera do Mesmo” (PETRILLI, 2013, p. 30).

Cabe mencionar, também, que as relações entre o *eu* e o *outro* são de caráter *intercorpóreo* e *dialógicas*. Para Petrilli (2013), elas são *intercorpóreas* porque é o envolvimento do *próprio corpo* com o *corpo*

do outro, e o *dialogismo* é a condição de *intercorporeidade*, entendida como condição estrutural da vida, de interconexão entre corpos, podemos mencionar, que se encontram no âmbito da *história*, em relação com o *humano-genérico* (HELLER, 2014 [1970]). Assim, “Dialogicidade e intercorporeidade são os lados da vida, da vida vivida, da *vivência*” (PONZIO, 2010a, p. 38, grifos no original). O *diálogo*, para o Círculo de Bakhtin,

tem, inevitavelmente, a ver com a intercorporeidade, é o encontro entre corpos, entre singularidades, entre o outro como o outro e o próprio eu como “eu nu”, antes e depois das restrições de qualquer determinação ou identidade social – família, classe, profissão – determinação que reveste o eu e o outro de concreta ‘carne social’. (PETRILLI, 2013, p. 223, grifos no original)

Dessa forma, o *diálogo* é entendido não como compromisso entre o *eu* e o *outro*, mas como compromisso que dá lugar ao *eu*, que desde suas origens é já *dialógico* e *híbrido* (PONZIO, 2012) porque “os sentidos elaborados jamais se constituíram fora das relações com os outros, fora do diálogo, que existiu, que existe e que permanecerá quando nos formos e nem mais lembrança houver” (GERALDI, 2013, p. 8). Assim, o *sujeito* nasce e se constitui no interior do complexo caldo da *heteroglossia* e de sua *dialogização* e “É dessa imensa diversidade de vozes e de suas relações dialógicas que emerge como possível a singularidade que se constituirá explorando o espaço infindo da tensão dialógica das vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 87). Nesse entendimento,

Bakhtin elabora uma concepção dinâmica do homem em diálogo consigo mesmo e com os outros: um diálogo aberto, orientado pela lógica da alteridade, para com os espaços da diferença, tanto da palavra própria, na verdade nunca própria, quanto da palavra do outro. A orientação no sentido da lógica da alteridade [...] comporta a capacidade de resistir à tentativa de monologizar a constitutiva plurivocidade do ego, de reduzir a alteridade com a sua abertura à identidade fechada, definida uma vez por todas, de escapar,

então, à lógica míope do eu. (PETRILLI, 2013, p. 75)

Assim, *eu* existo para o *outro* com o auxílio dele, de modo que a arquitetura do mundo real é construída por momentos concretos fundamentais baseados, nesta concepção, em dois centros de valor – do *eu* e do *outro* –, que são: *eu-para-mim*, o *outro-para-mim* e *eu-para-o-outro* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Vale ressaltar que o *outro* não é somente o *outro* em relação ao *eu*, mas também o *outro de mim*, o outro de cada um, o qual “você pode encontrar no momento em que sai do papel, sai do gênero, sai da identidade, sai do padrão [...]. Ali se encontra a sua outra palavra” (PONZIO, 2010a, p. 10). Nesse sentido, o *encontro* é sempre da *outra palavra* e da *palavra outra* (com base em PONZIO, 2010a) e “É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem” (GERALDI, 2010b, p. 108) e, diríamos, na tensão entre a minha *singularidade* e a *singularidade* do *outro* com o *universal*, pois

Todo homem é, ao mesmo tempo, ente particular-individual e ente humano-genérico, ou seja, uma “singularidade” e, simultaneamente, uma parte orgânica da humanidade, da história humana. Com diferenças de grau, todo homem tem motivações que se referem apenas a si mesmo, finalidades que pacificam tão-somente suas próprias necessidades; mas, além disso, está necessariamente inserido no desenvolvimento global da humanidade mediante atividades objetivas (como o trabalho) e pode ter motivações que tendam a encarnar o humano-genérico, objetos dirigidos ‘para fora’. (HELLER, 2014 [1970], p. 68)

Nessa abordagem, então, parte-se da lógica da *identidade* para a lógica da relação da *subjetividade* com a *alteridade* (PETRILLI, 2013; PONZIO, 2013b); ou seja, os *sujeitos*, em *relações dialógicas* entre si, relações que se materializam nos *encontros* que estabelecem ao longo de sua trajetória, são *constituídos* e não *instituídos* (com base em GERALDI, 2010a), e, desse modo, são *singulares*, *responsáveis*, *respondentes* e *incompletos* (com base em GERALDI, 2010b), discussão que, em nosso entendimento, tem lugar, acrescentamos, na tensão entre *singularidade* e *universalidade* (HELLER, 2014 [1970]).

Importa, nessa reflexão, a fuga do subjetivismo e do relativismo por ocasião da marcação das *singularidades* do *sujeito*. Ponzio (2012, p. 172) assinala que uma visão relativista não considera a *alteridade*, a relação com o *outro*. Segundo o autor, “O relativismo [...] presume um ponto de vista [...] que procura colocar-se fora da relação dialógica, da relação com o outro”. De acordo com Ponzio (2012, p. 172), um ponto de vista relativista não está “exposto ao diálogo [...], tem na sua base a negação do outro, a indiferença em relação às diferenças, o apaziguamento da boa consciência”. Desse modo, o relativismo, do qual nos distanciamos, implica exacerbação tal do *outro* que ignora a relação desse *sujeito* com a *genericidade humana* (HELLER, 2014 [1970]), como a história, da qual, inevitavelmente, são parte.

Os *sujeitos* são *singulares*, *insubstituíveis*, não *intercambiáveis*, e, nesse sentido, a *diferença é não-indiferente* (com base em PONZIO, 2010a) porque, a cada *encontro* seu e do *outro*, o *sujeito* se modifica na historicização que o torna único, pois “cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepitível, cada existir é único” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 97), e esse lugar único é “insubstituível, impenetrável para um outro; cada um encontra-se em um espaço único e em um tempo único, no qual ninguém mais pode se encontrar” (PONZIO, 2010a, p. 32). O lugar que cada *sujeito* ocupa somente pode ser ocupado por ele mesmo de modo que há um *não-álibi* no existir, pois na impossibilidade de estar em outro lugar, não há desculpas nem escapatórias (PONZIO, 2010b). Assim, entende-se que “Eu não tenho álibi, eu não tenho como me esconder, eu não posso me esconder. Eu me responsabilizo inteiramente pelo meu pensamento. Eu não tenho álibi para não pensar. Eu não tenho álibi para não responder. Eu não tenho álibi para não tomar posição” (MIOTELLO, 2011, p. 29), o que implica uma questão *moral*, a qual, no entendimento de Amorim (2009), dentre outras especificidades, impede a associação do pensamento bakhtiniano à chamada ‘condição pós-moderna’. Escreve a autora:

Vemos que a singularidade em PFA [Para uma filosofia do ato] está sempre associada ao dever. O mundo moral é o mundo dos nomes próprios e a recíproca é verdadeira: o mundo dos nomes próprios é o mundo moral. Isso distingue Bakhtin dos autores e filósofos pós-modernos que tematizam a questão da singularidade sem que esta se submeta a nenhum constrangimento ou transcendência, seja de ordem coletiva ou universal. Além disso, a ênfase no sujeito que este

texto traz exclui qualquer interpretação individualista, egoísta e menos ainda narcisista. (AMORIM, 2009, p. 37)

Ainda a autora:

Tamanha insistência no dever e na preocupação em elaborar uma filosofia moral inscreve definitivamente Bakhtin em uma cultura moderna. Em russo, a palavra ato (*postupok*) [...] se define geralmente como ação realizada de maneira intencional e tem uma conotação ética. Quanto à cultura pós-moderna em que vivemos hoje, considero que se trata de uma cultura da ação, e não do ato. Vejamos, rapidamente, como proponho a distinção entre esses dois termos. A ação pode ser técnica ou tática: enquanto técnica, ela resolve questões. (AMORIM, 2009, p. 39)

Entendemos assim que a *singularidade*, aqui, só se realiza a partir do momento em que o *sujeito* age do seu lugar único, ocupado no âmbito da sua *história* na relação com a *história* dos outros, por meio de *atos responsáveis*, pois ela não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo. Dessa maneira,

a minha singularidade é dada, mas ao mesmo tempo ela existe apenas na medida em que é realmente atualizada por mim como singularidade, ela se dá sempre na ação, no ato, isto é, como o que me é dado para realizar; é, ao mesmo tempo, ser e dever: eu sou real, insubstituível e é por isso que preciso realizar a minha singularidade peculiar. (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 98)

A partir do lugar *singular* que cada *sujeito* ocupa, é o seu *não-álibi* no existir que “transforma a possibilidade vazia em ato responsável real” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 99); os *sujeitos* são, portanto, *responsáveis*. Cada *ato responsável* do ser humano é baseado no reconhecimento da obrigatória *singularidade*, pois “tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 101). Esse *ato responsável* tem

lugar na relação entre as duas verdades discutidas por Bakhtin (2010 [1920/24]), a *istina* e a *pravda*. Aqui, embora em uma perspectiva teórica considerada distinta – sobretudo porque em tensão dialética –, temos o *singular* e o *universal*, à medida que – sob o olhar dialógico – a *istina* é considerada a *verdade universal* e a *pravda* a *verdade singular*. Nesse sentido, ambas complementam-se, pois “Para Bakhtin, *pravda* é exatamente aquilo que confere realidade a um pensamento. *Pravda* e *istina*, portanto, não se opõem, mas se completam, pois o conhecimento abstrato, dotado apenas de *istina*, é um conhecimento parcial” (AMORIM, 2013, p. 25).

A disposição ativamente responsável do ser humano é que constitui cada pensamento, sentimento, palavra, ação no contexto da vida do *sujeito* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) e “O sujeito singular que pensa um pensamento participa do ser universal e idêntico completando-o e atualizando-o exatamente com aquilo que não é idêntico nem repetível: o *ser real* no acontecimento único do ato de pensar” (AMORIM, 2013, p. 23).

Acerca da *responsabilidade* do *sujeito* e do seu *não-álibi* no existir, é preciso, ainda, considerar que cada *ato responsável* é um *ato ético* partindo do pressuposto de que “deste lugar onde eu estou, ninguém mais vai poder fazer isso por mim. [...] Estou num lugar onde só eu posso pensar aquilo que eu penso” (MIOTELLO, 2011, p. 26). Trata-se de um *ato* que tem a *assinatura* do *sujeito* sempre sendo provocado pelo *outro*, de maneira que “O outro me exige esse pensamento para que eu mantenha com ele uma relação de alteridade. E nessa relação de alteridade, eu preciso ser eticamente; só o ato de pensar pode ser ético, pode exercer essa obrigação, essa ação responsável” (MIOTELLO, 2011, p. 27).

No existir-evento único, o *sujeito* age, então, *responsavelmente* e sempre em *tom emotivo-volitivo*, considerado momento imprescindível do *ato* e impossível de ser separado de um contexto unitário e singular, pois nenhum *ato* é realizado somente com base em seu conteúdo, mas também a partir do valor afirmado por aquele que age (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Assim, “Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 87). Segundo Faraco (2009, p. 21-22, grifos no original),

O *eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valores diferentes,

é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arqueteticamente ativas, no sentido de que são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos completos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos.

Nesse sentido, ao viver, participamos ativamente de *encontros* do *eu* e do *outro* a partir de nosso *horizonte social* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), que é constituído na *alteridade*; *encontros* que acontecem na tensão entre *singularidade* e *universalidade* (HELLER, 2014 [1970]). Assim, viver significa tomar uma *posição axiológica*, posicionar-se em relação a valores, pois “Vivemos e agimos [...] num mundo saturado de valores, no interior do qual, cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo” (FARACO, 2009, p. 22). No que diz respeito às escolhas na relação entre vida *cotidiana* e o *humano-genérico*, no entanto, compartilhamos com Heller (2014 [1970], p. 39) a compreensão de que “A vida cotidiana está carregada de alternativas, escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral [...]; mas também podem estar moralmente motivadas”, pois

A maioria das ações e escolhas tem motivação heterogênea; as motivações particulares e as genérico-morais encontram-se e se unem, de modo que a elevação acima do particular-individual jamais se produz de maneira completa, nem jamais deixa de existir inteiramente, mas ocorre geralmente em *maior ou menor medida*. (HELLER, 2014 [1970], p. 40-41, grifos no original)

Considerando, então, que o *sujeito* participa do existir-evento único da vida sempre em um *tom emotivo-volitivo* (BAKHITIN, 2010 [1920/24]) tendo como base suas vivências, seu *horizonte social* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), também nas suas participações via modalidade escrita da língua, cabe, ainda, considerar o *sujeito* como *respondente*, pois sempre há *responsabilidade* em relação a algo que lhe antecede, a que ele responde, e com algo que lhe sucede, que terá resposta. O *sujeito*, “Ao se perceber único (de dentro de sua própria

existência e não como um juízo teórico) [...] não pode ficar indiferente a esta sua unicidade; ele é compelido a se posicionar, a responder a ela: não temos alibi para a existência” (FARACO, 2009, p. 21). Assim, o *ato singular* do *sujeito* é entendido como uma resposta suscitada por um *ato* prévio dele mesmo ou do *outro*, pois “Toda ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro” (GERALDI, 2010b, p. 140).

Nessa perspectiva, ao *agir responsabilmente*, o *sujeito* age, também, *responsivamente*. Esse *sujeito respondente* é considerado, então, um *sujeito ativo responsivo*, e seus *atos* estão direcionados ao passado, na medida em que respondem; mas também ao futuro, pois suscitam resposta, embora se deem no presente, o que constitui um encadeamento que aponta “para a constituição social de cada um na relação com os outros e de cada ação individual” (GERALDI, 2010b, p. 140).

Ainda, se cada um se constitui social e historicamente a cada *encontro* seu e do *outro*, os *sujeitos* estão sempre em constituição, modificando-se na *alteridade*. Essa lógica não diz respeito à identidade, à completude, à totalidade, em que o *sujeito* é um representante do grupo ao qual pertence (PETRILLI, 2013; PONZIO, 2013a) e em que os *sujeitos* são *intercambiáveis*, as *diferenças* são *indiferentes*, pois nessa concepção “Todas as identidades atribuem pertencimentos, atribuem genealogias, consagram o hábito e idealizam aquilo que é geral, aquilo que é oficial, aquilo que é uniforme” (PONZIO, 2010a, p. 20).

Acerca dos *encontros* dos quais o *sujeito* participa – entendidos tais *sujeitos* como *singulares*, *responsáveis*, *respondentes* e *incompletos* – conforme discutimos até aqui, *encontros* que têm lugar na tensão entre *singularidade* e *universalidade* (HELLER, 2014 [1970]), cabe salientar, ainda, que nesses *encontros* acontece a constituição da *subjetividade* na relação com a *alteridade*, pois “A subjetividade se constitui e se move no denso caldo do simpósio universal, sendo a alteridade e a intersubjetividade, portanto, absolutamente indispensáveis” (FARACO, 2009, p. 76).

Essa discussão de *intersubjetividade* nos remete a Vygotski (2012 [1931]), para quem o que é *interpsíquico* se torna *intrapíquico* no percurso de apropriação da cultura, de maneira que há uma reconstrução interna de algo que é externo, e o *sujeito* se constitui apropriando-se da *cultura* na relação com *outro* e, ainda, a discussões de Wertsch (1985), para quem há graus de *intersubjetividade* na constituição da

subjetividade. Acerca das mudanças *intrassubjetivas* a partir da *intersubjetividade*, o autor escreve que

[...] in the transition from interpsychological to intrapsychological functioning, any change in the former involves a corresponding change in the latter. It is sometimes assumed that there is a sudden, clean shift from social to individual functioning – a child works with someone on a task and then begins to carry it out independently. But to characterize the transition in this way is to miss the main point about its dynamic, namely, that a series of changes typically occurs on the interpsychological plane and that each is reflected in a change in intrapsychological functioning. Of course, these changes are not always in the form of quantitative increments; many are qualitative. (WERTSCH, 1985, p. 159)

Nesse sentido, do mesmo modo que entendemos a constituição do *sujeito* como *social* (com base em PONZIO, 2013a), estendemos tal entendimento para a compreensão de que a própria constituição da *subjetividade* é *social*, o que nos remete a considerações do Círculo de Bakhtin acerca da consciência e do psiquismo, pois tal qual entende Volóshinov (2009 [1929], p. 49), “Los procesos que determinan en general en contenido del psiquismo no se desarrollan dentro del organismo sino fuera de éste, aunque con la participación del organismo individual²³”; e, ainda de acordo com o autor, “Un fenómeno psíquico comprendido e interpretado sólo puede estar sujeto a una explicación que comprenda factores sociales que determinan la vida concreta de un individuo dado en las condiciones de un ambiente social” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 49-50).

No modo como buscamos agenciar esse corpo teórico, nem o *singular* nem o *universal* são negados, pois o *sujeito* é *singular* e na sua *singularidade* ele participa ativamente do existir-evento único da vida real, mas só há o individual no jogo social, no jogo com o *outro* (com base em MIOTELLO, 2011), o que estendemos ao âmbito da *genericidade humana* (HELLER, 2014 [1970]). Esse jogo social, no qual se dá a constituição do *sujeito*, tem lugar a partir da concepção de *linguagem* como *atividade constitutiva*, entendida como *instrumento*

²³ Cabe mencionar nossa opção em não inserir as traduções do espanhol e inglês nesta tese, somente de outras línguas.

psicológico de mediação simbólica (VYGOTSKI, 2012 [1931]) que faculta a *instituição dos encontros*, conforme discutiremos na próxima subseção.

1.1.2 A língua como instituidora dos encontros: implicações conceituais para a compreensão do encontro do eu e do outro por meio da escrita

Conforme discutimos na seção anterior, entendemos que os *sujeitos* se constituem nos *encontros* dos quais participam. Tais *encontros* se dão na relação com o *outro* no âmbito da *história* e são mediados pela *língua*, que, de acordo com essa concepção, atua como *instituidora das interações sociais* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) ou, segundo Vygotski (2012 [1931]), como *instrumento psicológico de mediação simbólica*. Segundo o estudioso, “a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 53).

Nesse sentido, cabe ressaltar o papel dos *instrumentos* em estreita correlação com as práticas sociais (DUARTE, 2008), pois “Um instrumento não é apenas algo que as pessoas utilizam em sua ação, mas algo que passa a ter uma função social, uma significação que é dada pela atividade social” (DUARTE, 2013 [1993], p. 28). O uso dos *signos*, no entanto, é designado à categoria de atividade mediada enquanto o *instrumento* é orientado externamente, ou seja, “Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 55, grifos no original).

Também Volóshinov (2009 [1929]) entende a *língua* como *signo*, mundo particular que está ao lado dos fenômenos da natureza, dos objetos técnicos e dos produtos de consumo. Para o autor, os *signos* são produtos da cadeia ideológica e “El área de la ideología coincide con la de los signos”, pois “Donde hay un signo, hay ideología. Todo lo ideológico posee una significación signica” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 27-28). Assim, todo *signo* é ideológico, pois o universo da criação ideológica é de natureza semiótica, e não aparece como um reflexo ou uma sombra da realidade, mas como parte material desta. Os *signos* não existem somente como parte da natureza, mas *refletem* e *refratam* sua realidade sempre a partir de valorações ideológicas, “qualquer signo ideológico, sendo produto da história humana, não só

reflete, mas inevitavelmente *refrata* todos os fenômenos da vida social” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 195, grifos no original).

Na discussão de Volóshinov (2009 [1929]), o autor entende que a palavra é o *signo ideológico* por excelência. Assim,

Pero el carácter sígnico y el condicionamiento global y multilateral mediante la comunicación no se expresa en ninguna forma tal descollante y plena como en el lenguaje. La palabra es el fenómeno ideológico por excelencia. Toda la realidad de la palabra se disuelve por completo en su función de ser signo. En la palabra no hay nada que sea indiferente a tal función y que no fuese generad por ella. La palabra es el medio más puro y genuino de la comunicación social. (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 33)

Na perspectiva do autor, a criação sígnica é um fenômeno social, do mundo exterior, que surge na interação entre consciências individuais, e elas mesmas são constituídas por *signos*. Tal concepção nos leva a discussões de Duarte (2013 [1993]), nas quais a *linguagem*, assim como a relação entre os seres humanos, é fruto do movimento entre *objetivação* e *apropriação*, sendo concebida estreitamente relacionada à *atividade vital humana*, o *trabalho*.

Para o autor, “A atividade vital humana, sendo originalmente uma atividade imediatamente coletiva, exige a atividade de comunicação, que se foi objetivando, ao longo da história primitiva, em signos e em sistemas de signos, isto é, a linguagem” (DUARTE, 2013 [1993], p. 34). Ainda na esteira do pensamento de Duarte (2013 [1993], p. 35), é importante mencionar a função da *linguagem* como necessária à *atividade vital* dos homens, à medida que “A linguagem é um meio que o ser humano cria para satisfazer uma necessidade, no caso, a de comunicação. A comunicação é uma necessidade vital para a atividade coletiva de trabalho”, pois a *linguagem* “é uma objetivação do gênero humano, uma objetivação genérica. Todos os seres humanos têm que se apropriar dessa objetivação genérica para poder viver. A linguagem escrita também é uma objetivação genérica [...]” (DUARTE, 2008, p. 14).

Desse modo, “El signo sólo puede surgir en un territorio interindividual [...]. Es necesario que ambos individuos estén socialmente organizados, que representen un colectivo: sólo entonces puede surgir entre ellos un medio sígnico (semiótico)” (VOLÓSHINOV,

2009 [1929], p. 31). Ainda, “El signo es fenómeno del mundo exterior. Tanto el signo mismo como todos los efectos que produce, esto es, aquellas reacciones, actos y signos nuevos que genera el signo en el entorno social, transcurren en la experiencia externa” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 28).

Acerca da *refração* da *palavra*, escreve Volochínov (2013 [1930]. p. 200, grifos no original),

A realidade objetiva histórica e natural torna-se tema de nossas palavras enquanto signos ideológicos. A palavra, como qualquer signo ideológico, não reflete simplesmente a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social vivo, na interação verbal viva. Isto ocorre porque as relações de classe [e as relações entre os sujeitos], refratando-se nas palavras, impõem-lhe certo sombreamento do significado, incluindo nela certo ponto de vista e dando-lhe certa avaliação. Com isso, as relações de classe entram na enunciação inteira como um fator, uma força objetiva com influência determinante sobre sua estrutura estilística.

Nessa discussão, entendemos que as práticas em que usamos a *língua* compreendida como *signo* são historicizadas e, ao usar a *língua*, os *sujeitos* atribuem valorações diferentes a partir de seu *horizonte social* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Para que algo faça parte do *horizonte social* de um grupo socialmente organizado, segundo Volóshinov (2009 [1929], p. 45), é necessário que esteja “relacionado con los presupuestos socioeconómicos más importantes del grupo mencionado; es preciso que involucre siquiera parcialmente las bases de la existencia material del grupo señalado”. Atribuímos sentido ao mundo, e tais sentidos se materializam e se entrecruzam no mesmo material semiótico, pois não é possível *significar* sem *refratar* (FARACO, 2009). E “Além disso, como os processos semióticos só refletem o mundo refratando-o, os signos são espaços de encontro e confronto de diferentes índices sociais de valor” (FARACO, 2009, p. 54).

Ainda, *ideologia*, nesse ideário, é parte da realidade material, mas também histórico-social dos *signos*, pois pode ser caracterizada como expressão, organização e regulação das relações histórico-sociais (MIOTELLO, 2012 [2005]). Nos estudos do Círculo de Bakhtin, a

ideologia é entendida como o conjunto de interpretações sobre o mundo e sobre a vida que se delinea nas relações que estabelecemos com o *outro*. Só o que tem valor social pode entrar no mundo da *ideologia*, constituir-se e consolidar-se nele. A *ideologia* é compreendida como “o conjunto de reflexos e *interpretações* da realidade social e natural que *se sucedem no cérebro do homem*, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas *sígnicas*” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 138, grifos no original).

Tal compreensão sobre *ideologia* leva-nos à compreensão do Círculo de Bakhtin, de que esse conjunto de representações sociais se divide entre *ideologia do cotidiano* e a *ideologia oficial* ou *dominante*. A primeira seria constituída pelo discurso interior e exterior que acompanha o comportamento prático (PONZIO, 2013a), pois surge nos *encontros* casuais, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida e tem caráter instável (MIOTELLO, 2012 [2005]). É definida como

el conjunto de experiencias vivenciales y de las expresiones relacionadas directamente con éstas. La ideología cotidiana es un mundo caótico del discurso interior y exterior desordenado y no asentado, mundo que confiere un sentido a todo nuestro acto ético o acción, y a todo nuestro estado ‘consciente’. (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 145, grifos no original)

Já a segunda, *ideologia oficial* ou *dominante*, está relacionada aos sistemas ideológicos articulados que se cristalizam no tempo, como a moral social, na forma da lei, a ciência, a arte, a religião etc. Embora haja tal distinção, é importante observar que ambas as ideologias se influenciam mutuamente, sendo que a *ideologia oficial* ou *dominante* guarda vínculos com a *ideologia do cotidiano*, alimenta-se dela e fora dela não é nada (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]).

No âmbito dessas discussões, é relevante observar, também, que assim como a *língua* é entendida como *signo verbal* que surge e é constituída na cadeia ideológica, também a *consciência* é resultado de uma elaboração ideológica. A constituição da *subjetividade*, tal como abordamos na subseção anterior, realiza-se em um processo em que o que é *intersíquico* se torna *intrapíquico* (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Assim,

A consciência faz parte da ideologia social de certa comunidade, de certo grupo, de certa classe. Cada conteúdo da consciência individual não é nunca algo imediato, espontâneo, privado, um dado primário e original; esse é sempre, ao mesmo tempo, resultado e momento, parte ativa, de uma elaboração ideológica segundo códigos sociais, é já mediado por certa organização cultural, por certa tradição histórica; é um anel da mesma cadeia da criatividade ideológica da qual fazem parte os mais refinados produtos da cultura. (PONZIO, 2013a, p. 158)

Podemos compreender que a *consciência* é constituída nas relações sociais que são estabelecidas no âmbito da *história*, em que entendemos sua estruturação como “mediada pelas ações de outros indivíduos, ocorrendo sempre em condições que são históricas. Dessa forma, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que se insiram na história” (MARTINS, 2012, p. 52).

Segundo Volochínov (2013 [1930], p. 149, grifos no original), “até a tomada de consciência simples, difusa, de qualquer sensação, necessita de uma forma ideológica. Assim, qualquer tomada de consciência tem necessidade da *linguagem* interior, de uma *entonação interior* e de um embrionário estilo interior”. Nesse entendimento, também a consciência é formada por signos verbais. Vigotski (2009 [1934]) estuda o *discurso interior* e a importância da *língua* para o *pensamento*. Para ele, “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 409).

Entendemos que tal compreensão converge com concepções de Volóshinov (2009 [1929], p. 34-35), segundo o qual “la palabra llegó a convertirse en el material sgnico de la vida interior, esto es, de la conciencia (el discurso interno). La conciencia sólo pudo desarrollarse al disponer de un recurso elástico y corporalmente expresivo”. Ainda para o autor, para que seja possível compreender a *palavra* como mediadora da consciência é importante compreendê-la como *signo social*, pois todos os *signos* fazem parte de uma *consciência* estruturada verbalmente por meio dos *encontros*, pois “Por trás dos significados, deve ser vista uma prática social, uma atividade que se transformou e se cristalizou neles. Assim, a consciência mediada pela linguagem é vista como um produto da atividade humana” (MARTINS, 2012, p. 182). Dessa forma, “Os conteúdos da psique individual e os conteúdos da cultura fazem parte do mesmo processo gerador; as estruturas de produção da

consciência individual e as estruturas de produção das mais complexas formas ideológicas são fundamentalmente as mesmas, o que implica a existência do *signo*” (PONZIO, 2013a, p. 158).

Tal concepção, em Volóshinov (2009 [1929]), remete ao entendimento da *língua* como *signo verbal ideológico* por excelência e que, portanto, é constituída socialmente. Segundo o autor, “la palabra penetra prácticamente en cuanta interacción e interrelación se lleve a cabo entre los hombres” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), p. 40). Nesse sentido, “a linguagem não é um dom divino e nem um presente da natureza. *É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou*” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 141, grifos no original). Nessa perspectiva, também a *linguagem* é produto da atividade humana coletiva que tem lugar na *história*, ou seja, é uma totalidade que se constitui na história humana e na qual os sujeitos se historicizam, colocando-se como “modo fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo”, e como tal “realiza-se e produz-se em função do trabalho humano” (BRITTO, 2012, p. 63).

Nossas *enunciações* sempre partem de um *sujeito* e se dirigem a *outro*, fazendo-o no âmbito da heteroglossia. A *dialogicidade*, assim, é constitutiva de qualquer *ato de palavra* (PETRILLI, 2013). A *enuniação* ganha forma dependendo dos participantes, pois “toda expressão tem uma *orientação social*. Em consequência, ela é determinada pelos *participantes do acontecimento* constituído pela enuniação, participantes próximos e remotos” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 149, grifos no original). Essa orientação da *palavra* a um *interlocutor* a torna propriedade de ambos, à medida que ocupa uma zona fronteira entre o *locutor* e o *interlocutor*.

En realidad, la palabra representa un acto bilateral. Se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada. En cuanto palabra, aparece precisamente como producto de las interrelaciones del hablante y el oyente. [...] La palabra es el puente construido entre el yo y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor. (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 137)

É possível observar, ainda, a compreensão da *palavra*, da *enunciação*, como um *ato* e, sendo assim, *singular*, *responsável* e *irrepetível*, que possibilita *encontros* do *eu* e do *outro* (PONZIO, 2010a; 2013b; 2014) na tensão entre *singularidade* e *universalidade* (HELLER, 2014 [1970]). Essa *palavra* vive na/da relação com a *alteridade* e na *diferença não-indiferente*. Tal *singularidade* se deve, segundo Bakhtin (2010 [1920/24]), ao *não-álibi* no existir que a própria *palavra* implica, pois o *evento da palavra* ocorre a partir do lugar *único* de cada *sujeito*. Assim, “A singularidade do eu é a singularidade da sua palavra em reportar-se à palavra alheia” (PONZIO, 2010a, p. 37). Um *ato de palavra* tem sempre uma dupla orientação, ao seu *objeto de discurso* e ao *outro*, sem esquecer que sempre aludimos à *palavra do outro*, pois ela sempre entra em contato com a *outra palavra* (PONZIO, 2010a). Ao remeter ao *dialogismo*, é importante observar que ele se materializa de três formas nos discursos, pois todo dizer se orienta ao já dito; todo dizer é orientado para resposta; e todo dizer é internamente *dialogizado*, pois é um ponto de *encontro* e confronto de vozes sociais (FARACO, 2009).

Nessa perspectiva, entre a *palavra outra* e a *outra palavra* há uma relação *dialógica*, de envolvimento, de *não-indiferença* (com base em PONZIO, 2010a). Compreendemos, assim, que “a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 158). A *dialogicidade*, então,

não é característica exclusiva de um certo tipo de palavra, mas é a dimensão constitutiva de qualquer ato de palavra, de discurso. Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. E isso já pelo fato de cada falante receber a palavra de uma voz alheia, e a intenção pessoal que ele posteriormente confere encontra a palavra ‘já habitada’, como diz Bakhtin, por uma intenção alheia. (PONZIO, 2010a, p. 37)

Na concepção do Círculo de Bakhtin, a *língua* é entendida sob sua *dimensão social*. Também em Vigotski (2009 [1934]), é central a *constituição social* da *língua*. Segundo o autor, o significado das *palavras* se desenvolve para o *sujeito* no decorrer de sua vida, o que implica inconstância e mutabilidade dos signos. Assim, “no curso do

desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade da palavra” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 400-401).

A *língua*, sob a perspectiva com a qual a tomamos nesta tese, é entendida para além do *sistema linguístico* tanto quanto para além do *psicologismo individual*, mas como *signo ideológico* que possibilita a *interação social*, que se constitui e viabiliza no/o *encontro* do *eu* e do *outro* que acontece a partir de sua inserção na *história*. Desse modo, “A linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham” (GERALDI, 2010b, p. 123). Ainda nessa compreensão, “Ao mesmo tempo que exerce uma função reguladora pelos signos – sempre ideológicos – que internalizamos, a linguagem abre-se ao trabalho do homem no fazer aqui e agora de seus enunciados concretos” (GERALDI, 2010b, p. 116-117).

Nesta discussão, ressalta-se a questão *ética* que o uso da *língua* implica. Segundo Volóshinov (2009 [1929]), ao usarmos a *língua* para dizer algo, não estamos proferindo apenas palavras, mas coisas boas ou más, verdades ou mentiras etc., porque, ao enunciarmos algo, sempre o fizemos em um *tom emotivo-volitivo* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Nossa relação com o mundo não é direta, mas perpassada pela *língua* em elocuições que não escolhemos do dicionário, mas do discurso do *outro* e, portanto, são povoadas por outras vozes, valorações etc. Assim, “essa linguagem que está circulando, ela é uma atividade, ela é um acontecimento, ela é um discurso que está exigindo de mim, de cada um de nós, posições éticas” (MIOTELLO, 2011, p. 42).

Nesse sentido, ao usar a *língua* sempre lhe imprimimos um tom constituído pelas marcas deixadas a partir de nossa inserção na *história* humana, uma entonação, que é determinada tanto pela minha relação com o *objeto do discurso*, o *tema*, quanto pela minha relação com o meu *interlocutor*, meu *auditório social*. Ainda,

é próprio do sistema de relações sociais criar um vínculo entre a situação e a enunciação e traduzir sua expressão acima de tudo na entonação que fixa o ponto de vista de classe, quer em relação à realidade objetiva tornada tema da enunciação, quer relativamente ao ouvinte a que se destina esta enunciação. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 200, grifos no original)

Conforme vimos nesta subseção, a *interação social* se materializa nos *encontros* de *sujeitos historicizados*. Embora as discussões acerca da *língua* sob o que vimos chamando de *ideário histórico-cultural*, mais precisamente nos estudos do Círculo de Bakhtin, focalizem mais sua modalidade oral, entendemos tais discussões pertinentes também à modalidade escrita da *língua*, tendo em vista que essa modalidade pode instituir *encontros* que se dão por meio do *ato de escrever* na escola ou fora dela. Tendo feito isso, na próxima subseção discutiremos os *encontros* por meio de *textos* entendidos como *enunciados* que se materializam em *gêneros do discurso*.

1.1.3 Gêneros do discurso, enunciado e texto: implicações conceituais para o estudo do ato de escrever concebido como encontro

Tendo discutido, nas subseções anteriores, o *ato de escrever* entendido como *encontro* de *sujeitos historicizados* por meio da *língua*, nesta subseção tematizamos a historicização desse *encontro* em *gêneros do discurso*. Antes de adentrarmos a discussão acerca dos *gêneros*, no entanto, cabe-nos abordar a concepção de *texto* entendido como *enunciado*.

Na perspectiva de enfoque na *cultura* e na *história*, que assumimos nesta tese, o *texto*, tanto oral quanto escrito, é entendido como a materialização de uma realidade imediata que inclui a realidade dos pensamentos, das vivências, das experiências. Dessa forma, um conjunto coerente de signos forma um *texto* que contém pensamentos, sentidos, significados que se realizam nele (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). O *signo* verbal, nesse sentido, é considerado “um enunciado pleno, não isolado do contexto social, do campo ideológico, do gênero do discurso ao qual pertence” (PONZIO, 2013a, p. 203). Ainda,

Trata-se do enunciado como fala de um diálogo, como parte constitutiva de uma relação interpessoal social e historicamente especificada, como texto *vivo* e não como texto *reificado*, ou seja, não como expressão monológica isolada, que deva ser interpretada com base na pura relação entre as unidades linguísticas que as compõem e a *língua* entendida como sistema fechado, como

código definido. (PONZIO, 2013a, p. 203, grifos no original)

O entendimento do *texto* como *enunciado* deriva da concepção de que, ao usarmos a *língua*, sempre efetivamos tal uso em forma de *enunciados*, que são concretos, únicos e refletem as condições específicas e finalidades do contexto em que foram criados e no qual circulam (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Para Bakhtin (2009 [1927], p. 79, grifos no original), “Nenhum enunciado verbalizado pode ser atribuído exclusivamente a quem o enunciou: *é produto da interação entre falantes* e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ele surgiu”.

No que diz respeito à compreensão dos *enunciados* a partir do *horizonte axiológico* dos sujeitos envolvidos (PONZIO, 2013a), cabe mencionar, ainda, a compreensão de Bakhtin (2009 [1927], p. 86, grifos no original) – o que buscamos ver também na tensão entre *singularidade* e *universalidade* (HELLER, 2014 [1970]) – de que

a enunciação reflete o pequeno acontecimento social imediato, do contato entre os sujeitos, mas também reflete ‘laços sociais mais amplos, longos e sólidos, em cuja dinâmica se elaboram todos os elementos do conteúdo e as formas dos nossos discursos interior e exterior, todo o acervo de avaliações, pontos de vista, enfoques etc.’.

Segundo Bakhtin (2010 [1952/53]), dois elementos orientam o *texto* como *enunciado*: sua intenção e a realização dessa intenção. No que diz respeito a esses dois aspectos, “As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, determina a índole do texto. A divergência entre eles muita coisa pode sugerir” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 308). Nessa compreensão, um *texto* entendido como *enunciado* está incluído na cadeia da comunicação discursiva, pois o *enunciado* é a unidade dessa cadeia, e é na forma de um *enunciado* individual que a *língua* se materializa. Segundo Bakhtin (2010 [1952/53], p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”, pois “O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas [...]. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um

determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 274).

O *enunciado*, de acordo com Bakhtin (2010 [1952/53], p. 309-310), possui dois polos distintos, mas que se relacionam mutuamente. O primeiro polo diz respeito à *linguagem*, pois “por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado)”. E o segundo polo diz respeito ao acontecimento *singular* do *texto*. Assim, “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história”. Esses polos relacionam-se mutuamente na medida em que o segundo polo é realizado com os recursos da língua; e o primeiro polo só entra na cadeia discursiva quando são agenciados esses recursos em favor da constituição de um *enunciado*. Ainda acerca dessa distinção:

Esse segundo elemento (pólo) é inerente ao próprio texto, mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). Esse polo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos), mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas [...] peculiares. (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 310)

O caráter singular e único pressupõe que tudo que é passível de repetição diz respeito ao sistema linguístico e vem a ser o material e o meio com os quais constituímos *enunciados*. Isso nos remete ao entendimento de Geraldi (2010a), sob essa perspectiva, segundo o qual uma cópia nunca é uma cópia, mas produto da interpretação de quem a leva a termo, dado que “o texto é um evento individual único, que se determina nas relações dialógicas com outros textos, em relação aos quais ele resulta como não repetitivo e não repetível, diferentemente de sua reprodução mecânica que o deixa igual a si mesmo” (L. PONZIO, 2002, p. 1). Nessa compreensão, só podemos nomear de ‘cópia’ uma reprodução mecânica ou uma reimpressão de um *texto*, pois “a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, um novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 311).

Cada *enunciado* é considerado, então, mais um elo nessa mesma cadeia da comunicação discursiva em que toda repetição é já um novo *texto*, um novo *enunciado* e implica uma *posição ativa* do falante, o que nos remete a considerações de L. Ponzio (2002, p. 1) acerca da relação entre os elementos presentes em um *texto*, pois, para o autor,

O sentido do texto não depende simplesmente dos elementos repetíveis do sistema de signos com o qual é composto, mas, na sua própria constituição, e não apenas na sua manifestação, ele é situado nas relações de reenvio, de distinção, que dão lugar a uma cadeia de textos a ele antecedentes e a ele sucessivos, que se inserem em certa esfera, aquela relativa ao tema tratado, ao gênero textual, a um determinado setor disciplinar.

Sendo assim, cada novo *enunciado* entra em relação com os *enunciados* que o antecederam e com os que irão sucedê-lo, tanto os próprios quanto os alheios (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Nesse sentido, todo *enunciado* é *dialógico*, expressa relações de sentido, e as *relações dialógicas* só são possíveis entre *enunciados* e não entre elementos do sistema linguístico, pois “O sentido do texto vai além dos seus limites, vive na relação com outros textos e se enriquece em decorrência das novas correlações intertextuais” (L. PONZIO, 2002, p. 1).

Assim, “O texto só tem vida contactando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 401). Na concepção de Bakhtin (2010 [1952/53], p. 401, grifos no original), o contato entre os *textos* é

um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de ‘oposição’, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite).

Cada *enunciado* implica, então, o contato entre *sujeitos*, pois “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre

se desenvolve na *fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 311, grifos no original), e os limites de cada *enunciado* concreto são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*. Nesse entendimento, “Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 275). Esse contato com *enunciados* alheios é o que determina o seu próprio caráter. Cabe mencionar, ainda, que essas *relações dialógicas* são consideradas como espaço de tensão entre os *enunciados*, pois eles não coexistem apenas, mas

se tensionam nas relações dialógicas. Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela. (FARACO, 2009, p. 69)

Na concepção de Bakhtin (2010 [1952/53]), os *enunciados* possuem duas características principais: *alternância dos sujeitos*, que já mencionamos, e *conclusibilidade*, entendida como um aspecto interno da primeira. Tal aspecto está relacionado à concepção de que o falante disse (ou escreveu) tudo o que seria necessário para um dado momento em dadas condições. Ainda para o autor, “O primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 280).

Nessa compreensão, as *orações* são entendidas como uma unidade da língua, enquanto os *enunciados* são uma unidade da comunicação discursiva, em que ao *sujeito* é dada a possibilidade de ocupar uma *posição ativa responsiva*, pois toda *compreensão* implica uma *atitude ativamente responsiva* na medida em que todo *enunciado* pressupõe uma *resposta*. A *compreensão*, nesse sentido, é também *dialógica* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), pois sendo um tipo particular de *signo*, conforme discute L. Ponzio (2002, p. 3, grifos no original),

Em geral alguma coisa que não é signo torna-se signo se recebe uma interpretação por parte de um interpretante que é, por sua vez, signo. O texto, ao invés, já tem um *sentido por si* também se esse sentido constituiu-se, por sua vez, como resposta, então como interpretante, como interpretante de compreensão respondente, de outro signo, e tem, uma vez se constituído, necessidade de um interpretante para revelar-se, viver como texto.

Aqui, cabe reiterar o papel do *outro*. Todo *enunciado* tem um direcionamento ao *outro* com que o *sujeito* se relaciona à medida que tal *sujeito* se insere na *história* (DUARTE, 2013 [1993]), pois o enunciado se historiciza no âmbito do *encontro*. Todo *texto* entendido como *enunciado* é voltado para o *outro*, requer *escuta*, pois o *enunciado* é *escuta* e nela se realiza (PETRILLI, 2013). Aqui, colocar-se em *posição de escuta* é “dar tempo ao outro” (PONZIO, 2010a, p 25).

É importante ressaltar, ainda, que o *enunciado* é pleno de *tonalidades dialógicas* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), e, acerca da relação entre *dialogicidade* e *compreensão*, cabe evocar L. Ponzio (2002, p. 3), para quem existem graus de *dialogicidade*, sendo que

O diálogo entre os textos depende dessa sua recíproca alteridade de interpretantes, que é a sua disponibilidade a relações dialógicas, depende do fato de que eles se situam sobre mais de um percurso interpretativo, de modo que o seu sentido não acabe em nenhum deles, são, portanto, capazes de resistir, de subtrair-se a determinadas interpretações, de contrastar ou de aceitar uma determinada proposta interpretativa. Por isso as relações dialógicas com os outros textos são relações concretamente dialógicas, e não relações dialógicas apenas do ponto de vista formal.

Nesse sentido, “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (FARACO, 2009, p. 25). Desse modo, os *enunciados* materializam uma *posição avaliativa*, expressam um *posicionamento social valorativo* e são considerados sempre *ideológicos*. O *enunciado* é, então, o lugar no qual vozes sociais se entrecruzam e em que se formam novas vozes (FARACO, 2009), pois “as relações dialógicas são

caracterizadas por uma relação de alteridade tanto mais evidente quanto maior é entre elas a diversificação de ordem temporal, espacial e axiológica” (L. PONZIO, 2002, p. 3).

Ainda sobre o *enunciado* e seu envolvimento com o contexto social no qual se constitui, os aspectos da comunicação discursiva que o motivam determinam sua forma. Segundo Volóshinov (2009 [1929], p. 43), “la clasificación de las formas del enunciado debe fundarse en una clasificación de las formas de comunicación discursiva. Estas últimas están plenamente determinadas por las relaciones de producción y por la formación político-social”. Tal concepção nos leva ao conceito de *gênero do discurso* compreendido como o lócus intersubjetivo em que os *enunciados* se materializam, no qual se instituem os *encontros* do *eu* e do *outro*, pois é por meio de *enunciados* que tais *encontros* acontecem no existir-evento único da vida (BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

Como mencionamos nesta subseção, cada *enunciado* é *particular*, *singular* e *único*, mas em cada *esfera de atividade humana* elaboram-se *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Assim, o objetivo do enunciador consiste em produzir certo *enunciado* concreto para o qual existe uma *forma relativamente estável*. Desse modo, “Para él, se trata de aplicar una forma normativamente adecuada (admitamos por lo pronto su existencia) en un determinado contexto concreto. Él no ubica el centro de gravedad en la adecuación de la forma, sino en aquella nueva significación concreta que la forma adquiere en el contexto dado” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 108).

Os *gêneros do discurso* são considerados *relativamente estáveis*, pois dependem de vários fatores relacionados ao contexto da comunicação discursiva. Segundo Bakhtin (2010 [1952/53], p. 268), os *gêneros* são diversos, heterogêneos e considerados “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Nessa compreensão, os *gêneros* nos são dados da mesma forma que a *língua*. “As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os *gêneros do discurso*, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 283). Assim, os *gêneros* constituem condições pré-existentes que tornam possível o falar. Falamos em uma *língua* e em um *gênero* (PETRILLI, 2013).

Falamos apenas através de determinados *gêneros do discurso*, isto é, todos os nossos *enunciados* possuem *formas* relativamente estáveis e típicas

de *construção do todo*. Disponemos de um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 282, grifos no original)

Nesse sentido, os *textos* se materializam em determinados *gêneros do discurso*, pois estes “subjazem a cada texto, condicionando-o no conteúdo e na forma” (L. PONZIO, 2002, p. 6), sendo que há, ainda, a relação entre os *gêneros* e o *autor do texto*. Segundo L. Ponzio (2002, p. 6),

O autor, escolhendo um gênero textual é capturado na perspectiva daquele gênero, e o autor, como autor do texto e não autor-homem externo a ele, não é uma entidade externa à relação entre texto e gênero, mas é uma função desta relação. Cada gênero textual, dada a sua história, tem uma determinada memória com a qual o texto que faz parte dela, enquanto se constrói, entra em relação e pela qual é influenciado na sua própria forma.

Em se tratando das relações entre as formas da *língua* e as formas dos *enunciados*, entretanto, cabe mencionar que, diferentemente daquelas, os *gêneros do discurso* são mais flexíveis. Nesse sentido, no que diz respeito ao *ato de escrever* concebido como *encontro*, “O conceito de texto demanda investigação em função de suas múltiplas disposições e formas de aparição. A diversidade dos gêneros e de usos amplia as possibilidades de compreender as formas de ação intelectual” (BRITTO, 2012, p. 21) implicadas no agir humano, pois a diversidade dos *gêneros* também é grande (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), e eles estão em íntima relação com a *esfera da atividade humana* em que surgem e na qual se prestam ao estabelecimento de relações intersubjetivas. Nesse sentido,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e

se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 262)

Segundo Bakhtin (2010 [1952/53]), todas as *esferas da atividade humana* estão relacionadas aos usos da *língua* e tais usos implicam *gêneros* que correspondem às condições específicas de cada *esfera*, pois, ao longo da história do ser social, as *esferas* foram surgindo e se diferenciando a partir da *esfera* da vida cotidiana (com base em DUARTE, 2012). Ainda acerca da relação entre os *gêneros do discurso* e o contexto no qual emergem, Volóshinov (2009 [1929], p. 43) aponta que “La etiqueta verbal, el tacto comunicativo y otras formas de adaptación del enunciado a la organización jerárquica de la sociedad tienen una gran importancia en el proceso de elaboración de los géneros discursivos principales”. Além da escolha do *gênero do discurso*, as *esferas da atividade humana* determinam também os aspectos relacionados a tais *gêneros*, como *conteúdo temático*, *estilo da linguagem* e *construção composicional*. Para Bakhtin (2010 [1952/53], p. 262), “Todos esses três elementos [...] estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.

Em relação ao *conteúdo temático*, ao observarmos que cada *esfera da atividade humana* tem sua orientação específica para a realidade, os objetos do mundo, que são inesgotáveis, ao se converterem em *tema* do *enunciado*, adquirem um sentido particular que depende de condições determinadas. Dessa forma, todo *gênero* tem um *conteúdo temático* determinado previamente mediante a *esfera da atividade humana* em que os *encontros* acontecem.

O *estilo* diz respeito aos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da *língua* (para os *gêneros* verbais). Segundo Bakhtin (2010 [1952/53]), tanto o *estilo individual* quanto o *estilo da linguagem* satisfaz aos *gêneros do discurso*. Nessa perspectiva, o *estilo* ganha destaque, pois está intimamente relacionado aos *enunciados* e aos seus tipos. Para Bakhtin (2010 [1952/53]), alguns *enunciados* deixam transparecer de modo mais efetivo o *estilo* individual que outros. O autor entende que, usualmente, os *gêneros* que requerem uma forma mais padronizada, por exemplo, são menos propícios ao aparecimento da individualidade, o que faz com que o *estilo* individual não faça parte do plano desses *enunciados*. Nas palavras do autor,

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 265)

Além do *estilo* individual, o autor concebe os *estilos de linguagem* como sendo indissolúveis, pois eles são estilos de *gêneros* de determinadas *esferas da atividade humana* que integram o *gênero* como seu elemento. Para Bakhtin (2010 [1952/53], p. 266), “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos”. Os *estilos de linguagem* são integrados aos *gêneros do discurso* de tal forma que suas mudanças históricas estão ligadas às mudanças dos *gêneros*. Em suma, se há *estilo*, há *gênero*, pois “A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o [...] estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 268).

A *construção composicional do enunciado*, por sua vez, diz respeito aos procedimentos composicionais utilizados para a organização, disposição, e acabamento da totalidade do discurso (RODRIGUES, 2005). Esse elemento se refere ao *enunciado* de maneira totalizada, podendo ser percebido como determinados tipos de construção do conjunto, que envolvem tanto seu acabamento quanto as relações do falante com outros participantes da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010 [1952/53]).

Por fim, a relação dos *gêneros* com as situações sociais implica haver *gêneros primários* e *secundários*. Nessa distinção, os *gêneros primários* são simples, e os *secundários* complexos, pois surgem num convívio cultural desenvolvido e organizado, o que, em nossa compreensão, coloca-se em Heller (2014 [1970]) como *esfera da genericidade*, *esferas* que estão além da *cotidianidade*. No que diz respeito a essas *esferas* e sua relação com o *humano-genérico*, Duarte (2013 [1993], p. 152) afirma que

Uma das diferenças entre as objetivações genéricas em si e as para si (ciência, arte e

filosofia) reside no fato de que estas últimas, além de representarem objetivamente o desenvolvimento do gênero humano, representam objetivamente também a relação dos seres humanos com a genericidade. Elas não são apenas objetivações do que pensam as pessoas sobre a humanidade, o gênero humano, mas também, e não secundariamente, objetivações das relações dos indivíduos com o gênero humano – que não se reduzem ao pensamento, estando presentes na vida, isto é, na atividade social das pessoas. As objetivações genéricas para si representam o grau de desenvolvimento histórico da relação entre a prática social e a genericidade, isto é, representam o grau de liberdade alcançado pela prática social humana.

Sob essa perspectiva, a diferença entre *gêneros primários* e *secundários* é fundante porque está implicada na definição da natureza do *enunciado* em estreita relação com as *esferas da atividade humana*, pois, para Bakhtin (2010 [1952/53]), somente sob essa condição é possível adequar a definição de *gêneros* à natureza complexa e profunda do *enunciado*, isso porque “A própria relação mútua dos *gêneros primários* e *secundários* e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 264). Também para L. Ponzio (2002, p. 3), a distinção entre os *textos*, aqui, *gêneros primários* e *secundários*, é primordial. Para o autor,

A diferença entre textos simples e textos complexos é também uma diferença de grau de iconicidade. Os textos complexos, aqueles capazes de sair da ordem da representação, aqueles não unilateralmente significativos e subordinados às funções nela previstas, os textos artísticos, são dotados de uma maior iconicidade. Isso significa que eles apresentam uma maior espessura semiótica, uma materialidade ou alteridade de um grau elevado, com base na qual conservam um resíduo não interpretado, uma margem de deslocamento em relação a qualquer texto interpretante com o qual entram em diálogo, não coincidindo com nenhum deles. Isso os torna sempre disponíveis a interpretações ulteriores e

lhes confere um grau elevado de plurivocidade e dialogicidade.

Em relação aos *gêneros secundários* e os graus de *dialogicidade* mencionados por L. Ponzio (2002, p. 3), o autor afirma que *textos* cujas esferas de produção sejam as *esferas secundárias* são baseados na “extralocalização, que majoritariamente evidenciam a alteridade textual”. Desse modo,

O fenômeno da alteridade interna ao signo está presente em cada texto da cultura. Mas nos textos artísticos, nos quais, pela exotopia que os caracteriza, ela pode tornar-se objeto de afiguração, as potencialidades dialógicas dos signos e da linguagem são majoritariamente realizadas, enquanto a comunicação como troca, a alteridade relativa e opositiva, a subordinação do significante ao significado, o caráter instrumental e produtivo do uso dos signos são superados em um texto que é, sob essa compreensão, infuncional e que se orienta para relações de alteridade absoluta. (L. PONZIO, 2002, p. 4)

Bakhtin (2010 [1952/53], p. 263) entende que

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos *gêneros primários* (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses *gêneros primários*, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade e os enunciados reais alheios.

Dada a discussão acerca do *texto* entendido como *enunciado* e da materialização dele em *gêneros do discurso*, cabe retomar que a historicização dos *sujeitos* se dá nos *encontros* instituídos pela *língua* em determinada *esfera da atividade humana*, e o *ato de escrever* é parte constitutiva deste *encontro*. Tais *encontros* e os aspectos relacionados a eles são sempre situados em um *tempo* e *espaço* e, portanto, na *cultura*, na *história* e na *sociedade*, tema da próxima subseção.

1.1.4 *Cultura, história e sociedade: implicações desses olhares em se tratando do ato de escrever*

O *ato de escrever* compreendido como *encontro* têm lugar em um *tempo* e *espaço* específicos e, como tal, é situado na *cultura*, na *história* e na *sociedade*. Nessa perspectiva, as *relações cronotópicas* (com base em BAKHTIN, 2010 [1975]), entendidas como indissolúveis ligações entre *tempo* e *espaço* envolvidas na produção dos discursos, têm relevância, pois a atenção à datação histórica e às especificidades espaciais em que acontecem tais *encontros* é fundamental na compreensão dos sentidos desses mesmos discursos. Assim, na relação do *sujeito* com a *alteridade* estão implicadas diferentes perspectivas *cronotópicas* (com base em FARACO, 2009).

Nesse sentido, importa considerar que o imbricamento espaço-temporal é constitutivo do *encontro*, e tem implicações nas valorações atribuídas aos usos da *língua*, tanto em sua modalidade oral quanto escrita. Segundo Bakhtin (2010 [1975], p. 350),

As séries espaciais e temporais dos destinos e das vidas dos homens se combinam de modo peculiar, complicando-se e concretizando-se pelas distâncias sociais, que não [foram] superadas. Este é o ponto do enlace e o lugar onde se realizam os acontecimentos. Parece que o tempo se derrama no espaço e flui por ele (formando os caminhos).

Bakhtin (2010 [1920/24]), ainda, atenta que o mundo, aquele em que tem espaço o existir-evento único da vida, é o *mundo* concreto em que há um plano avaliativo e espaço-temporal, um *mundo* em que os *sujeitos* ocupam um lugar único e insubstituível a partir da sua responsabilidade sem alibi e não o mundo abstrato do teoreticismo. Nessa compreensão, estamos situados no “mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre) – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 43). Ainda, este “não é o mundo criado pelo ato, mas aquele em que o ato toma consciência de si mesmo e se realiza de maneira responsável” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 84).

Na compreensão do autor, quando o *ato singular* do *sujeito* é descrito pelo ponto de vista teórico, há uma separação entre o *mundo da*

vida e o mundo da cultura. Mas, na verdade, conforme Ponzio (2012, p. 30, grifos no original),

Esses dois mundos estão unidos pelo evento único de nossas ações, de nossa experiência de vida, tornando-se união das duas faces da responsabilidade: responsabilidade com relação ao significado do objeto, isto é, com relação a um conteúdo unitário relativo ao domínio da cultura, o qual Bakhtin chama de ‘responsabilidade especial’, e responsabilidade com relação ao evento único do ato, o qual ele chama de ‘responsabilidade moral’.

No que diz respeito à união do *mundo da vida* e da *cultura* pelo existir-evento único de nossos *atos responsáveis* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), entendemos relevante evocar Heller (2014 [1970], p. 35-36, grifos no original) para quem todo indivíduo é, ao mesmo tempo, ser particular e ser genérico, de modo que “Também o genérico está ‘contido’ em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares”. Nesse sentido, também para a autora a particularidade do *sujeito* dá-se pela unicidade e irrepitibilidade, e “o único e irrepitível converte-se num complexo cada vez mais complexo, que se baseia na assimilação da realidade social dada e, ao mesmo tempo, das capacidades dadas de manipulação das coisas; a assimilação contém em cada caso (inclusive no do homem mais primitivo) algo de momento ‘irreduzível’, ‘único’” (HELLER, 2014 [1970], p. 35, grifos no original).

É possível observar que, na distinção entre ‘responsabilidade especial’, aquela relativa a um dado *domínio da cultura*, a um papel, a uma função delimitada, e ‘responsabilidade moral’, a absoluta responsabilidade, aquela sem *álibi*, sem limite, há uma união que se dá justamente no momento do *ato único e singular* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Ponzio (2012) aponta que, nessa compreensão, quando a ‘responsabilidade especial’ funde-se com a ‘responsabilidade moral’, como se uma fosse constitutiva da outra, é possível superar a fusão e não interpenetração entre o *mundo da cultura* e da *vida*. Assim,

a não indiferença da ação responsável estabelece uma conexão entre cultura e vida, entre consciência cultural e consciência de vida. Quando não é esse o caso, os valores culturais,

cognitivos, científicos, estéticos e políticos se elevam ao *status* de valores em si e perdem todas as possibilidades de verificação, funcionalidade e transformação. (PONZIO, 2012, p. 37, grifos no original)

Sob esse ideário, os *sujeitos* interagem também de maneira participante com o *mundo* a partir de sua responsabilidade sem álibi, ‘a responsabilidade moral’. Ao observar a *língua* em uso, vale observar seu papel na relação concreta entre o *sujeito* e o *mundo* e dos *sujeitos* entre si. Em tal relação, estão implicados *espaço*, *tempo* e *valores* e “esse é o mundo no qual o ato do eu, aqui compreendido o ato de palavra, de volta em volta se realiza como evento unitário e único” (PONZIO, 2010a, p. 39).

Nessa compreensão, os valores, significados e relacionamentos são caracterizados em termos de *alteridade* entre o *sujeito* e o *outro* e entre o *sujeito* e o *mundo* (PONZIO, 2012) e se manifestam no material semiótico, pois “Si una vivencia, más allá de una existencia, posee una significación [...], entonces se hace evidente que una vivencia ha de se manifestarse ineludiblemente en un material semiótico” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 53).

As relações dialógicas implicam, portanto, *cronotopos* diversos, pois possuem “uma precisa e diversificada colocação espacial e temporal. Entre texto-pergunta e texto-resposta existe um distanciamento espaço-temporal que determina a sua recíproca irreduzível alteridade” (PONZIO, 2013a, p. 206). Tal diversidade *cronotópica* é, também, de ordem *axiológica* na medida em que há

distância ideológica entre as gerações, entre as épocas, entre as culturas, entre as linguagens etc., o *valor* da palavra do passado, da tradição, que é relativa às culturas e às épocas; à “contemporaneidade” do texto no sentido da sua capacidade de estar à “altura do presente”; o projetar-se e o projetar-se dentro do texto de modo a “ter um futuro”, a sua capacidade de “continuar a dizer” às épocas sucessivas, em certos casos de “dizer mais” (também qualitativamente) em relação ao próprio tempo. (PONZIO, 2013a, p. 207, grifos no original)

No entendimento de Bakhtin (2010 [1920/24]), os valores culturais são dados, construções históricas que ganharam o *grande tempo*, e o *sujeito* adapta-se a elas. Para o autor, “Houve o tempo em que o ser humano afirmou realmente todos os valores culturais, e agora está ligado a eles” e, desse modo, “toda consciência viva encontra os valores culturais como já dados a ela, e toda a sua atitude se resume a reconhecer a sua validade para si [perante os outros]” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 89).

Essa perspectiva nos remete à Duarte (2008; 2013 [1993]) e o movimento entre *objetivação* e *apropriação* por meio da *atividade vital humana*, o *trabalho*. Para o autor, o nascimento do sujeito como ser histórico e social na relação com a *genericidade humana* acontece no âmbito dessa dinâmica, pois “Cada nova geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade geradora das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (DUARTE, 2008, p. 30). Esse processo de objetivação é, pois, cumulativo, e implica tanto uma objetivação material quanto não material; para Duarte (2008, p. 31-32), “no significado de uma objetivação está acumulada a experiência histórica de muitas gerações”, sendo que “uma objetivação é sempre uma síntese da atividade humana. Daí que, ao apropriar-se de uma objetivação, o indivíduo está relacionando-se com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele”.

Ainda para Bakhtin (2010 [1920/24], p. 90), “Isso significa que o experimentar uma experiência e o tom emotivo-volitivo podem adquirir a sua unidade somente na unidade da cultura, e que fora dela são casuais; a consciência real, para ser unitária, precisa refletir em si a unidade sistemática da cultura como o respectivo coeficiente emotivo-volitivo”. Assim, a *valoração*, o *tom emotivo-volitivo*, não se refere ao conteúdo a ser afirmado tomado de forma isolada, mas na sua relação com o *sujeito* no momento do evento singular e único do existir. Cabe, nesta discussão, ressaltar que os *valores* validados pelos *sujeitos* o são em um contexto unitário e singular específico. Nesse sentido, Bakhtin (2010 [1952/53], p. 312) afirma que “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)”. Assim, compreendemos que “A dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as

experiências que nela se dão” (FARACO, 2009, p. 52). Ainda, cabe mencionar Volóshinov (2009 [1929], p. 45) acerca das relações entre *valoração* e *sociedade*, em que “En cada etapa evolutiva de la sociedad existe un específico y limitado círculo de temas expuestos a la atención de la sociedad y en los que esta atención suele depositar un acento valorativo”.

É importante observar, entretanto, conforme o faz Bakhtin (2010 [1920/24], p. 90), que “Não é no contexto da cultura que uma afirmação emotivo-volitiva adquire seu tom; toda a cultura na sua totalidade vem integrada no contexto unitário e singular da vida do qual eu participo”. Esse conjunto de *valores* válidos, ainda segundo o autor, não são para um ou outro indivíduo em uma ou outra época,

mas para toda a humanidade histórica. Mas eu, eu na minha singularidade e unidade, devo assumir uma atitude emotivo-volitiva particular em relação à humanidade histórica, devo afirmá-la como tendo realmente valor para mim, e fazendo isso, por consequência, tudo o que tem valor para ela se tornará válido também para mim. (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 105)

Desse modo, ao afirmar o seu lugar singular no existir-evento único da vida, o *sujeito* entra em uma relação *emotivo-volitiva* com a *humanidade histórica* e os *valores* por ela reconhecidos por meio da tensão entre *singularidade* e *universalidade* (HELLER, 2014 [1970]). Assim, “Não existe o homem em geral; existe eu, e existe um determinado, concreto, ‘outro’: o meu próximo, o meu contemporâneo (a humanidade social), o passado e o futuro das pessoas reais (da humanidade histórica real)” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 106, grifos no original).

No âmbito das discussões acerca dos *valores*, Heller (2014 [1970]) aponta que eles também podem ser meios de elevação da particularidade ao genericamente humano, de modo que, por meio de uma adequada representação do conteúdo axiológico das alternativas que lhes são dadas, o homem “é capaz de elevar-se até o plano do *humano-genérico* e que, ao mesmo tempo, dispõe de um conhecimento ótimo do [próprio] homem e da situação em que se encontra” (HELLER, 2014 [1970], p. 84-85, grifos no original).

Nas relações entre os *valores* validados pelos *sujeitos* e o passado e o futuro, Geraldini (2010b), na esteira do pensamento de Bakhtin (2010

[1920/24]), aponta que os *sujeitos* assumem sua responsabilidade sem *álibi* pelo ato concreto e definido não a partir do passado, que lhe dá condições de existência dada sua constituição a partir dos *encontros* que se dão no tempo, mas a partir do futuro, “cuja imagem construída no presente orienta as direções e sentidos das ações. É do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e compreendendo o passado” (GERALDI, 2010b, p. 109). Ainda segundo Geraldi (2010b, p. 109), assim como a posição *exotópica* ocupada pelo *outro* lhe permite o *excedente de visão*, que dá o acabamento e completude relativa ao *sujeito*, também o próprio *sujeito* se move no *tempo* e “estabelece no futuro a razão de ser de sua ação presente [...]”. Desse modo, o agir dos *sujeitos* é, a todo instante, calculado com base nessa *memória de futuro* que tem implicações nos *signos*. Assim, “Vozes diversas ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios” (MIOTELLO, 2012 [2005], p. 172).

A partir dessa compreensão entendemos que cada *tempo* oferece possibilidades de interações diferentes e, por isso, distintas. Os pontos de vista *temporal* e *axiológico* adquirem particular relevância, nessa concepção, pois o *espaço* e o *tempo* são *partes* constitutivas tanto da *outra palavra* quanto da *palavra outra* (com base em PONZIO, 2010a). A relação do *sujeito* com a *alteridade* coloca em discussão a questão do sentido do homem no chamado *grande tempo*, entendido como o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre, mas sempre se renova (FARACO, 2009).

Ao observar o *grande tempo*, em distinção ao *pequeno tempo* – tempo da atualidade, do passado imediato e do futuro antevizível –, entendemos, conforme o faz Faraco (2009, p. 406-407), que “A compreensão recíproca entre os séculos e milênios, povos, nações e culturas assegura a complexa unidade de toda a humanidade, de todas as culturas humanas (a complexa unidade da cultura humana), a complexa unidade da literatura da sociedade humana”, o que os direciona a discussões acerca do *cotidiano* e da *história*, em que Heller (2014 [1970], p. 34, grifos no original) entende que “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”, pois “Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade. O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas ‘em-si’”.

Nessa discussão, tem relevância o *universo cultural* que, segundo aponta Bakhtin (2010 [1920/24]), conforme mencionamos no início desta subseção, não pode ser observado dissociado do *munda da vida*. Tais universos são indissociáveis em sua essência. O autor tematiza, então, “a imprescindível conexão entre cultura e vida e, logo, a impossibilidade da indiferença entre elementos que, longe de serem separados entre si, na verdade são unidos constitutivamente de forma intrínseca, no espaço e no tempo, em relações de recíproca implicação” (PETRILLI, 2013, p. 89). Ainda, cabe mencionar que, sob a perspectiva que nomeamos aqui como ideário *histórico-cultural*, a realidade efetiva na qual os *sujeitos* vivem é a *história* e, nesse âmbito, a *língua* importa, pois os *signos*, para Volochínov (2013 [1930]), são produtos da *história* humana. Assim, “Nenhuma cultura poderia realizar-se se a humanidade estivesse privada da possibilidade de comunicação social, *de que a nossa linguagem é sua forma materializada*” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 144, grifos no original).

Essa discussão, quando tomada nas especificidades da escrita, nos remete a Britto (2005), para quem, ao estudar essa modalidade da língua, é importante compreender que as situações por ela mediadas, o que vimos propondo conceber pela via dos *encontros*, realizam-se com base em *relações sociais, culturais e políticas* que são orientadas pela historicidade dos envolvidos, independentemente de capacidades individuais. O autor aponta que focalizar a questão da escrita como conhecimento no plano técnico-individual escamoteia os problemas políticos e sociais implicados nos usos dessa modalidade da língua, bem como nos modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, Britto (2005) traz à tona a discussão acerca do conceito de *cultura escrita*, que “implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito” (BRITTO, 2005, p. 15). Também sob essa perspectiva, o *sujeito* é compreendido como *historicizado*, e seu conhecimento resulta da forma como participa das relações histórico-sociais. Cabe observar, então, segundo Britto (2005), o modo como os *sujeitos* participam da *cultura escrita*, como convivem com a forma de organização do discurso escrito, pois a *língua* e, neste estudo, a modalidade escrita, ainda segundo o autor, é compreendida como mediadora de valores e de formas de conhecimento.

1.2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS IMPLICADAS NA CONCEPÇÃO DO *ATO DE ESCREVER* COMO *ENCONTRO* E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ESSE *ATO*

Tendo discutido as bases teórico-epistemológicas subjacentes ao *ato de escrever* concebido como *encontro* de *sujeitos historicizados* na tensão entre *singularidade* e *universalidade* (HELLER, 2014 [1970]), facultado pela língua entendida como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) e que tem lugar em um dado *tempo*, um dado *espaço* e, portanto, na *cultura*, na *história* e na *sociedade*, passamos, nesta seção, à discussão de bases teórico-metodológicas implicadas nas concepções discutidas anteriormente. Para tal, discutimos a relevância dos conceitos tematizados em se tratando da educação para o *ato de escrever* tomado na perspectiva do *encontro* e, ainda, o modo como as discussões acerca dessa atividade em sala de aula vêm sendo tomadas em âmbito nacional, no bojo das propostas que têm a interação social como base.

1.2.1 Relevância dos conceitos discutidos em se tratando do *ato de escrever* entendido como *encontro*

Após ter discutido bases teórico-epistemológicas que, em nossa compreensão, estão implicadas nas discussões acerca da educação escolar para a disciplina de Língua Portuguesa no que diz respeito à educação para o *ato de escrever* concebido na perspectiva do *encontro*, e tendo presente, no âmbito estadual, a reiteração dos ideários vigotskiano e bakhtiniano na atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC LP - SC, 2014), nesta subseção discutimos a relevância que entendemos haver em tais conceitos no que diz respeito à educação para o *ato de escrever* à luz do ideário *histórico-cultural*.

Com base na compreensão de que os *encontros* mediados pela modalidade escrita da língua acontecem entre *sujeitos historicizados*, cabe-nos considerar, a partir da concepção de *sujeito* discutida na primeira seção deste capítulo, que, na educação para o *ato de escrever* é importante conhecer os alunos em sua condição de *sujeitos historicizados* como *sujeitos responsáveis* pelo seu dizer, cujos *atos* têm lugar na tensão entre *singularidade* e *universalidade* (HELLER, 2014 [1970]). É importante que os alunos se vejam também como *sujeitos*

únicos e singulares situados na *história* (HELLER, 2014 [1970]; DUARTE, 2013 [1993]), mais do que pertencentes a um determinado gênero antropológico²⁴, a uma determinada faixa etária e categorias macrossociológicas afins, em que “as diferenças singulares são canceladas, e o que conta é a diferença do gênero, indiferente às diferenças singulares que engloba e que está constitutivamente em contraste, em oposição, com uma outra diferença de gênero, como condição mesma da sua identificabilidade” (PONZIO, 2010b, p. 18).

Nessas relações, “a alteridade de cada um é apagada, e nas quais, na melhor das hipóteses, vigora a tolerância do outro, mas sempre como tolerância do outro que pertence ao gênero, do outro em geral, cuja diferença é a da identidade do conjunto a que pertence” (PONZIO, 2010b, p. 18). Desse modo, em que pesem tais *diferenças não-indiferentes* (PONZIO, 2010a), cabe pensar um ensino – e, aqui, a educação para o *ato de escrever* – que toque a vida de cada um de modo *singular* e *único*, que produza um impacto sobre a vida de cada *sujeito*, pois, aqui, entra o reconhecimento da diferença *singular* que se distancia “de classificações, de fechamentos de atribuições, de pertencimento, recorrências ao gênero, ao universal como condição da identificação, da diferenciação, da individuação” (PONZIO, 2010b, p. 17).

Cabe salientar, no entanto, que um ensino que respeite as *diferenças não-indiferentes* precisa levar em consideração a tensão entre *cotidiano* e *história* dos alunos, o que nos leva ao conceito de *trabalho educativo* (SAVIANI, 2012 [1993]), em que se “produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização” (DUARTE, 2008, p. 34).

Desse modo, importa que os alunos compreendam a função *participante* e *singular* de seus *atos responsáveis*, que têm lugar no âmbito da *história*, pois conforme afirma Bakhtin (2010 [1920/24], p. 98), “não posso não ser [...] participante da vida real [...], eu preciso agir a partir do meu lugar único, mesmo que se trate de um agir apenas interiormente”. Ainda, é somente do interior da participação de cada um que é possível compreender a função de cada participante (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) em relação à *cultura humana*, às objetivações produzidas historicamente (DUARTE, 2008), pois o ato de pensar, aqui,

²⁴ Estamos cientes de que essa adjetivação é controversa, mas nos valemos dela em nome de evitar ambiguidades com o conceito de *gêneros do discurso*, importante neste estudo.

é entendido como o lugar pelo qual eu respondo atendendo a uma necessidade ética (MIOTELLO, 2011). Sob essa perspectiva, então, o papel do professor é da mesma forma ressignificado, na medida em que ele também passa a ser entendido como um *sujeito único e singular* que vive situado historicamente, que se caracteriza por *diferenças não-indiferentes* e, por isso, não é intercambiável com outros com quem compartilha caracterizações macrosociológicas.

É preciso considerar, ainda, que conceber alunos (e também professores) como *sujeitos participantes e responsáveis* inseridos na *cultura* e na *história* tem implicações para a educação para o *ato de escrever*, no que respeita a valorações, vivências, pois “Um pensamento participativo é precisamente a compreensão emotivo-volitiva do existir como evento na sua singularidade concreta, sob a base do não-álibi no existir. Isto é, é um pensamento que age e se refere a si mesmo como único ator responsável” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 102). Ainda, “Tudo que é efetivamente experimentado [...] possui um tom emotivo-volitivo, entra em relação afetiva comigo na unidade do evento que nos abarca” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 86).

Essa compreensão requer transcender uma educação para a escrita tomada em uma dimensão meramente técnica, de modo a facultar aos alunos discussões a partir de seu lugar *singular* e *único* em que emergem suas vivências, experiências, concepções, valorações, tanto relacionadas aos temas discutidos quanto ao próprio *ato de escrever*, de modo que seja possível ampliar tais concepções por meio do acesso ao *conhecimento*, entendido como “um produto social em que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve às condições históricas objetivas em que se encontra” (BRITTO, 2005, p. 13), e, nesse entendimento, educação escolar é concebida como formação humana (SAVIANI; DUARTE, 2012). Assim, cabe-nos facultar aos alunos por meio da educação para o *ato de escrever*, compreendido como *encontro de sujeitos historicizados* que vivem na tensão entre *singularidade* e *universalidade* (HELLER, 2014 [1970]), o reconhecimento de sua própria participação no existir inserido na *história*, pois, segundo Bakhtin (2010 [1920/24]), nessa participação encontramos a origem do *ato singular* e *responsável* e de todas as categorias do dever concreto e irrevogável.

Cabe mencionar, ainda, que, ao empreender o *ato de escrever* à luz do que vimos nomeando, no âmbito do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, como ideário *histórico-cultural*, o que implica também estudos de cunho *histórico-críticos*, apoiamo-nos em uma perspectiva que busca compreender o mundo vivido, na medida em que

as interações entre os *sujeitos* são compostas por histórias, vivências, valores etc. que estão nelas contidas (GERALDI, 2010a). Assim, a noção de historicidade do *sujeito* que assumimos nesta tese traz “para o processo de formação da subjetividade o outro [que participa dos *encontros*], alteridade necessária, e [...] sua energia não está nos extremos, mas no trabalho que se faz cotidianamente, movido por interesses contraditórios, por lutas, mas também por utopias, por sonhos” (GERALDI, 2010a, p. 32).

Considerando, então, que é nos *encontros* que se constitui a *subjetividade* e, segundo discute Volóshinov (2009 [1929]), a psique subjetiva se localiza entre o organismo e o mundo exterior, como se estivesse na fronteira. Assim, também por meio do *ato de escrever* os alunos *encontram* o *outro* e, como tal, constituem-se por meio do *outro* na relação com a *alteridade*. Desse modo, “Es ahí donde se verifica el encuentro entre el organismo y el mundo exterior, pero no se trata de un encuentro físico: el organismo y el mundo se encuentran en el signo. Una vivencia psíquica es la expresión semiótica del contacto entre el organismo y el ambiente externo” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 50); o que nos remete à concepção de *língua* discutida neste capítulo.

Pensar a educação para o *ato de escrever* a partir da compreensão de *língua* como *instituidora das interações sociais* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) ou como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) ancora o entendimento de que tal processo educativo na escola, além de fazer parte da historicização dos *sujeitos* no que respeita à crescente apropriação de possibilidades de automonitoramento nos usos da *língua*, possibilita que os alunos a usem para o *encontro* deles e do *outro*, na medida em que a *língua* medeia os *encontros* dos quais participam, além, é claro, de possibilitar aos alunos “o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 34); e a escrita, nessa perspectiva, constitui-se como uma objetivação do *gênero humano*. Desse modo, “a educação linguística implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, compreendendo seu funcionamento, usos e formas, e usando-a [a língua] com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e viver sua subjetividade” (BRITTO, 2012, p. 14).

Assim, dá-se a possibilidade do *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra*, a qual, segundo Ponzio (2010a, p. 11), devemos procurar com urgência; cada um deve procurar em si mesmo e não querer encontrá-la no *outro*, essa seria uma “palavra outra a partir de si mesmo,

uma palavra capaz de ouvir a outra palavra”. Nesse sentido, o *ato de escrever* à luz dessa compreensão trata

da possibilidade de uma outra palavra fora do seu gênero, fora da sua espécie, fora do seu papel, fora da sua identidade, fora do paradigma de oposição binária; uma palavra ‘outra’ no sentido de ‘alteridade’, não de ‘alternativa’; uma palavra de uma diferença que faz diferença, de uma diferença não-indiferente; palavra singular, não intercambiável, insubstituível na sua própria relação com o outro único, responsavelmente, responsivamente, única para o outro. (PONZIO, 2010a, p. 14, grifos no original)

Aqui, entendemos por *outra palavra* aquela que não é *palavra própria* nem *palavra do outro*, mas do *outro de mim*, o *outro* que o *eu* identitário nega e censura. Essa *palavra* é encontrada na *escuta*, quando se dá tempo ao *outro*. Nesse sentido, estamos tratando da possibilidade da *liberdade da palavra* e não *liberdade de palavra*.

Desse modo, o *ato de escrever* também pode ser entendido como um *ato de ausculta* em que o professor e o leitor a quem o *texto* se destina colocam-se em posição de *ausculta*, entendida como dar tempo para que o *outro* se enuncie, calando-se para tal – no sentido de ‘calar fundo’ (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007). Isso porque a *palavra* tende à *ausculta* e, assim, “como outra, como singular, fora dos lugares comuns do discurso, descoberta, sem defesas, na situação de responsabilidade sem alibis, sem escapatórias, a palavra subsiste apenas no encontro com a outra palavra” (PONZIO, 2010a, p. 39).

A compreensão da *ausculta* como inerente à *palavra* nos permite entendê-la não como exterior a ela, como uma livre escolha e iniciativa de quem a recebe, mas uma *ausculta* pressuposta que “influencia a própria palavra amplificando a sua dialogicidade e determinando a sua forma” (PETRILLI, 2013, p. 125); *palavra* que requer o *calar* e não o *silêncio*. No que diz respeito a essa distinção, Ponzio (2010a) aponta que o *silenciar* faz parte da percepção dos sons e das condições de identificação do signo verbal; enquanto o *calar* faz parte das condições da compreensão do sentido e está no *encontro de palavras*. Assim,

o calar diz respeito ao dizer e à compreensão que responde [...], às condições do entendimento produtor de sentido da palavra [...]. O silenciar

está ligado ao ouvir, ao fazer-se ouvir e ao querer ouvir. Já o calar está ligado à escuta, à disposição para a escuta e à demanda por escuta. O calar é possível apenas no mundo humano, apenas para o homem, mas requer escuta [*ausculta*]. (PONZIO, 2010a, p. 53)

É importante mencionar, ainda, que a essa concepção de *palavra* está relacionada à *compreensão*, que pode ou não pressupor tensão, conflito, mas sempre *encontro de palavras próprias*. Evocando Heller (2014 [1970]), entendemos que se tornam *próprias* à medida que o sujeito se eleva ao *humano-genérico*, o que Duarte (2013 [1993]) denomina de *individualidade para-si* em distinção à *individualidade em-si*. Já para Ponzio (2010a), a *compreensão* e o *mal-entendido* constituem a condição para que haja o *encontro de palavras* sem serem elas excludentes. As compreensões, então, “fazem parte da cadeia infinita em que entram todos os enunciados uma vez proferidos no contexto próprio de sua enunciação. Descontextualizar e recontextualizar é próprio do funcionamento da linguagem” (GERALDI, 2013, p. 17-18).

O *ato de escrever* compreendido como *encontro* implica, ainda, conceber que por meio desse processo criam-se, em tese, condições para que o aluno exerça uma posição autoral em seus *textos*, manifeste um *posicionamento axiológico*, por meio de um *tom emotivo-volitivo* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), posicionamento esse constituído social e historicamente a partir da inserção do *sujeito* na *história*, conforme discutimos anteriormente. Nessa perspectiva, todo *ato de palavra* que se constitui como *enunciado* pressupõe *compreensão*, o que implica *ausculta*. O *ato de escrever* passa a ser entendido como um *ato dialógico*, pois parte do *outro* tanto quanto se dirige ao *outro*; parte de uma *resposta* e requer outra. Nesse caso, o aluno *encontra* a *alteridade* por meio de seu *texto*, e tal *encontro* é de natureza *dialógica*, pois é nele que sua *singularidade* na tensão com a *universalidade* se realiza – e aqui mais uma vez nosso risco de *posposição dialógica/dialética*. Compreendemos, então, tal qual o faz Ponzio (2010a, p. 54, grifos no original), que

o destinatário [interlocutor] da palavra tem uma posição de quem responde de forma ativa; e essa posição responsiva, o seu de acordo ou desacordo, totalmente ou em parte, estão em jogo desde o início do encontro de palavras, às vezes, literalmente, desde a primeira palavra do falante.

Deste modo, cada enunciação viva, mesmo a quem começa a falar, tem um caráter de resposta ativa e cada compreensão é, por sua vez, uma resposta, antes mesmo que o ouvinte ‘tome a palavra’.

Considerando, então, o *texto* como *enunciado*, é importante refletir que todo *texto* procede de uma situação discursiva específica que se materializa em um *gênero do discurso*, conforme mencionamos neste capítulo. Com base nessa compreensão, inerente ao *ato de escrever* está a materialização do *ato de dizer* em *gêneros*, como *tipos relativamente estáveis de enunciado* que dão o relativo acabamento aos *textos* que circulam na sociedade (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Nesse sentido, é importante ressaltar, conforme o faz Bakhtin (2010 [1952/53]), que só conseguimos interagir efetivamente por meio dos *gêneros* se os dominarmos. Esse domínio, no entanto, não diz respeito à forma, mas ao todo da situação verbal em que tal *texto* é produzido e circula. Nas palavras do autor,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 285)

Nesse sentido, o *ato de escrever* deve considerar que todo *texto* se materializa no âmbito de um *tipo relativamente estável de enunciado*, mas é importante que sejam focalizadas as situações de interação a que tais *textos* servem, os *encontros* que instituem. Para Bakhtin (2010 [1952/53]), sem compreender a natureza do *enunciado* e sua relação com as peculiaridades dos *gêneros do discurso*, corremos o risco de recorrer ao formalismo e à abstração, distanciando-nos da historicidade do processo e da relação da *língua* com a vida.

Desse modo, evocamos Geraldí (2013, p. 158), que entende ser “uma tarefa desesperada tentar compreender a construção das enunciações, que formam a comunicação verbal, sem ter presente nenhum dos seus vínculos com a efetiva situação social que as provoca”. Assim, sob o entendimento de Volochínov (2013 [1930], p. 195),

Para fazer com que um objeto, qualquer que seja o tipo de realidade à qual pertença, entre no horizonte social de um grupo e provoque uma reação semântica, ideológica, é necessário que este objeto esteja ligado com as premissas socioeconômicas essenciais da realidade objetiva do grupo dado, é necessário que toque, mesmo marginalmente, a base da realização material do grupo.

Essa compreensão permite pensar o *ato de escrever* como um *encontro de palavras* que se dá situado em um *tempo* e *espaço* na relação com a *cultura* e *história* e que serve a propósitos diversos relacionados ao *horizonte social* e *ideológico* de quem escreve, horizonte esse constituído a partir da relação do sujeito com o *gênero humano* e de sua inserção na *história*, conforme mencionamos anteriormente, e daqueles para quem escreve. Desse modo, esse processo distancia-se do entendimento de usos sociais da escrita que sejam tomados como a somatória de competências e habilidades singulares, mantendo-se apenas no pragmatismo e na cotidianidade, assumindo-se “como forma de organização, intercâmbio, produção e circulação de produtos de cultura, bem como estabelecimento de valores padrões de comportamento” (BRITTO, 2005, p. 13).

Educar para o *ato de escrever* implica convidar os alunos a refletirem sobre sua inserção no *tempo* e no *espaço* e sobre sua relação e de seu grupo social com a *cultura*, a *história* e a *sociedade*, assim como possibilita aos alunos se apropriarem do conhecimento, pois “Há, portanto, vínculo estrito entre a escrita e as formas de poder e de apropriação dos bens simbólicos produzidos na própria cultura escrita. E isto não é de estranhar quando se considera uma ordem social em que a apropriação desigual da produção é essencial” (BRITTO, 2012, p. 67).

Desse modo, “decorre que a pedagogia escolar, desde a perspectiva formativa, pode e deve considerar as individualidades, as singularidades, as necessidades de cada participante, mas sempre as compreendendo em sua historicidade” (BRITTO, 2012, p. 58), pois objetivamos ampliar o repertório cultural dos alunos, possibilitando-lhes que reflitam sobre sua condição humana (com base em BRITTO, 2012). Ainda, ao aluno é dada a possibilidade de “participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito” (BRITTO, 2005, p. 16), pois a escrita, nessa compreensão, é entendida

como “mediadora de valores e de formas de conhecimento” (BRITTO, 2005, p. 17) e pode servir de via de elevação ao *humano-genérico* (HELLER, 2014 [1970]) e a um processo que possibilita a *individualidade para-si* (DUARTE, 2013 [1993]).

Por fim, educar para o *ato de escrever* à luz do ideário *histórico-cultural* pressupõe um ensino pautado na *elaboração didática* do conhecimento objetivado e acumulado no decorrer da *história* em detrimento da *transposição didática* (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]). Nesse sentido, tal processo leva em conta as vivências dos alunos e dos professores e sua inserção na história e na *sociedade*, à medida que orienta os alunos em seus modos de apropriação dos saberes, e aos professores as decisões que necessitam ser tomadas durante o processo (PETITJEAN, 2008 [1998]).

1.2.2 A educação para o ato de escrever: breve retomada de bases com foco na interação social nacionalmente conhecidas

Tendo discutido as bases teórico-epistemológicas que ancoram a educação para o *ato de escrever* como *encontro* e as implicações de tais concepções no ensino com base nessa perspectiva, nesta subseção, ainda em um movimento que visa discutir as bases teórico-metodológicas, explicitamos a reflexão acerca das práticas de escrita na sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa em âmbito nacional²⁵.

As reflexões que emergiram na *esfera acadêmica* na década de oitenta surgiram no bojo de reflexões que buscavam uma mudança de foco: de questões que visavam responder a *como, quando e o que ensinar* na disciplina de Língua Portuguesa para questões direcionadas para responder a *Para que ensinamos o que ensinamos?*²⁶ (GERALDI, 1997). Os estudiosos envolvidos nesse novo momento de reflexão, a que se passou a chamar na própria *esfera acadêmica* de *nova crítica ao ensino da língua* (BRITTO, 1997), propuseram o chamado *ensino operacional e reflexivo da língua* (GERALDI, 1997), cujo eixo é o trabalho com práticas significativas de uso da *língua*, as quais teriam

²⁵ Salientamos que a apresentação de tais concepções, neste capítulo, de maneira mais sucinta decorre de essa discussão encontrar-se de maneira detalhada em Tomazoni (2012).

²⁶ Estamos cientes de que aqui há um enfoque pragmático com possível afastamento do ontológico. Mantemos, entretanto, tal menção dada sua importância no âmbito das reflexões do *ensino operacional e reflexivo da linguagem*.

como foco uma nova *concepção de linguagem* e, por consequência, de *texto* e *ato de escrever*.

À luz dessa concepção, a *língua* é entendida como forma de interação, e isso, segundo Geraldi (2006 [1984]), suscita uma nova postura educacional, em razão de a *língua* passar a ser entendida como *instituidora das relações sociais*, e os falantes passarem a ser vistos como *sujeitos* ativos nos processos interacionais, tal qual aponta Volóshinov (2009 [1929]). Nessa perspectiva, as reflexões acerca do ensino da Língua Portuguesa levam em conta o que os alunos fazem com a *língua* no seu dia a dia, ocupando-se de práticas de *linguagem* na vida desses alunos: em quais práticas se envolvem, como valoram essas práticas e com quais demandas se defrontam para o estabelecimento de relações intersubjetivas em diferentes espaços sociais e questões afins e como respondem a essas demandas e/ou as problematizam.

Com base nessas discussões, a *nova crítica ao ensino da língua* reflete, portanto, sobre o papel do *texto* na sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa, postulando-o como unidade básica de ensino – proposta adotada nos documentos oficiais de educação e nas bases do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que, em se tratando da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC LP – SC, 2014) foram mantidas. Britto (1997) aponta que trazer o *texto* para a sala de aula significa pensar a *língua* em suas condições efetivas de uso. A centralidade do *texto*, proposta para a disciplina, implica que a educação para o *ato de escrever* seja vista tanto como ponto de partida quanto como ponto de chegada.

A compreensão de Bakhtin (2010 [1952/53]) de que, ao falarmos ou escrevermos, produzimos *enunciados* e não *palavras* ou *orações* e, à luz desse ideário, o entendimento dos *textos* como *enunciados* faz com que o conceito de *texto* seja ressignificado em relação a compreensões características do chamado ensino ‘tradicional’²⁷. Para Geraldi (1997, p. 98, grifos no original), “um texto é um produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*”. Entender que o *texto*, como *enunciado*, é a unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) é entender seu sentido não se consolida na imanência dos recursos formais acionados na escrita de um *texto*, mas, na verdade, no processo de interlocução (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), em que os elementos que contribuem para que isso ocorra nem sempre são

²⁷ Por ‘ensino tradicional’, para as finalidades deste estudo, entendemos a abordagem acrítica, focada no *ensino* e no *professor* (com base em SAVIANI, 2012 [1983]); e, em Língua Portuguesa, fundamentada no trabalho com o normativismo (com base em FARACO, 2008).

definidos previamente. Sobre as relações entre tais recursos, Geraldi (2010a) aponta que isso não quer dizer que os elementos formais da *língua* não sejam relevantes na produção de sentido. Para o autor, a presença deles aciona e agencia os recursos exteriores que, assim, materializam-se nos elementos formais do *texto*.

A dedução necessária destes movimentos entre o interno (linguístico) e o externo (contexto em seu sentido amplo) é que a língua não se constitui por um conjunto de recursos expressivos formal e semanticamente determinados, mas somente relativamente determinados, pois, se assim não fosse, seria impossível o jogo entre reconhecimentos e compreensão. A língua reduzida a si própria somente poderia ser repetição; a correlação necessária entre a língua e seu exterior é que lhe permite funcionar nas situações da cadeia infinita de enunciados em que vivemos e cujas dobras estamos sempre tentando desvelar. (GERALDI, 2010a, p. 72)

Tal ressignificação, para Geraldi (1997, p. 74), faz com que o *texto* não seja concebido como produto da aplicação de regras, mas como “resultado de uma atividade que explora e calcula possibilidades, seleciona algumas entre outras, avança e recua etc.”. A nova proposta para o papel do *texto* na sala de aula, entretanto, difere do ensino entendido como ‘tradicional’, segundo Geraldi (2010a), não só porque era necessária uma mudança no ensino, mas porque a concepção desse objeto também sofreu significativas alterações.

Nessa perspectiva, não foi somente a concepção de *texto* que sofreu alterações, mas também a concepção de *escrita*. Segundo Britto (1997), a *escrita* foi, durante muito tempo, entendida como um sistema estável de representação da fala. Para o autor, entretanto,

a distinção entre escrita e oralidade não se reduz à questão do modo de representação. Em primeiro lugar, porque nem tudo o que se fala se escreve; em segundo lugar, porque a escrita, por sua natureza, pressupõe o afastamento espaço-temporal dos interlocutores, o que implica uma reorganização da forma de discurso; em terceiro lugar – e principalmente – porque à escrita, desde sua origem, foram atribuídas funções específicas e

diferentes das que couberam à fala. (BRITTO, 1997, p. 84)

Desse modo, como Britto (1997, p. 174) aponta, “O domínio da escrita, muito mais que o conhecimento de regras de uso, implica reconhecimento de certas formas de discursos”. Assim como a *linguagem* é entendida como *instituidora das relações sociais* (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) ou, como aponta Vygotski (2012 [1931]), como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, o *ato de escrever* passou a ser entendido também como uma atividade interativa, só que numa modalidade de língua específica, com regras próprias e relativamente convencionalizadas (BRITTO, 1997).

Com base nessas concepções de *texto* e de modalidade *escrita*, bem como do ato de *escrever*, entendemos que a educação para esse *ato de escrever* implica, tal qual aponta Geraldi (2006 [1984]), representar o produto de uma reflexão que visa estabelecer uma interlocução com um leitor possível. É, portanto, uma atividade em que a criatividade tem relativa importância, visto que

Na elaboração do texto, a criatividade não é um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. (GERALDI, 2010a, p. 141)

O entendimento da educação para o *ato de escrever* como ponto de partida e de chegada na disciplina de Língua Portuguesa se dá, segundo Geraldi (1997), porque é no *texto* que a *língua* se revela em sua totalidade, e “Centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (GERALDI, 1997, p. 165, grifos no original). Muda-se, portanto, de *redação* para *produção de textos*, pois as *redações* escritas na escola, de acordo com o autor, fogem ao uso da *língua* e à proposta do *ensino operacional e reflexivo da língua* (GERALDI, 1997), e o que muda não

é somente a terminologia, mas todo o processo, que passa a se erigir a partir de uma nova concepção de *língua*. De acordo com Geraldi (2010a, p. 166, grifos no original),

A expressão ‘produção de texto’ muito rapidamente se popularizou no meio escolar. Talvez com essa mesma rapidez tenha esquecido as origens de sua adoção. A substituição de ‘redação’ por ‘produção de textos’ não se deve a simples gosto pela nomenclatura, e muito menos ainda a um modismo pedagógico.

Para o autor, a proposta de mudança envolve dois aspectos fundamentais do processo de *escrever*: ao se apontar para a *produção*, está subentendido que isso depende de condições, instrumentos e agentes que produzam, além da focalização do modo como se produz na escola e, como consequência disso, um maior aprofundamento sobre as questões acerca do processo didático do *ato de escrever* em aula. Assim, “Pensar em produção implica pensar em trabalho e não em inspiração, o que não quer dizer que a criatividade do autor não se faça presente em todo o processo de trabalho” (GERALDI, 2010a, p. 166).

A mudança de perspectiva em relação à produção textual escrita na escola se alterou não somente porque o *texto* passou a ser concebido de outra maneira, mas porque as exigências sociais também se alteraram, de forma que, para os alunos, escrever narrações, dissertações e descrições tomadas em uma abstração formal não parece ser relevante. A crítica se dá, justamente, tal qual propõe Britto (2006 [1984]), porque, ao produzir as *redações* escolares os alunos não têm uma razão, a *língua* nesses *textos* não tem função social, e os alunos não têm motivos e nem objetivos para escrever.

De acordo com a então nova proposta para o ensino da produção textual escrita, passaria a haver condições para que se produza um *texto* de forma que, na falta dessas condições, a produção fica prejudicada. Essas condições são: *ter o que dizer, ter razões para dizer, ter para quem dizer*, ou seja, *ter um interlocutor, o produtor do texto* deve, então, assumir sua posição de locutor; e deve também *escolher as estratégias* para escrever com base nos elementos assumidos para a produção (GERALDI, 1997). Conforme Geraldi (2010a, p. 98), “um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer. [...] Mas ainda não basta eu ter o que dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou

dizendo”. A partir do momento em que o aluno tem o que dizer e razões para isso, ele passa a se caracterizar como *sujeito* responsável pelo que diz. Dessa forma, o aluno deixa de ser um mero reprodutor de conhecimento que devolve no momento da escrita o que a escola lhe ‘transmitiu’ para ser um *sujeito* ativo na construção de seus *textos*.

Para Geraldi (1997), ao descaracterizar o aluno como *sujeito* ativo no *ato de escrever* acaba-se por impossibilitar-lhe o uso da *língua* tal qual a utilizamos no dia a dia. Nos espaços escolares em que isso se dá,

não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício. (GERALDI, 1997, p. 128)

A proposta é que a atividade de produzir um *texto* seja concebida como um *processo* e não um *produto*, percurso em que a construção de significado seja um resultado de uma relação entre o *locutor* e seu *interlocutor*. Num *texto*, inicialmente, sempre se constrói uma relação entre um *eu* e um *tu* (GERALDI, 1997). O nosso *interlocutor*, com quem interagimos na escrita, nem sempre está presente como o nosso *interlocutor* da fala, o qual, na maioria das vezes, o está. O fato de ele não estar presente não nos exime, entretanto, da consciência de sua presença. Sobre essa relação, Britto (2006 [1984], p. 119) entende que

Está claro que essa relação não é mecânica. O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo, muda em cada situação concreta. O interlocutor ativo da oralidade, fisicamente materializado e que pode a qualquer momento intervir no discurso do locutor (invertendo papéis como este, inclusive), está distante na escrita e, num primeiro nível de análise, interferindo e interpelando indiretamente o locutor.

Nessa perspectiva, o *outro* é sempre a medida. Ele interfere no que escrevemos, pois no momento da escrita pensamos nele, pensamos na *compreensão responsiva ativa* que o *texto* irá suscitar no nosso

interlocutor (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Se não tivermos um *interlocutor* para quem escrever, para quem dirigir nosso *texto*, não há razão para nos envolvermos em um processo de escrita. E haver o *interlocutor* implica haver *esfera da atividade humana* e inserção *cronotópica*; logo, o *ato de escrever* se dá no âmbito da historicidade, da cultura e da sociedade de que nos ocupamos na subseção anterior de modo mais explícito.

Nesta tese, é, assim, nossa vontade entender o processo de produção de um *texto* sob a já insistentemente mencionada perspectiva do *ato de escrever*, portanto como *ato* empreendido pelo *enunciador* visando ao seu *enunciatório*²⁸. A educação para o *ato de escrever* na escola não pode, pois, apagar o papel desse *outro*, já que esse papel é fundamental e, no uso da *língua*, está sempre presente, isso porque é para ele que escrevemos o nosso *texto*, ou seja, a existência de um *interlocutor* é condição necessária para que o *texto* exista. O *texto*, assim, não é um produto acabado em si mesmo porque visa ao seu *interlocutor* que *produzirá* sentidos a partir do seu *horizonte apreciativo* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). O sentido de um *texto* é, portanto, produzido ‘a dois’ (GERALDI, 1997).

A existência do *interlocutor* é uma das propriedades extralinguísticas de um *texto* e, como registramos anteriormente, é tão relevante no processo de escrita quanto as propriedades formais. Entender o papel do *outro* na educação para o *ato de escrever* é conceber que o próprio professor deixa de ser um ‘corretor dos textos dos alunos’ para ser um *interlocutor*. Nas reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa muito se discutiu sobre o papel do *interlocutor* e da ‘falta’ dele nos exercícios de *redação* praticados na escola. Entendemos pertinente, entretanto, menção a Britto (2006 [1984]), segundo o qual, na verdade, não existe a ausência de um *interlocutor*, o que existe é um *interlocutor* cuja presença é muito forte: não se trata de alguém materializado efetivamente, mas de um interactante artificializado na relação escolar, o professor. No que respeita ao papel do professor, Geraldi (2010a) compreende que ele deve ser de *coenunciador*, aquele que irá discutir os sentidos do *texto* com o aluno. O autor concebe que

o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um coenunciador, um leitor privilegiado e

²⁸ Estamos cientes das diferenças conceituais entre *locutor/interlocutor* e *enunciador/enunciatório* ou *coenunciatório*, mas não nos atemos a elas nesta tese porque foge ao foco do estudo; logo, as usamos sem esse rigor.

atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz. (GERALDI, 2010a, p. 98)

Nessa concepção, não é só o papel do professor que sofre alterações, mas também a natureza de sua atividade. O professor passa a ser também um *sujeito* que tem no aluno o seu *interlocutor*. Essas relações implicam elementos complexos na educação para o *ato de escrever*, não só porque se alteram papéis, mas porque se adota uma nova perspectiva, um novo olhar sobre o processo. Geraldi (1997, p. 112, grifos no original) entende que,

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo o *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista, faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E essa produção não pode estar totalmente prevista na “parafernália da tecnologia didática”. Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos.

Nesse processo de reflexão sobre os sentidos, o aluno pode tornar-se *locutor*, ou seja, aquele que tem o que dizer, tem razões para isso e dirige seu *texto* a um *interlocutor* que irá balizá-lo no processo de escrita. Dependendo dos objetivos e das condições para se envolver em tal processo, os alunos buscam estratégias para a produção de seus *textos*. Essas estratégias, tal qual mencionadas anteriormente, não são somente de ordem formal, mas de natureza sociointeracional, implicando relações interlocutivas e tudo o que tais relações trazem consigo.

Vale ainda considerar, no que concerne à escolha das *estratégias do dizer*, que “Pondo-nos, por hipótese, do outro lado do fio, aquele da produção, o locutor/autor ao escolher certa configuração para o seu *texto*

‘desescolhe’ outras e, em certa medida, compromete-se com as estratégias escolhidas” (GERALDI, 1997, p. 184, grifos no original). Escolher as estratégias, portanto, não é somente decidir como escrever um *texto*, mas é assumir-se como *locutor* de forma responsável sobre o que é dito. O autor ressalta, ainda, que “Se, de um lado, essas ‘configurações’ obrigam certas ‘responsabilidades’, de outro lado o movimento entre elas produz o inusitado, o novo” (GERALDI, 1997, p. 184, grifos no original). Assim, cada *texto* difere de outro; um mesmo autor nunca escreve o mesmo *texto*, e também alunos escrevendo sobre o mesmo tema escreverão diferentes *textos*. Isso nos leva a Bakhtin (2010 [1920/24]), para quem somos *sujeitos* inacabados e, em cada momento de nossas vidas, a cada interação em que nos envolvemos, estamos diferentes. Se assim o é, necessariamente escrevemos *textos* diferentes em diferentes momentos de nossa historicidade.

No entendimento de Geraldi (1997, p. 183), “O acesso ao mundo da escrita é também o acesso a essas estratégias que resultam de relações interlocutivas do passado, de seus objetivos (razões para dizer) e das imagens de seus interlocutores com quem aqueles que escreveram pretenderam um certo tipo de relação”. Nessa concepção, escolher as estratégias de dizer é mais do que decidir como escrever; é, na prática de *linguagem*, conferir o que foi historicamente construído; é, no uso da *linguagem*, dizer o que se tem pra dizer pelas razões, motivos e objetivos, quaisquer que sejam eles (GERALDI, 1997).

Outro elemento que requer atenção na educação para o *ato de escrever* na escola é a *esfera da atividade humana* na qual o *texto* irá circular, o que já mencionamos anteriormente e constitui questão amplamente conhecida na área. Geraldi (1997) aponta que diferentes campos da atividade humana operam com diferentes estratégias de produção e compreensão de *textos*, o que tem implicações na escolha do *gênero do discurso* no qual o *texto* irá se materializar. Cabe registrar, aqui, a concepção dos *gêneros do discurso* como *instituidores das interações humanas*, entendendo que, tal qual propõe Bakhtin (2010 [1952/53]), falamos por meio de enunciados nos *gêneros*, os quais diferem dependendo das funções da situação, da posição social dos envolvidos no processo de interação e das relações estabelecidas entre os participantes da comunicação discursiva. As *esferas da atividade humana* são heterogêneas, e também o são as diferentes estratégias para o *ato de escrever*, conforme discutimos anteriormente.

Tendo registrado, neste capítulo, as bases teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas que ancoram este estudo, passamos à discussão

do percurso metodológico empreendido no processo de geração dos dados, para, então, passar à análise dos dados gerados.

2 CAMINHOS DE PESQUISA: LUGARES DE IMERSÃO E SUJEITOS QUE BUSCAMOS ENCONTRAR

Neste capítulo, descrevemos os caminhos de pesquisa de nosso processo de geração e análise de dados, entendidos como o percurso seguido em face da necessidade de conhecimento do objeto de estudo (MINAYO²⁹, 2014 [2004]). Tais caminhos foram percorridos com o objetivo de buscar elementos por meio dos quais possamos responder à questão que guia o presente estudo³⁰, a qual retomamos aqui: **Concebendo o ato de escrever sob a perspectiva do encontro do sujeito que se enuncia e do outro para quem esse mesmo sujeito se enuncia, tal encontro tem lugar nas vivências em aulas de Língua Portuguesa das quais o livro didático é, mais efetivamente ou menos efetivamente, constitutivo? Se o tem, como se configura? Se não o tem, o que se coloca em seu lugar?**

Em se tratando de uma abordagem no âmbito dos estudos da *linguagem* pautados em uma vertente teórico-epistemológica que vimos nomeando, em nosso Grupo de Pesquisa, como *histórico-cultural* – abordagem cujas concepções de *língua* e *sujeito* foram discutidas no capítulo anterior desta tese –, bem como tendo presente uma concepção de *ato de escrever* como *encontro*, objetivamos, por meio de um *estudo de caso de abordagem qualitativa*, endereçar um olhar aos dados que nos possibilite compreender a lógica interna (MINAYO, 2014 [2004]) que move o processo objeto deste estudo: o *ato de escrever* entendido como *encontro* que acontece na tensão entre a *singularidade* e a *universalidade* e como/se tal *encontro* se historiciza tendo como foco a presença, mais efetiva ou menos efetiva, do livro didático em aulas de Língua Portuguesa ministradas em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada no município de Florianópolis.

Tal objeto, conforme discutimos no capítulo anterior, é entendido como *histórico*, no sentido de que é construído nos *encontros* (PONZIO, 2010a; 2013b; 2014) que ocorrem na tensão entre a *singularidade* e a *universalidade* no âmbito da *história* (HELLER, 2014 [1970]), pois

²⁹ A prevalência dessa autora como base para todo este capítulo é propositada; assim, ainda que nos valhamos também de outros autores para tal, assumimos o foco nesta autora pela compreensão de que se trata de uma abordagem que converge epistemologicamente com os fundamentos desta tese. Desse modo, corremos o risco de um olhar mais monolítico em se tratando do eixo condutor da metodologia de pesquisa.

³⁰ Salientamos, no início deste capítulo, a autorização concebida pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos para que este estudo fosse levado a termo, conforme Anexo A.

cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. (MINAYO, 2013 [1993], p. 12)

Sendo assim, realizamos o presente *estudo de caso* em uma abordagem que decorre de Tomazoni (2012), conforme explicitado no capítulo introdutório desta tese, bem como de outras pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (Nela). Nesse sentido, entendemos, conforme o faz Minayo (2014 [2004], p. 19), que

ser pesquisador é também estar integrado no mundo: não existe conhecimento científico acima ou fora da realidade. Mesmo um tema tão árido como método de investigação³¹ está altamente imbricado com o contexto social e histórico. Não existe uma metodologia interna que possa eximir o pesquisador dos significados atuais, para o bem e para o mal.

O *estudo de caso* é aqui entendido como processo que visa analisar fenômenos sociais complexos em contextos específicos da vida humana (YIN, 2005); em estreita relação com abordagens *qualitativas* de pesquisa, o foco consiste em “mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão” (MINAYO, 2014 [2004], p. 165). No que respeita à abordagem *qualitativa*, nos referimos a um processo metodológico que prioriza a interação entre pesquisador e participantes de pesquisa dada a importância do significado e das vivências desses

³¹ Temos evitado, em nossos estudos, o uso de expressões como *investigar*, *verificar* e afins, porque entendemos pouco compatíveis com o modo como lidamos com a geração de dados; mantemos esses termos aqui sempre que se tratar de citação direta.

participantes na relação com o objeto. Desse modo, consideramos que “A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, torna-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25), pois

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2014 [2004], p. 57)

Com base nas concepções brevemente expostas neste preâmbulo acerca do tipo de pesquisa que constitui esta tese, passamos a descrever campo e participantes de pesquisa – lugares de imersão e sujeitos que buscamos *encontrar*; bem como caminhos empreendidos no processo de geração de dados e instrumentos utilizados nesse processo; para, então, discutirmos as diretrizes que guiam a análise e o tratamento dos dados gerados no decorrer do estudo. Tais discussões são realizadas tendo o entendimento de que “fazer pesquisa constitui um processo de trabalho complexo que envolve teoria, método, operacionalização e criatividade” (MINAYO, 2014 [2004], p. 19), bem como a ciência de que os caminhos descritos são frutos de um movimento dinâmico realizado durante o processo de pesquisa, tendo presente que, como toda relação social, a pesquisa também é viva e se realiza nos *encontros* de *sujeitos* em contextos específicos da vida real.

2.1 LUGARES DE IMERSÃO E *SUJEITOS* QUE BUSCAMOS *ENCONTRAR*

Nesta seção, descrevemos o campo e os participantes de pesquisa, entendidos como o lócus, no âmbito da *história* (MINAYO, 2013 [1993]), no qual a interação entre os atores sociais e o objeto deste estudo se dá. Nesse sentido, conforme preconiza Minayo (2014 [2004]) acerca dos *estudos de caso*, é preciso entender a maneira como se constitui o contexto em que ocorrem as interações endereçando o olhar para o modo como se efetivam os *encontros* do *sujeito* e do *outro*, no âmbito da sua *história singular* na tensão com a *história* da sociedade e

de seu grupo como um todo (HELLER, 2014 [1970]), prerrogativa também inerente a pesquisas de *abordagem qualitativa* que visam

compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a: (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais. (MINAYO, 2014 [2004], p. 23)

Desse modo, ao descrever os lugares de imersão e os sujeitos que buscamos *encontrar*, objetivamos, acima de tudo, mostrar que o contexto em que a pesquisa foi realizada é entendido como constitutivo do modo como os sujeitos participantes do estudo significam suas interações, considerando que é partir do sentido que atribuem a elas que tais *sujeitos* “são capazes de explicar as intenções de seus atos e projetam e planejam seu futuro, dentro de um nível de racionalidade sempre presente nas ações humanas” (MINAYO, 2013 [1993], p. 13).

2.1.1 Lugares de imersão

Segundo Minayo (2013 [1993], p. 62), na pesquisa de *abordagem qualitativa, campo* é entendido como “o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte correspondente ao objeto da investigação”. Em âmbito geral, nosso campo de pesquisa foi uma escola³² da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina situada no município de Florianópolis, no entanto, considerada a abertura da instituição para tal, passamos por alguns locais os quais juntos, em nosso entendimento, constituem os mencionados lugares de imersão: a instituição como um todo; a classe objeto deste estudo; o Laboratório de Português; e o Departamento de Supervisão e Orientação Pedagógica (SOE).

A escola campo de pesquisa desta tese é uma instituição pública com expressividade na Rede Estadual de Ensino catarinense. Na

³² Por questões de ética de pesquisa, limitamo-nos a nomear o campo de pesquisa como uma escola da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

instituição, estuda um expressivo contingente³³ de alunos distribuídos nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Inovador, Magistério e nos Projetos ofertados, funcionando nos três períodos – matutino, vespertino e noturno –, contando, ainda, com o período integral para o Ensino Médio Inovador.

O quadro de funcionários é composto por centenas de profissionais, destes, sendo menos da metade deles em Caráter Efetivo e mais da metade em Caráter Temporário (ACT). Trabalhavam na instituição – no tempo de nossa imersão – quatorze professores de Língua Portuguesa, sendo sete em Caráter Efetivo e sete em Caráter Temporário. Esses profissionais exercem suas funções nas modalidades de ensino ofertadas pela instituição, mencionadas anteriormente. Já no que diz respeito à estrutura organizacional da instituição, compõem o quadro mais amplo a Coordenadoria Geral, a Coordenadoria de Ensino, e a Coordenadoria Administrativa e Financeira³⁴, cada uma com seus Departamentos e Assessorias. Embora tenhamos ciência de que a escola em questão seja composta por outros Departamentos, Coordenadorias, Assessorias e afins, nos atemos a descrever os lugares em que se deram nossas vivências durante a realização da pesquisa.

Esta pesquisa foi realizada nos Anos Finais do Ensino Fundamental, segmento de ensino que – à época da pesquisa – contava com dezenas de turmas na instituição e mais de mil alunos, nos turnos matutino e vespertino. A classe em que a pesquisa foi realizada foi um sétimo ano, portanto, constituindo os lugares de imersão, além da escola como um todo, consideramos campo efetivo de pesquisa a classe do sétimo ano³⁵ aqui mencionada. Na instituição, existiam, em 2015, dez turmas de sétimos anos distribuídas entre os dois períodos de funcionamento dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os alunos da turma de sétimo ano selecionada para esta pesquisa estudavam no período vespertino, período que contava com cinco turmas deste ano de escolaridade.

Além da classe de sétimo ano campo deste estudo, também nos foi dado conhecer o Laboratório de Português, cuja coordenação é exercida por uma professora de Língua Portuguesa. Esse Laboratório é

³³ Evitamos marcações numéricas de caracterização institucional em nome de não identificar a instituição.

³⁴ Informações obtidas no Projeto Político Pedagógico da instituição, disponível na página *online* oficial.

³⁵ Tratamos como ‘turma/classe de sétimo ano’ para que não haja identificação da turma selecionada para este estudo. Informações a respeito dos alunos da turma serão registradas na próxima seção.

um espaço destinado às atividades da disciplina em questão, bem como a Reuniões de Departamento (RDs)³⁶, entrega dos livros didáticos, apoio a alunos com dificuldades, além de funcionar como uma segunda biblioteca, pois contém um vasto acervo de obras literárias, dicionários, gramáticas e afins, que podem ser emprestados aos alunos em trabalho conjunto com a biblioteca da instituição.

Constituindo também os lugares de imersão, é preciso mencionar o Departamento de Supervisão e Orientação Pedagógica (SOE). Trabalham no SOE os profissionais que auxiliam os professores juntamente às questões pedagógicas e, às vezes, às questões disciplinares. Cada profissional do SOE é responsável por algumas turmas e trabalha auxiliando professores e alunos em questões relacionadas ao agir didático.

Os lugares aqui referenciados, considerados integrantes do campo de pesquisa, constituem os lugares de imersão durante o processo de geração de dados, em que tomamos o cuidado de descrever todos os lugares em que se deram nossas vivências levando em consideração que “o campo da pesquisa social [tanto quanto da área das ciências da linguagem] não é transparente, e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade” (MINAYO, 2013 [1993], p. 63).

2.1.2 *Sujeitos que buscamos encontrar*

No que diz respeito aos *sujeitos* que buscamos *encontrar* durante o processo de pesquisa nos lugares de imersão mencionados em subseção anterior, apresentaremos brevemente, nesta subseção, cada participante do estudo, entendidos todos eles como atores sociais em interação que vivem a realidade de pesquisa e que contam com atributos que interessam dado o nosso objeto (MINAYO, 2014 [2004]). Nisso, alinhamo-nos a Minayo (2014 [2004], p. 389) segundo a qual,

de um lado, está o ser humano como produto de sua produção, de tal forma que as estruturas da sociedade criam seu ponto de partida; de outro, está a pessoa como um sujeito que constrói a história dentro das condições recebidas, ultrapassando as determinações e inscreve sua

³⁶ Informações acerca das RDs serão detalhadas na seção referente aos ‘caminhos de pesquisa’.

significação por toda parte, em todo tempo e na ordem das coisas.

O primeiro profissional que buscamos *encontrar* na escola foi a professora de Língua Portuguesa³⁷ *IRZ.*³⁸. Essa professora é a nossa principal participante de pesquisa, dadas as configurações do nosso estudo e a questão de pesquisa que o orienta. A apresentação que fazemos de *IRZ.*, bem como dos demais participantes do estudo, traz subjacente a concepção de que

A pesquisa social [extensiva à área da linguagem] trabalha com gente e com suas criações, compreendendo-os como atores sociais em relação, grupos específicos ou perspectivas, produtos e exposição de ações, no caso de documentos. Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. (MINAYO, 2014 [2004], p. 202, grifos no original)

Nesse sentido, é importante mencionar algumas especificidades acerca de *IRZ.* que a tornam um *sujeito singular* que buscamos *encontrar* durante o processo de pesquisa. A professora de Língua Portuguesa *IRZ.* tem idade de 38 anos; formou-se em Letras Portuguesas no ano de 2013, em uma universidade catarinense e conta com três anos de experiência na docência na área. Em 2015, ano em que realizamos o processo de geração de dados, *IRZ.* lecionava somente na escola em questão, em Caráter Temporário (ACT), atuando em oito turmas, com, em média, quarenta alunos cada qual, entre Ensino Médio e Anos Finais do Ensino Fundamental, o que culminava em uma carga horária de quarenta horas semanais.

Cabe mencionar, ainda, no que diz respeito à formação inicial de *IRZ.* e a sua atuação como docente na instituição, que – em resposta a interpelações pontuais nossas (APÊNDICE D) – ela informou planejar suas aulas sozinha, assim como disse não ter cursado nenhuma

³⁷ Na próxima seção deste capítulo, detalhamos como aconteceu a escolha dos participantes de pesquisa.

³⁸ Por questões de ética de pesquisa, nos referimos aos participantes de pesquisa por letras aleatórias que compõem seus nomes, contemplando troca de algumas delas. Entendemos que, desse modo, atendemos às questões éticas, mas mantemos as *singularidades* dos *sujeitos* que buscamos *encontrar* no processo de pesquisa. Mantemos tais letras em itálico e com ponto final para que a nomeação não seja confundida com abreviação.

disciplina acadêmica cujo enfoque tenha sido especificamente a educação para o *ato de escrever* na sala de aula. Registrou, também, comumente não participar de cursos de formação continuada, tendo presente a rarefação, nos últimos anos, desses cursos oferecidos pelo Estado, tanto quanto não contar com assinaturas particulares de jornais ou revistas. No que diz respeito a eventos de curta duração, tais como palestras, seminários e afins, *IRZ.* afirmou participar esporadicamente, compreendendo que a participação em tais eventos a auxilia em seus planejamentos educacionais. Acerca de suas preferências por leituras de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, a professora mencionou suportes tomados vagamente, como gostar de ler livros e revistas.

Nosso *encontro* e de *IRZ.* como participante de pesquisa possibilitou novos *encontros* nossos e de outros dentre tais participantes. *IRZ.* era professora da turma do sétimo ano campo desta pesquisa e, a partir desses novos *encontros*, novos *sujeitos* passaram a compor o estudo, em convergência com o apontamento de Minayo (2014 [2004]) de que atores sociais importantes podem ser ‘descobertos’ durante o processo de realização da pesquisa e que sua integração ao processo deve acontecer progressivamente, com a possibilidade de novas vivências, significâncias e olhares ao objeto.

Desse modo, além de *IRZ.*, buscamos *encontrar* alunos da classe de sétimo ano com a qual realizamos o estudo. Tal turma continha 38 alunos matriculados, com idades entre treze e dezessete anos, que residiam em várias localidades do município de Florianópolis, bem como nos arredores da instituição. Esses alunos, em geral, provinham de classes sociais desprivilegiadas socioeconomicamente, com algumas exceções e, em sua maioria, estavam em seu primeiro ou segundo ano de matrícula na escola em questão. Conforme explicitaremos na próxima seção, ao observar as aulas desta classe, aproximamo-nos de algumas alunas; em alguns casos, tal aproximação deu-se espontaneamente, em outros deu-se por indicação de *IRZ.*, tendo como propósito a composição do quadro de estudantes participantes deste estudo.

Quanto às estudantes participantes deste estudo, foram indicações de *IRZ.*, a partir de solicitação nossa, na busca de compor um grupo de alunos com quem pudéssemos interagir na compreensão dos espaços para o *ato de escrever* em classe. Nosso propósito, ao selecionar estudantes tendo como critério a indicação docente, foi empreender uma reflexão sobre o mencionado espaço a uma educação para o *ato de escrever* como *encontro*, tendo a voz dos estudantes como contraponto para nossas interpretações na imersão no campo de pesquisa; logo, buscávamos o *referendum* docente em se tratando de alunos envolvidos

nas ações propostas, tidos pela professora como participantes homologados delas. Desse modo, o foco desta tese não se coloca na análise do desenvolvimento microgenético desses estudantes no *ato de escrever* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), mas na sua voz e em seus materiais escolares como elementos de triangulação analítica acerca do mencionado espaço para *ato de escrever*. Por essa razão, não levamos a termo um traçado mais detalhado de um perfil desse grupo no que respeita a dados constitutivos de sua historicidade subjetiva.

No decorrer do processo de geração de dados, buscamos *encontrar* outros tantos *sujeitos*. Um deles foi a ‘segunda professora’³⁹ de um aluno da classe de sétimo ano campo de estudo. Assim como os alunos da classe, passamos a interagir com essa professora após o início do processo de geração de dados em razão de seu papel exercido juntamente aos alunos da turma e a convidamos a participar do estudo. A professora, aqui denominada *SHL.*, tem idade de 51 anos; formou-se em Pedagogia no ano de 2005. Atua no magistério há dezoito anos, mas há três anos o faz como ‘segunda professora’. No ano de 2015, mantinha-se somente na escola em questão, atendendo a dois alunos cujo laudo médico especificava a necessidade de atendimento personalizado⁴⁰, portanto exercia suas funções em duas turmas. *SHL.* trabalhava contratada em Caráter Temporário, com carga horária semanal de quarenta horas. Segundo informado pela professora – também aqui, em resposta a interpelações pontuais nossas (APÊNDICE E) –, ela não tinha por hábito participar de projeto na escola, planejava suas ações em conjunto com outras colegas que trabalhavam na mesma função, não tinha participado nos últimos tempos de cursos de formação continuada ou eventos de curta duração com tais finalidades de aperfeiçoamento profissional.

Também durante o processo de pesquisa, buscamos *encontrar* a Orientadora Pedagógica que atuava juntamente ao Departamento de Supervisão e Orientação Pedagógica (SOE) apresentado na subseção anterior e atendia à classe de sétimo ano campo deste estudo. A profissional, aqui denominada *OPS.*, tem 51 anos de idade e formou-se em Pedagogia por universidade catarinense, em 1993; atuava há um ano na função em que a conhecemos, com carga horária semanal de quarenta

³⁹ A ‘segunda professora’ é uma profissional que acompanha e auxilia alunos com necessidades especiais, com laudo médico comprovado, em todas as disciplinas que o aluno cursa em seu ano de estudo.

⁴⁰ A legislação em vigor que prevê tal atendimento é garantida pelo Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, dentre outras providências.

horas, atendendo a dez turmas, trezentos alunos em média. Trata-se de profissional efetiva na rede, que – quando interpelada (APÊNDICE F) por nós – informou planejar suas ações, na função, ora sozinha ora com colegas. Quanto a cursos de formação continuada, *OPS.* participou, no ano de 2015, de um Encontro de Supervisores e do Curso Apóia, ambos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação. Em relação a eventos de curta duração, ela informou estar participando deles desde que iniciou o trabalho no SOE, e que, em sua função anterior, não tinha oportunidade de fazê-lo.

Além dos *sujeitos* aqui mencionados, buscamos *encontrar*, também, a Coordenadora do Laboratório de Português, que foi quem nos acolheu no espaço em que realizamos muitas etapas de pesquisa. A professora, aqui denominada *PLC.*, tem idade de 44 anos e é formada em Letras Português por uma universidade paulista, com Mestrado em andamento em universidade catarinense. Atua como docente de Língua Portuguesa há vinte anos e exerce a função de Coordenadora do Laboratório de Português há dois anos, mantendo carga horária de quarenta horas semanais. Ela informou atender, em média, a vinte alunos por dia no Laboratório e a quatorze professores, os quais lecionam Língua Portuguesa na instituição, conforme mencionamos anteriormente. Ali, *PLC.* era contratada em Caráter Temporário (ACT), e, quando interpelada por nós (APÊNDICE G), informou que planejava suas ações sozinha e algumas vezes com colegas, quando eram ações que demandavam sua atuação. Ela informou, ainda, participar de cursos de formação continuada específicos em algumas áreas e de eventos de curta duração, que, segundo ela, contribuem para sua prática profissional.

Tendo, então, apresentado com brevidade os sujeitos que buscamos *encontrar* no campo de pesquisa no decorrer do processo de geração de dados, passamos, na próxima seção, a apresentar os caminhos empreendidos durante esse processo, ou seja, os momentos em que nos foi possibilitado vivenciar a busca por esses *encontros* e, entendendo, conforme o faz Minayo (2014 [2004]), que a interação entre o pesquisador e os participantes de pesquisa é parte essencial do processo e que no trabalho de campo, conforme veremos a seguir, é quando o pesquisador se aproxima da realidade sobre a qual formulou sua questão de pesquisa, mas, ainda, é quando estabelece “uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social” (MINAYO, 2013 [1993], p. 61, grifos no original).

2.2 CAMINHOS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Tendo apresentado os lugares de imersão que constituem nosso campo de pesquisa, e as pessoas que buscamos *encontrar* durante o processo de geração de dados, os nossos participantes de pesquisa, cabe, ainda, tratar dos caminhos empreendidos durante o processo e dos instrumentos utilizados no presente *estudo de caso* de abordagem *qualitativa*. É importante salientar, em primeira instância, o entendimento de que o método utilizado em uma pesquisa só faz sentido quando, de fato, significar para o pesquisador e para os sujeitos dela participantes, uma vez que “O conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica. O método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador” (MINAYO, 2014 [2004], p. 54).

Nesse sentido, embora delineado desde o projeto desta tese apresentado por ocasião do processo de qualificação da pesquisa, foi quando entramos em campo, em contato com a realidade empírica e com os atores sociais que vivem no contexto campo deste estudo, que os caminhos de pesquisas tomaram forma, e um participante nos levou a outros, conforme explicitado na seção anterior, um instrumento nos levou a outros, abrindo-se, então, os caminhos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Sendo assim, o processo pelo qual passamos converge com o apontamento de Minayo (2014 [2004], p. 183) de que o objeto é a possibilidade de “projetar seu olhar sobre determinado fenômeno que, embora analisável em suas dimensões, faz parte de um sistema ou de uma realidade muito mais abrangente”. Desse modo, o propósito primeiro expresso no projeto de tese, quando de fato analisado em campo, nos levou a um percurso diferente daquele inicialmente projetado, tendo presente que “métodos e instrumentos são caminhos e mediadores para permitir ao pesquisador o aprofundamento de sua pergunta central e de suas perguntas sucessivas, levantadas a partir do encontro com seu objeto empírico ou documental” (MINAYO, 2014 [2004], p. 300).

Para explicitar, então, os caminhos de pesquisa que empreendemos em nosso processo de geração de dados, descrevemos as etapas da pesquisa de campo, o que Minayo (2014 [2004]; 2013 [1993]) denomina de ciclos de pesquisa; e os respectivos instrumentos utilizados

em cada etapa, entendidos como aqueles que “visam a fazer mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica” (MINAYO, 2014 [2004], p. 189).

2.2.1 Primeira etapa de pesquisa: a fase exploratória

Tendo decidido realizar o presente *estudo de caso* de abordagem *qualitativa* na escola já apresentada em seção anterior, devido à expressividade com que essa instituição se projeta no cenário da educação pública estadual, conforme mencionamos no capítulo introdutório desta tese e conforme é possível observar na apresentação do campo, procedemos aos primeiros contatos, no mês de março de 2015. Esta primeira etapa de pesquisa, portanto, constitui o que Minayo (2014 [2004]; 2013 [1993]) denomina fase exploratória, que é o momento em que superamos o empirismo para nos aproximarmos do campo. A autora aponta que a fase exploratória termina com a entrada em campo, no entanto, observando o percurso de nosso processo de pesquisa, entendemos que essa primeira etapa compreendeu também o primeiro contato efetivo realizado com os docentes de Língua Portuguesa da instituição, por meio de uma *roda de conversa* inicial.

Explicando melhor: tendo entrado em contato com o Departamento de Supervisão e Orientação (SOE), departamento responsável, na instituição, por estágios e pesquisas, e tendo conseguido autorização para a realização do estudo, fomos levados ao Laboratório de Português e contatamos a coordenadora *PLC.*, participante de pesquisa apresentada na seção anterior. Os professores de Língua Portuguesa participavam de reuniões semanais no Laboratório de Português, denominadas Reuniões de Departamento (RDs), momentos os quais julgamos oportuno para apresentações, contatos iniciais e convites para participarem da pesquisa.

Inicialmente, havia, na escola em questão, seis professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental⁴¹. Tendo convidado, a princípio, esses seis professores para participar da

⁴¹ Mantivemos como campo de estudo classes dos Anos Finais do Ensino Fundamental por conta das motivações que nos levaram a realização deste estudo, resultados de Tomazoni (2012), conforme mencionamos no capítulo introdutório.

pesquisa⁴² e com aceite de todos eles tendo presente posterior seleção final, procedemos aos primeiros contatos para o início da geração de dados. Aconteceram, no entanto, imprevistos que atrasaram, substancialmente, o início do processo de pesquisa propriamente dito. Os professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina aderiram a uma greve. Segundo o Sindicato da categoria, 20% dos professores do estado participaram do movimento, o que culminou em 75 dias letivos sem aulas para os alunos dos professores envolvidos.

Embora tenhamos tentado entrar em contato com professores que não haviam aderido à greve, muitos argumentaram que os alunos não estavam frequentando as aulas, o que gerou um entrave em nossa imersão em campo, devido às condições em que se encontravam os ânimos e o andamento das atividades na instituição, sendo, conforme já mencionamos, uma escola de projeção na Rede Estadual de Santa Catarina, o que nos leva às considerações de Batista (1997) acerca de constrictões e condições do contexto que determinam o modo como as aulas de Língua Portuguesa ocorrem ou não em determinadas realidades. É importante mencionar, ainda, que *IRZ.* – nossa principal participante de pesquisa após seleção final no grupo que se dispôs a participar do estudo – aderiu ao movimento e, portanto, tivemos de aguardar o fim da greve para, de fato, iniciar o trabalho de campo.

Tendo a greve sido encerrada no início do mês de junho, procedemos, então, à retomada dos contatos já feitos anteriormente. Alguns outros imprevistos, no entanto, ocorreram e levaram à desistência de três professores potenciais participantes de pesquisa – considerada aqui a já mencionada articulação com Catoia Dias (2016), restando-nos três deles para a implementação do estudo – dois se mantiveram com Catoia Dias (2016) e um deles, *IRZ.*, manteve-se comigo⁴³. Depois de retomados os contatos após a greve, realizamos uma primeira *roda de conversa* que consideramos como efetiva entrada em campo, mas que, em nosso entendimento, ainda faz parte da primeira etapa de pesquisa, pois funcionou como um contato inicial mais efetivo para que pudéssemos conhecer as participantes de pesquisa para continuar o processo, com participantes distintos em favor de objetos distintos de estudo, tal qual já mencionado. Juntamente a essa primeira

⁴² O convite aos seis professores dos Anos Finais que trabalhavam na instituição deu-se juntamente com Catoia Dias (2016) na busca inicial de contarmos cada uma de nós com dois professores para compor o processo de estudo.

⁴³ Pontualmente, ao longo desta tese, o texto estará na primeira pessoa do singular, tendo como critério passagens em que importa haver uma assunção mais efetiva da singularidade da autoria.

roda de conversa, os professores responderam a um *questionário* (APÊNDICE D) com dados genéricos usados para apresentação inicial dos *sujeitos* que buscamos *encontrar*.

O instrumento *roda de conversa* utilizado como estratégia de pesquisa foi tomado, neste estudo, – tal qual nosso Grupo de Pesquisa vem fazendo, como em Pedralli (2014) e Mossmann (2014)⁴⁴ – com base nos *grupos focais* no sentido de que constituem interações em que pessoas são reunidas para que discutam ou comentem um tema a partir de suas experiências pessoais (DE ANTONI et al., 2001; GATTI, 2005). As *rodas de conversa*, no entanto, em nossa compreensão, distinguem-se desses mesmos *grupos focais*, porque as concebemos como uma ação *com os sujeitos* e não *sobre os sujeitos*, como compreendemos dar-se, em boa medida, em tais *grupos focais* (com base em PEDRALLI, 2014; MOSSMANN, 2014).

Assim, apesar de entendermos as *rodas de conversa* como imbricadas aos *grupos focais*, principalmente por aquele instrumento carecer de teorizações a seu respeito e também se constituir de interações entre os participantes de pesquisa, tais *rodas* foram concebidas, para as finalidades desta tese, na perspectiva do *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra* (com base em PONZIO, 2010a); assim, acreditamos que tal instrumento de geração de dados, com ressignificações a partir do que sejam os *grupos focais*, poderia nos facultar a compreensão de valores, representações, vivências e afins dos professores participantes de pesquisa entendidos como *sujeitos* historicizados em relações didáticas com o objeto de estudo, o *ato de escrever* entendido na perspectiva *encontro*, mediadas – mais efetivamente ou menos efetivamente – pelo livro didático. Dessa forma, entendemos que nossas *rodas de conversa* convergem com os apontamentos de Minayo (2014 [2004]; 2013 [1993]) acerca do que sejam os *grupos focais*, no sentido que a autora concebe esse recurso de pesquisa como um tipo de *entrevista coletiva* em que se sobressaem atitudes e opiniões na interação com os outros, já que as falas dos participantes de pesquisa são confrontadas umas com as outras, visibilizando o simpósio sob o qual se erigem.

Nosso objetivo, portanto, apesar de haver uma seleção dos participantes, o que converge com *grupos focais*, é que tais participantes de pesquisa protagonizassem uma interlocução que fosse enriquecedora para todos; ou seja, pretendíamos, em uma posição de *ausculta* (com

⁴⁴ Estudos também vinculados ao Grupo Cultura Escrita e Escolarização, ligado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (Nela).

base em PONZIO, 2010a) – tal como já mencionado – voltar a uma das escolas que foram campo de pesquisa de Tomazoni (2012) e promover *rodas de conversa* em que esses professores interagissem com o *outro* tendo como base, para essas interações, situações que sejam comuns a eles e sobre as quais eles foram chamados a se posicionarem, em se tratando do objeto desta pesquisa.

Diferentemente do que ocorre nos *grupos focais*, então, entendemos que, nas *rodas de conversa*, não há número definido aprioristicamente para sessões, tempo máximo necessário e nem a necessidade de um *roteiro* fixo mais estruturado; concebemos possível valer-mo-nos de um *roteiro* mais aberto, que funcionasse como apoio e que, com base em dados de Tomazoni (2012), tornasse possível abordar situações de vivências partilhadas entre esses *sujeitos* e que seriam relevantes para responder a nossa questão de pesquisa. Não fomos a campo, portanto, com questões ou categorias apriorísticas, pois não esperávamos respostas fechadas, mesmo porque não podemos, com base na concepção de *sujeito* historicizado que ancora este estudo, denegar os componentes histórico-culturais que estão imbricados no modo como tais docentes empreendem a educação para o *ato de escrever* utilizando, mais efetivamente ou menos efetivamente, os livros didáticos, tendo em vista que sentidos, valores, vivências, representações e afins são construídos na historicidade desses docentes.

Com base nesse entendimento, realizamos, portanto, a primeira *roda de conversa* em dois momentos que constituíram a interlocução inicial efetiva com as participantes de pesquisa iniciais, episódio que contribuiu para que esse primeiro momento de interlocução, em nosso percurso de pesquisa, seja considerado ainda como parte da fase exploratória do estudo. Essa primeira *roda de conversa* foi realizada, inicialmente, com *IRZ.* e mais uma professora, que, posteriormente, tornou-se participante do estudo de Catoia Dias (2016), e, em um segundo momento, também com *IRZ.*, a mesma professora do momento anterior e uma outra, que também se tornou participante de pesquisa de Catoia Dias (2016). É importante mencionar, ainda, que das três professoras que se tornaram participantes de nossos estudos – Catoia Dias (2016) e Tomazoni (2016) – *IRZ.* foi aquela que, de fato, eu busquei *encontrar* durante o processo de pesquisa, primeiramente, dada a convergência dos horários para a imersão nas aulas, conforme detalharemos na próxima subseção, e também pelo processo de *ausculta* que me foi possível procurar estabelecer com ela.

Para finalizar o detalhamento desta primeira etapa, é preciso, ainda, salientar que os dois momentos da *roda de conversa* inicial foram

realizados com base em um roteiro (APÊNDICE H) elaborado, com os objetivos de um começo de interlocução mais efetiva com os participantes de pesquisa. Tal roteiro, no entanto, foi pensado de modo dinâmico, no sentido de que foi constituído por alguns tópicos que guiaram uma ‘conversa com finalidade’, pois objetivavam, segundo Minayo (2014 [2004], p. 189) “a operacionalização da abordagem empírica do ponto de vista dos entrevistados”. Ainda segundo a autora,

muitos problemas podem ocorrer nos roteiros elaborados para pesquisa qualitativa, quando eles saem do ambiente acadêmico e ganham espaço como mediadores da interação do entrevistador com o entrevistado. Por essa razão, é preferível tratá-los sempre como dispositivos a orientar a condução de uma entrevista ou da observação participante. A investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos. (MINAYO, 2014 [2004], p. 195)

Desse modo, o mesmo roteiro foi utilizado nos dois momentos da primeira *roda de conversa*, que foram realizadas propositalmente assim em dois momentos, para que pudéssemos conhecer melhor as professoras. Cabe mencionar, por fim, que essa primeira *roda de conversa* foi utilizada de maneira complementar aos outros instrumentos e às demais etapas de pesquisa, que funcionaram, conforme aponta Minayo (2014 [2004]; 2013 [1993]), de modo interligado.

2.2.2 Segunda etapa de pesquisa: trabalho de campo

Tendo detalhado a primeira etapa de pesquisa, na subseção anterior, a qual consideramos parte da fase exploratória do estudo, continuamos, nesta subseção, a descrever os caminhos de pesquisa percorridos durante o processo. Sendo assim, consideramos como segunda etapa o momento no qual, tendo realizado a primeira *roda de conversa* com as três professoras que aceitaram participar deste estudo e do estudo de Catoia Dias (2016) e tendo entendido as interações estabelecidas acerca do objeto desta pesquisa como disponibilidades

para esta segunda etapa, fomos ao *encontro* de IRZ., conforme já mencionamos, que se tornou nossa participante de pesquisa, enquanto as outras duas professoras, reiteramos, tornaram-se participantes do estudo de Catoia Dias (2016)⁴⁵.

Desse modo, IRZ. nos abriu espaço para imersão em qualquer uma das suas turmas de sétimos anos. A escolha de uma dessas turmas se deu por questões de antevirmos possibilidades mais efetivas de imersão, pois as aulas de Língua Portuguesa da turma selecionada eram ‘aulas faixa’⁴⁶, em dois dias na semana. Esta segunda etapa, portanto, compreendeu o que entendemos como o trabalho de campo propriamente dito, pois foi a partir da imersão nas aulas ministradas por IRZ. que conseguimos entrar em contato e, em certa medida, tomar parte do campo de estudo, o que, a nosso ver, converge com os postulados da pesquisa de abordagem *qualitativa* no sentido de que “A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados que transborda dela” (MINAYO, 2014 [2004], p. 42), pois o trabalho de campo é

uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as *perguntas que fazemos para a realidade*, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social. (MINAYO, 2013 [1993], p. 76, grifos no original)

Dessa forma, entendemos o trabalho de campo na esteira da discussão realizada por Minayo (2014 [2004], p. 294), em cuja etapa é preciso compreender que

o particular não existe senão na medida em que se liga ao geral e o geral senão no particular e através

⁴⁵ Conforme sinalizado, a seleção das participantes de pesquisa deu-se considerada a receptividade à pesquisa, mas, também, considerada a disponibilidade de horários para imersão nas aulas.

⁴⁶ ‘Aulas faixa’ são duas aulas corridas de 45 minutos cada uma delas. Desse modo, a professora IRZ. ministrava duas aulas seguidas de Língua Portuguesa em dois dias na semana, totalizando quatro aulas da disciplina.

dele; a ideia de que a dificuldade de apreensão está no pensamento e não na realidade, pois é o pensamento que separa e mantém a distinção de momentos de um objeto; a ideia de que a marcha do real é sempre mais verdadeira e mais profunda do que nossa capacidade de apreendê-lo; a ideia de que há uma relação entre os fatores objetivos e subjetivos, materiais e espirituais.

Com base nessa discussão, o processo de geração de dados em nosso trabalho de campo foi realizado, inicialmente, por meio do instrumento de pesquisa *observação participante*, em que foi levada a termo de forma livre, o que, segundo Minayo (2014 [2004]), constitui-se em uma etapa do tipo *descritiva*, em que o pesquisador observa o que há no campo com foco em seu objeto de estudo, no intuito de compreender, em complementariedade com outros instrumentos de pesquisa, a realidade empírica, ou seja, tentando desvendar a lógica interna que move, aqui, no caso deste estudo, os *encontros* por meio do *ato de escrever* nas aulas de Língua Portuguesa na classe de sétimo ano, possibilitando-nos, portanto, atuar no espaço entre o contexto e nossa abordagem teórica de base *histórico-cultural*, e, assim, endereçar o olhar a “comportamentos, relações e imponderáveis da vida social” (MINAYO, 2014 [2004], p. 270).

Ainda em relação à *observação participante* como instrumento de pesquisa, partindo dos pressupostos de Minayo (2014 [2004]; 2013 [1993]), entendemos que esta etapa foi muito valiosa, no sentido de que

no campo, tudo merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado: o objeto investigado, as pessoas concretas implicadas na atividade, o pesquisador e seu sistema de representações teórico-ideológicas, as técnicas de pesquisa e todo o conjunto de relações interpessoais e de comunicação simbólica. (MINAYO, 2014 [2004], p. 297)

Foi durante esta etapa que nosso objeto tomou forma no que diz respeito ao modo como passamos a olhá-lo a partir do que era possível observar na realidade, com base em nossa abordagem teórico-epistemológica, mas também com base nos *encontros* que buscamos estabelecer em campo, pois, conforme a autora aponta, “No processo investigativo, mesmo partindo de posições sociais diferentes e

assimétricas, ambos [pesquisador e participantes de pesquisa] buscamos a compreensão mútua que nos permita transcender ao senso comum” (MINAYO, 2013 [1993], p. 75) e, como toda a pesquisa em si, a *observação* também não é neutra; ‘o que’ se observa e ‘como’ isso é feito são questões que derivam dos pressupostos teóricos e das relações dos *interlocutores* em campo. Sendo assim, alinhamo-nos a Minayo (2014 [2004], p. 297) na compreensão de que a noção de *observação* não pode ser confundida com empirismo e que “Sem investigação da realidade concreta, as ciências sociais [e da linguagem] seriam apenas um discurso filosófico ou político”.

Procedemos, então, à *observação* das aulas de Língua Portuguesa da classe de sétimo ano mencionada, no total de quarenta aulas de 45 minutos, ministradas por *IRZ.* entre 23 de julho de 2015 e 06 de outubro de 2015, o que, devido a adaptações no calendário escolar em razão da greve, constituiu um trimestre de aulas, a saber, o segundo trimestre do ano de 2015 da classe. Em relação à quantidade de aulas em que permanecemos em *observação participante*, cabe salientar, que embora tenhamos ciência acerca do *critério de saturação* ao qual Minayo (2014 [2004]) faz referência, remetendo à compreensão da lógica interna do grupo, como tínhamos anuência de *IRZ.*, procedemos à observação de um trimestre de aulas desde seu início até o fim, dada a importância conferida a essa ‘fração’ de tempo na *esfera escolar*, o que nos possibilitou um olhar mais aprofundado.

Além das quarenta aulas de Língua Portuguesa, nesta etapa de pesquisa, também imergimos em atividade nomeada Vivência de Português, que compreende um evento realizado pela instituição com o objetivo de repor aulas não ministradas durante a greve. Tais eventos são realizados uma vez com cada disciplina, ou seja, Vivência de Biologia, Vivência de Matemática, Vivência de História e afins, e são realizados aos sábados pela manhã. Em cada sábado de ‘vivência’ são repostas quatro aulas. Nesse dia, o evento foi organizado por *PLC.*, a Coordenadora do Laboratório de Português, e cada professor da área ficou em um local com todos os seus alunos que haviam comparecido. Acompanhamos *IRZ.* com os seus alunos em um dos auditórios da escola em questão.

Observamos, ainda, o Conselho de Classe da turma campo de estudo, realizado em um sábado pela manhã e coordenado pela orientadora pedagógica *OPS.*, responsável pelos sétimos anos, e participamos de quatro Reuniões de Departamento (RDs) no Laboratório de Português, que são realizadas semanalmente, às segundas-feiras, durante 1h30min, com todos os professores da área envolvidos. Essas

reuniões são coordenadas por *PLC*. e visam à discussão de assuntos pedagógicos, burocráticos e afins.

Durante a imersão nas aulas, na Vivência, no Conselho de Classe e nas Reuniões de Departamento, fizemos uso do instrumento *diário de campo*, em que anotamos tudo o que entendíamos relevante ao nosso redor. Desse modo, alinhamo-nos a Minayo (2014 [2004], p. 295) na compreensão de que o acervo historicizado por meio de *notas no diário de campo* é o que torna a pesquisa mais verdadeira, pois nessas notas estão as “impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos”.

Ainda acerca da utilização da *observação participante* como instrumento de pesquisa, cabe mencionar que, durante o processo, nos foi possível, em certa medida, fazer parte da realidade observada, tornando-se, assim, o que Minayo (2014 [2004]) denomina “observador-como-participante”, sendo que, por diversos momentos, eu, como pesquisadora, fui abordada pelos alunos da classe de sétimo ano, e minha presença, em outros momentos, tornou-se ‘comum’ aos olhos dos alunos e, até mesmo, de *IRZ.*, conforme registramos nestas transcrições do *diário de campo* a seguir, em que é perceptível que minha presença foi, em certa medida, referendada paulatinamente e que eu não estava ‘invisível’ – como sugerem as notas de (1) a (3) a seguir, nem tampouco demasiadamente visível a ponto de inibir ou artificializar as ações – como sugere a nota (4) a seguir:

- (1) *Enquanto respondiam às questões do livro didático solicitadas pela professora, (Nome do aluno⁴⁷), ao meu lado, **olhou para mim e disse** “Que preguiça”. Um aluno sentado com (Nome do aluno) **me** perguntou até qual número das questões era para fazer, e eu lhe disse que era para fazer as atividades da página inteira. (NDC1, A17, T7, 2015⁴⁸)*

⁴⁷ Salientamos que sempre que houver menção a alunos que não foram oficialmente participantes de pesquisa, não iremos designar letras aleatórias para identificá-los, mas trocaremos por (Nome do aluno(a)). Registramos que essa menção é inevitável, porque indireta, já que feita por outrem.

⁴⁸ As notas serão numeradas por ordem de aparecimento na tese, em que, NDC é para *nota de diário de campo*; A é para *Aula*; e T é para *Turma*.

- (2) *Durante a aula, a aluna DNE⁴⁹. veio ao meu lado e perguntou a minha idade e o que eu faço. Ela disse que quer ser professora de Artes e perguntou quanto tempo é a faculdade e o que ela tem que fazer. Depois, ela disse que queria ser médica, mas disse “‘saber’ que sua capacidade não chega a tanto”. Ela registrou que “sabe que tem que sonhar alto”, mas... e saiu. (NDC2, A2, T7, 2015)*
- (3) *DNE. veio até mim e disse que já está na última questão, mas que não sabe muito bem se está certo, porque “esse negócio de ‘predicado’ não é com ela”, que “a questão é ‘gigante’”, que parece até um trava-línguas”. (NDC3, A10, T7, 2015)*
- (4) *IRZ. liberou os alunos às 15h37, saiu da sala e me ‘esqueceu’ lá dentro. Como havia muitos alunos, quando eu vi, ela já tinha ido embora. O que me fez pensar: “Será que minha presença está imperceptível?”. Na aula seguinte, desculpou-se comigo pela compreensão de que efetivamente havia descurado de minha presença lá. (NDC4, A16, T7, 2015)*

Também nesse período, conforme é possível observar em seção anterior acerca da apresentação das pessoas que buscamos encontrar, novos participantes de pesquisa foram se integrando ao processo, o que Minayo (2014 [2004]) denomina “bola de neve”, já que o pesquisador se informa sobre outros possíveis interlocutores, os quais são importantes na tentativa de compreender a lógica interna do contexto observado. Desse modo, a partir de IRZ., tornaram-se participantes de pesquisa a ‘segunda professora’ da turma, SHL.; a Orientadora Pedagógica, OPS.; a Coordenadora do Laboratório de Português, PLC.; e seis alunas da classe de sétimo ano: DNE.; RLA.; BAZ.; FND.; TIS.; JLA.. Essas alunas – conforme menção feita anteriormente sobre as estudantes envolvidos neste estudo – participaram mais efetivamente da terceira etapa de pesquisa, enfoque da próxima subseção.

Outra questão que entendemos importante mencionar acerca de nossa imersão em campo por meio da *observação participante* e que tem relação com a nossa postura de “observador-como-participante” é acerca da saída de campo. Segundo Minayo (2014 [2004], p. 284-285),

⁴⁹ A menção a estudantes seguirá a mesma lógica de siglas da menção aos docentes.

As relações interpessoais que se desenvolvem durante a pesquisa não se desfazem automaticamente com a conclusão das atividades previstas. Há um ‘contato’ informal de favores e de lealdade que não dá para ser rompido bruscamente sob pena de decepção: os investigadores trabalham com pessoas logo com relações e com afeto.

Considerando, assim, a conclusão desse percurso e a saída do campo, cabe mencionar que voltamos à sala de aula algumas vezes, muitas para contatar as alunas que participaram da terceira etapa da pesquisa, ocasiões em que, no corredor, conversávamos com os demais alunos. Ao final do ano, também retornamos para entregar lembranças aos participantes de pesquisa e compor o amigo-secreto da turma, brincadeira que fui convidada por *DNE*. a integrar. Nesse sentido, entendemos, conforme o faz Minayo (2013 [1993], p. 74), que “A relação intersubjetiva que criamos pode contribuir para definição do tipo e do momento do corte necessário nas relações mais intensas e um plano de continuidade possível e desejada”.

2.2.3 Terceira etapa de pesquisa: ainda o trabalho de campo

Tendo realizado a primeira etapa, a fase exploratória, por meio dos contatos iniciais e *roda de conversa* com as professoras, passamos à segunda etapa, descrita na subseção anterior, em que realizamos *observação participante* de quarenta aulas ministradas por *IRZ*, a Vivência de Português, o Conselho de Classe da turma e quatro Reuniões de Departamento; então, tomando como base os dados gerados nas primeiras duas etapas, procedemos à terceira e última etapa do processo de geração de dados.

A imersão no campo nos permitiu buscar *encontrar* os *sujeitos* participantes de pesquisa. Conforme aponta Minayo (2014 [2004], p. 202), os *sujeitos*

fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando um produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do

investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações em campo, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os pares.

Por meio da busca por esses *encontros* e partindo dela, organizamos esta terceira etapa do processo de geração de dados, em que nos valem do instrumento *entrevista* com objetivo de aprofundar algumas questões que surgiram nas etapas anteriores e compreender outras que ainda não estavam claras ao nosso olhar. Desse modo, realizamos *entrevistas* com IRZ.; com a ‘segunda professora’ da classe de sétimo ano (SHL.); com seis alunas da turma (DNE.; RLA.; BAZ.; FND.; TIS.; JLA.) que, como mencionamos anteriormente, foram indicadas por IRZ.; com a Orientadora Pedagógica (OPS.) e com a Coordenadora do Laboratório de Português (PLC.). Cabe salientar que as seis alunas da classe de sétimo ano foram indicadas por IRZ. em sua *entrevista*. Explicando melhor: ao final da *entrevista* com a professora, comunicamos nossa intenção de realizar *entrevistas* com alguns alunos da turma de sétimo ano na qual observamos as aulas de Língua Portuguesa, para aprofundar algumas questões e compreender outras que não nos pareciam ainda claras; e, tendo lhe informado sobre nosso objetivo, pedimos que ela nos indicasse alguns alunos com os quais poderíamos estabelecer uma interlocução que convergisse com tais objetivos. Ela, então, indicou seis alunas que, sob seu olhar, eram alunas empenhadas nas atividades que ela propunha em sala de aula, com ‘bom rendimento’ e, portanto, poderiam nos auxiliar nesta etapa do processo de geração de dados. Tais alunas, na ocasião da realização das *entrevistas*, responderam a um *questionário* (APÊNDICE I) preliminar com dados básicos de identificação e afins, o que nos auxiliou a conhecê-las um pouco melhor; feito isso, procedemos às *entrevistas* tal qual detalhamos a seguir.

Quanto a essas seis alunas, tal qual anunciamos anteriormente, importa um apresentação, ainda que breve. Trata-se de um grupo de alunas com idade entre doze a catorze anos, que moravam, duas delas nos arredores da escola e quatro delas em bairros mais distantes no município de Florianópolis. Quanto a sua historicidade com a escola campo de pesquisa, três delas ali estudavam apenas desde o início do ano então em curso; e três outras o faziam há mais de quatro anos. Nenhuma delas informou participar de projetos na escola e mencionaram se interessar pela disciplina Língua Portuguesa porque gostam de ler e escrever textos. Ao longo da análise dos dados, à frente,

delinear-se-ão mais efetivamente especificidades relacionadas a valorações, vivências, compreensões dessas estudantes acerca do processo educacional, no âmbito das quais um perfil mais complexo delas se constituirá paulatinamente.

Assim considerando e tendo presente o foco desta subseção, concebemos as *entrevistas* realizadas nesta etapa como instrumento utilizado em complementaridade aos demais, em convergência com a posição de Minayo (2014 [2004], p. 197) de que “sempre que possível, prever uma triangulação de técnicas e até de métodos, isto é, [...] multiplicar as tentativas de aproximação”. A *entrevista*, entendida, assim, na esteira das discussões da autora, é considerada uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, no caso do *grupo focal* ou *roda de conversa*, realizada com finalidade específica e caracterizada por sua forma de organização, pois existe um roteiro que é fisicamente usado pelo pesquisador, em que “as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza desse encontro”, pois a *entrevista* é “destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo” (MINAYO, 2014 [2004], p. 210; p. 261).

Para as finalidades desta etapa de pesquisa, procedemos a *entrevistas semiestruturadas* com os participantes já explicitados, para aprofundar algumas questões ou entender outras que não estavam claras. Esse tipo de *entrevista*, segundo Minayo (2014 [2004], p. 261-262), combina perguntas abertas e fechadas “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Segundo a autora,

São informações que tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia e a que os cientistas sociais costumam denominar “subjetivos” e só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias; crenças; maneira de pensar; opiniões; sentimentos; maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos. (MINAYO, 2014 [2004], p. 262)

Durante a realização das *entrevistas*, tentamos manter um clima mais descontraído e apesar de termos elaborado roteiros (APÊNDICE J) para cada grupo de *entrevistas* (professora da turma; segunda professora; alunas; Orientadora Pedagógica; Coordenadora do Laboratório de Português), deixamos os participantes de pesquisa discorrerem livremente sobre os tópicos respectivos às questões dos roteiros – e de outros, quando relevante –, mesmo que isso pudesse tangenciar, em alguns pontos, a questão de fato em discussão. O envolvimento entre entrevistador e entrevistado no momento da *entrevista*, que, segundo Minayo (2014 [2004]), em algumas pesquisas é considerado falho ou algo que coloque em risco o processo, na pesquisa *qualitativa* é condição inerente para que haja aprofundamento da interação, pois “A inter-relação no ato da entrevista, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa” (MINAYO, 2014 [2004], p. 267).

Em relação aos roteiros utilizados nas *entrevistas*, conforme já mencionamos, foram elaborados com base nos dados gerados nas duas etapas de pesquisa anteriores, com a finalidade de que, ancorados nas questões, pudessemos facilitar a abordagem e assegurar que temas que nos eram importantes fossem enfocados, suscitando conversas sobre vivências, experiências acerca de nosso objeto de estudo. Para tal, entendemos que “o roteiro deve ser construído de forma que permita flexibilidade nas *conversas* [tanto quanto permita] absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor como sendo de sua estrutura de relevância”, já que se objetiva, por meio do roteiro, que o entrevistado discorra sobre “as várias narrativas possíveis das vivências que o entrevistador vai avaliar; as interpretações que o entrevistado emite sobre elas e sua visão sobre as relações sociais envolvidas nessa ação” (MINAYO, 2014 [2004], p. 191), ou seja, os roteiros são instrumentos que facilitam a abertura e o aprofundamento de questões e que são encaminhados para dar forma e conteúdo ao objeto, enfatizando os *encontros* que já havíamos estabelecido durante o processo de geração dos dados.

Tendo realizado as *entrevistas semiestruturadas* com os participantes de pesquisa mencionados, organizamos, ainda, uma segunda *roda de conversa* sobre o tema da pesquisa, mas, nesta etapa, nossas interlocutoras foram as alunas que haviam sido entrevistadas por indicação de IRZ.. Essa *roda de conversa*, cujo roteiro se encontra no Apêndice K, nos possibilitou um olhar mais aprofundado para suas

respostas acerca dos tópicos discutidos nas *entrevistas*, dado estarem, agora, em interação também com as colegas.

Conforme discutimos na subseção correspondente à primeira etapa de pesquisa, as *rodas de conversa*, neste estudo e em outros vinculados ao Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, têm sido tomadas em relação com o que sejam os *grupos focais*, mas distinguem-se deles a partir da base epistemológica a que nos filiamos. Reafirmamos, no entanto, a posição de Minayo (2014 [2004]) de que os *grupos focais*, aqui, *rodas de conversa*, são entrevistas com finalidades, mas com vários sujeitos envolvidos.

Dessa forma, a *roda de conversa* com as alunas foi realizada em caráter de complementaridade aos outros instrumentos, no sentido de que nos permitiu articular novos elementos aos dados gerados na *observação participante* e nas *entrevistas*, pois retomamos algumas questões da *entrevista* para tentar observar como os temas eram tratados individualmente e depois na interação grupal, o que converge com a posição de Minayo (2014 [2004], p. 270) de que esses momentos podem ser usados para “complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções”, a partir de um roteiro que seja “suficientemente provocador para permitir um debate entusiasmado e participativo; e promover condições de aprofundamento” (MINAYO, 2014 [2004], p. 192-193). Mais claramente: nas *entrevistas* e na *roda de conversa* tematizamos pontos nodais de nossa imersão em campo, na busca de ratificá-los ou ressignificá-lo no tangente a nossa compreensão analítica, fazendo-o pela via da triangulação de dados – neste caso, dados derivados das *entrevistas* e da *roda*.

Ainda nesta terceira etapa, além das *entrevistas* e da *roda de conversa* com as alunas, procedemos à geração de informações acerca da escola em questão, em *pesquisa exploratória* cujos dados nos possibilitaram apresentar a instituição, conforme explicitamos em seção anterior deste capítulo, em relação aos lugares de imersão. Esses dados foram gerados em contato com Secretaria da instituição, Departamento de Recursos Humanos, Departamento de Supervisão e Orientação Pedagógica e página *on-line*.

Tal *pesquisa exploratória* foi levada a termo somente nesta etapa porque antes de estar cientes de números e outros dados, gostaríamos de imergir no contexto de nosso campo de estudo, e isso foi possível dados os tantos meses, dias e aulas em que estivemos indo e vindo na busca por *encontros*, novos *encontros* e *(re)encontros*. Desse modo, filiamos-nos a Minayo (2013 [1993], p. 13-14), na compreensão de que “a

relação entre o investigador e seu campo de estudo se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação”.

É importante mencionar, ainda, que nesta etapa de pesquisa, por fim, procedemos à *análise documental*, como mais um instrumento de pesquisa, de todo o material que nos foi possível documentar durante a pesquisa em campo, como o livro didático da turma, atividades, propostas de trabalho, provas, textos lidos e afins; ou seja, *artefatos* utilizados pelos *sujeitos* nas aulas da classe de sétimo ano campo de estudo. O livro didático da turma nos foi fornecido por *PLC.*, no Laboratório de Português, e os outros materiais nos foram fornecidos por *IRZ.* durante a *observação participante* das aulas. Para esse movimento, seguimos orientações de Minayo (2014 [2004]) no que se relaciona aos textos: se eles respondem a nossas indagações, que documentos são esses, que natureza de informações nos interessa? Nesse sentido, segundo Yin (2005, p. 112) “Para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”, sendo, desse modo, mais um instrumento usado em complementaridade aos demais utilizados neste estudo, conforme veremos a seguir em seção acerca das diretrizes para análise dos dados.

2.3 DIRETRIZES METODOLÓGICO-ANALÍTICAS EM ARTICULAÇÃO COM AS BASES TEÓRICAS DESTE ESTUDO

No percurso deste capítulo, teorizamos, ainda que brevemente, acerca do *tipo de pesquisa* que constitui este estudo, apresentamos o campo, lugares de imersão, e os participantes de pesquisa, *sujeitos* que buscamos *encontrar*, bem como os caminhos de pesquisa percorridos durante o processo de geração de dados. Cabe, ainda, descrever as diretrizes utilizadas para análise dos dados gerados durante nossa imersão na escola campo de pesquisa, o que constitui, de acordo com Minayo (2014 [2004]; 2013 [1993]), a terceira fase do ciclo de pesquisa, da análise e tratamento do material *qualitativo*.

Na análise dos dados, concebemos que a interpretação dos resultados de pesquisa é situada no *tempo* e na *história*, tendo presente que “todo conhecimento é um conhecimento situado no tempo, dentro da especificidade histórica e da especificidade das relações sociais que o

permeiam e o condicionam: é o conhecimento possível” (MINAYO, 2014 [2004], p. 219). Para tal, ancoramo-nos em uma abordagem de pesquisa de cunho sociológico que considera os sentidos como conceito fundante, pois é capaz de “incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes *aos atos, às relações, e às estruturas sociais*, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2014 [2004], p. 23, grifos no original).

Nesse sentido, recorreremos mais uma vez a Minayo (2014 [2004], p. 26, grifos no original), segundo a qual

uma boa análise considera que existe uma relação inseparável entre o mundo natural e o social; entre pensamento e base material; entre objeto e suas questões; entre ação do ser humano enquanto sujeito histórico e as determinações que a condicionam. Os princípios de *especificidade histórica* e de *totalidade* lhe conferem potencialidade, para, do ponto de vista metodológico, apreender e analisar os acontecimentos, as relações e as etapas de um processo como parte de um todo. Os critérios de *complexidade* e de *diferenciação* lhe permitem trabalhar o caráter de antagonismo, de conflito e de colaboração entre os grupos sociais e no interior de cada um deles e, pensar suas relações como múltiplas em seus próprios ângulos, intercondicionadas em seus movimentos e desenvolvimento interior e interagindo com outros fenômenos ou grupos de fenômenos.

Antes de especificarmos as diretrizes utilizadas para análise dos dados, é importante, ainda, mencionar que na análise realizada no próximo capítulo desta tese, levamos a termo, a partir de dados gerados em etapas distintas por meio de instrumentos também distintos, o princípio da triangulação dos métodos, dos instrumentos e, por consequência, dos dados. Segundo Minayo (2014 [2004], p. 378), “A triangulação consiste na combinação e cruzamento de métodos, de múltiplas técnicas de abordagem, de coleta⁵⁰ de dados, de vários pontos

⁵⁰ Mantemos, aqui, *coleta*, mas compartilhamos com Mason (1996), a compreensão de que se trata de *geração de dados*, expressão que vimos usando ao longo desta tese. A manutenção, aqui, decorre da condição de citação direta.

de vista de pesquisadores em trabalho conjunto e de várias críticas elaboradas sobre um mesmo resultado de pesquisa”. Desse modo, entendemos, conforme o faz a autora, que esse processo favorece a qualidade e a profundidade das análises, já que, por meio dele, “se valorizam a crítica intersubjetiva, as comparações e triangulações, sempre levando em conta o processo dialético entre o lógico e o sociológico, entre o sentido subjetivo contido na objetividade e o sentido objetivo da criação subjetiva” (MINAYO, 2014 [2004], p. 383).

Com base nessas considerações, procedemos à análise tomando como *diretrizes metodológico-analíticas* conceitos com base no ideário *histórico-cultural* – conceitos derivados dos ideários vigotskiano, bakhtiniano e outros que consideramos com eles convergentes –, simpósio a que já fizemos menção no aporte teórico desta tese; para tal, valer-nos-emos do *Diagrama integrado* adaptado⁵¹ proposto por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013). Tal *Diagrama* materializa uma tentativa de buscar caminhos analíticos, empreendida pelo já mencionado Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (Nela), para estudos relacionados à cultura escrita e à escolarização, fundamentados nessas abordagens, os quais não contêm detalhamentos de natureza categorial-analítica.

No percurso de geração de dados por meio das interações propostas na utilização dos instrumentos nos caminhos de pesquisa descritos na seção anterior, delineiam-se momentos que poderiam ser caracterizados como *encontros* por meio do *ato de escrever*, objeto deste estudo, em havendo componentes para tal, com base em fundamentos do mencionado *Diagrama*. Desse modo, tal *Diagrama Integrado* adaptado é usado como base para a análise dos dados cuja discussão visa à resposta de nossa questão de pesquisa.

A ancoragem no *Diagrama Integrado*, tal qual especificamos a seguir, materializa a tentativa de delinear caminhos que nos possibilitem analisar encontros, vivências e experiências subjacentes a eles sob nosso olhar interpretativo a partir de ressignificações que Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013) propõem. A primeira parte do diagrama focaliza os *encontros*, conforme veiculamos a seguir – o *Diagrama* encontra-se no Anexo B, e a separação que fazemos aqui de ambos os

⁵¹ Salientamos que o *Diagrama Integrado* utilizado neste estudo foi adaptado das autoras, por haver, na discussão por elas realizadas, integração com as teorizações do campo do *letramento*, teorizações que não estão presentes na fundamentação teórica deste estudo.

quadros que o constituem é apenas para fins de explicitação de como consideramos o processo analítico.

Figura 1 – *Diagrama Integrado* – Parte I.

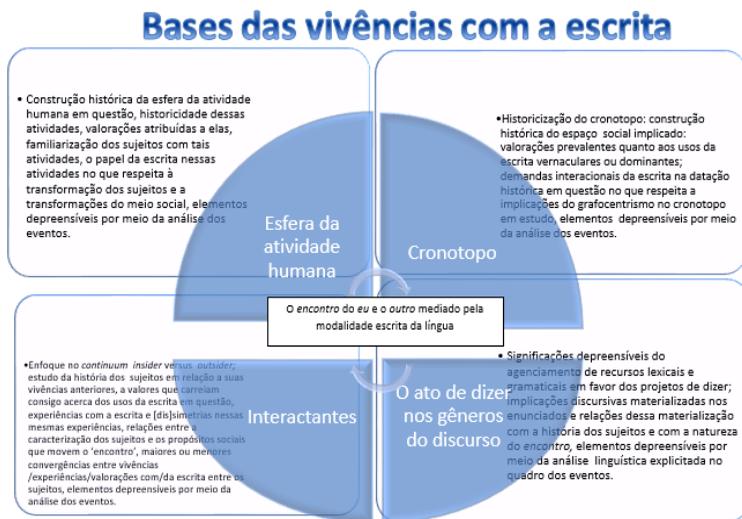


Fonte: Adaptado de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013).

Como podemos observar, a primeira parte do *Diagrama* explicita os *encontros* do *eu* e do *outro* mediados pela escrita –, contemplando os seguintes elementos: *esfera da atividade humana* – neste caso, a *esfera escolar* na qual se leva a termo o *ato de escrever* em que os livros didáticos são mais efetivamente ou menos efetivamente utilizados; *cronotopo* – neste caso, a indissociabilidade das dimensões histórico-cultural-social-geográfica e temporal em que têm lugar tais *encontros* dos *interactantes* que empreendem/protagonizam o agir didático que têm o livro didático como parte do processo; *interactantes* – neste caso, professores, alunos e demais profissionais que participam de tal agir didático; *o ato de dizer nos gêneros do discurso* – neste caso, a análise do modo como a modalidade escrita da língua se materializa nas ações didático-pedagógicas, as aulas dos professores aqui entendidas como *gêneros do discurso*, no que diz respeito às atividades de escrita mediadas ou não pelos livros didáticos. O foco, aqui, é nos eventos passíveis de serem documentados pela *observação participante* ou por relatos derivados de *entrevistas e rodas de conversa*.

Na segunda parte do *Diagrama*, a seguir, podemos observar a focalização nas *vivências* – reiteramos a remissão ao Anexo B, no qual o *Diagrama* aparece com outra configuração, mais visível.

Figura 2 – *Diagrama Integrado* – Parte 2.



Fonte: Adaptado de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013).

Com base no *simpósio* proposto pelas autoras, entendemos relevante a proposição de tal *Diagrama*, especificamente essa segunda parte, já que ela nos possibilitou analisar representações, concepções, falares, posicionamentos e afins no *encontro* dos sujeitos e do *outro* via *ato de escrever*, *encontro* esse que se dá na classe escolar.

Tal parte do *Diagrama* contempla, então, as *vivências* que, sob vários aspectos, delineiam a maneira com que as pessoas participam dos *encontros*, o que ancora e pode ser compreendido acerca de tal participação. Desse modo, essa parte contempla: a *esfera da atividade humana* – a constituição social e histórica da *esfera* em que se dão os *encontros* por meio do *ato de escrever* em que o livro didático é mais efetivamente ou menos efetivamente utilizado, nesse caso, a *esfera escolar*; o *cronotopo* – que compreende a constituição histórica do espaço social implicado nas condições para tais *encontros* via *ato de*

escrever; os *interactantes* – que possibilita o estudo da historicidade dos *sujeitos participantes* desses *eventos*; e o *ato de dizer* nos *gêneros do discurso* – que possibilita a apreensão das significações do agenciamento dos seus *atos de dizer*. O foco, aqui, é a interpretação com base nos eventos com a escrita (parte anterior do *Diagrama*) que vivenciamos pela *observação* ou que foram objeto de relato nas *entrevistas* e nas *rodas de conversa*.

A partir, então, da ressignificação do *Diagrama Integrado* proposto pelas autoras, entendemos relevante pensar o *encontro* mediado pela modalidade escrita da língua como sendo situado; ou seja, ele se dá em *esfera* específica da atividade humana, em *tempo e espaço* específicos em que os *sujeitos*, no caso deste estudo, os participantes de pesquisa, historicizam-se e, portanto, carregam suas representações, concepções e afins, o que vai, a partir da análise a ser empreendida, nos possibilitar responder nossa questão de pesquisa acerca da educação para o *ato de escrever* entendida como *encontro* mediado – ou não – pelo uso do livro didático que tem ou não lugar nas vivências da classe campo de estudo.

Para a análise dos dados, então, consideramos, na abordagem *qualitativa*, a triangulação que guia nosso olhar, pois permite que sejam geradas mais informações acerca da realidade, mencionada anteriormente, e também as *diretrizes metodológico-analíticas* baseada na fundamentação teórica que sustenta esta tese. Nesse sentido, entendemos importante salientar que o campo conceitual materializado no *Diagrama Integrado* é entendido como um caminho que nos possibilita olhar os dados a partir de uma determinada ótica, para poder melhor ordenar e compreender o campo de estudo, já que “A relação dinâmica entre teoria e empiria se expressa no fato de que a realidade informa a teoria, que, por sua vez, a antecede, permite percebê-la, formulá-la, dar conta dela, fazendo-a distinta, num processo de distanciamento, aproximação e reorganização” (MINAYO, 2014 [2004], p. 176).

Desse modo, tendo gerado os dados, procedemos ao estudo e à análise dos sentidos passíveis de compreensão por meio dos instrumentos utilizados baseando-nos no entendimento de que a práxis compreensiva se delinea “por significados que conformam uma lógica própria do grupo ou, mesmo, suas múltiplas lógicas” (MINAYO, 2014 [2004], p. 192), ou seja, por meio das diretrizes apreendidas confrontadas com as diretrizes de base teórico-epistemológica, materializadas no *Diagrama Integrado* adaptado de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), propomos uma análise em que buscamos ir

ao *encontro* dos sujeitos, tendo presente que “A representatividade do grupo na fala do indivíduo, portanto, ocorre porque tanto o comportamento social como o individual obedece a modelos culturais interiorizados, ainda que as expressões pessoais apresentem sempre variações em conflito e tradições” (MINAYO, 2014 [2004], p. 208), conforme discutiremos no próximo capítulo desta tese.

3 O/A ATO/AÇÃO DE ESCREVER NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: EM BUSCA DE ESPAÇOS PARA ENCONTROS DE LEITOR E AUTOR

Este estudo focaliza (i) o *ato de escrever* entendido como *encontro* que acontece na tensão entre a *singularidade* e a *universalidade* e (ii) as condições para tal *encontro*, (iii) considerada a presença, mais efetiva ou menos efetiva, do livro didático em aulas de Língua Portuguesa ministradas em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Ensino localizada no município de Florianópolis. Assim considerando, neste princípio da análise de dados, reiteramos a questão de pesquisa que norteou o estudo: **Concebendo o ato de escrever sob a perspectiva do encontro do sujeito que se enuncia e do outro para quem esse mesmo sujeito se enuncia, tal encontro tem lugar nas vivências em aulas de Língua Portuguesa das quais o livro didático é, mais efetivamente ou menos efetivamente, constitutivo? Se o tem, como se configura? Se não o tem, o que se coloca em seu lugar?**

Baseando-nos nessa questão de pesquisa e considerando dados sinalizadores da linearização do uso do livro didático de Língua Portuguesa na atividade de professores em atuação em classes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, situadas no município de Florianópolis (TOMAZONI, 2012), esta tese constitui-se a partir do propósito de compreender se/como o *ato de escrever* na classe campo de estudo configura-se sob a perspectiva do mencionado *encontro*, considerada tal presença mais efetiva ou menos efetiva do livro didático nos processos de *ensino* e de *aprendizagem*.

Com este capítulo, iniciamos o processo de análise dos dados gerados no campo de imersão na interação com os *sujeitos* que buscamos *encontrar*, fazendo-o com base nas diretrizes que constituem o *Diagrama Integrado* adaptado de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013). O eixo condutor de nossa análise é a o *ato de escrever* concebido como *encontro*, entrelaçando as diretrizes que constituem o *Diagrama – esfera de atividade humana, cronotopo, interactantes* e o *ato de dizer nos gêneros do discurso* – presentes tanto nos eventos com a escrita quanto no que diz respeito às bases das vivências com essa modalidade da língua, conforme fizemos constar no capítulo anterior. Cabe mencionar que tais diretrizes estão presentes implicitamente

guiando-nos no decorrer deste capítulo de análise sem aparecerem de modo explícito em discussões separadamente, ainda que ora sejam colocadas em proeminência uma ou outra.

Ao buscarmos respostas para nossa questão de pesquisa, a partir de nossas vivências na escola e dos momentos em que nos empenhamos para *encontrar* os participantes deste estudo, geramos dados a partir de cuja análise procuramos compreender espaços para *encontros* via *ato de escrever* na escola, na classe campo de estudo, sob o escopo ou não do livro didático. Nessa busca, vivenciamos momentos em que a produção textual escrita teve lugar, gestando-se mais efetivamente ou menos efetivamente condições para o *encontro* via *ato de escrever*, ou havendo delineamentos outros, orientados por outros propósitos que serão foco da discussão nesta análise.

Assim, ao longo deste percurso analítico, problematizamos implicações para a configuração do *ato de escrever* sob a perspectiva do *encontro*, imergindo nas interações que têm lugar no campo de pesquisa e conhecendo os desafios inerentes a ele, muitos dos quais se colocam como ratificadores das *diferenças indiferentes*, convidando à *intercambialidade* de *sujeitos* e *ações* (com base em PONZIO, 2010a; 2013b; 2014), lócus em cujo interior as aberturas para o exercício e a *assinatura* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) da autoria desenham-se como um intrincado vir-a-ser. Nesse sentido, vivenciamos *atos/ações de escrever* justapostos/justapostas sob a lógica da complexidade que se coloca ali, pautados/pautadas ou não no livro didático, desafiando-se a tensão entre *singularidade* e *universalidade* (HELLER, 2014 [1970]), e marcando a produção de textos escritos como componente de práticas historicamente referendadas em abordagens cristalizadas da *esfera escolar* que reiteram vivências da *cotidianidade* distintas de relações dessa mesma *cotidianidade* com a *história* (DUARTE 2013 [1993]; BRITTO, 2012; 2015).

Para delinear essas vivências, este capítulo constitui-se em três seções em que analisamos os dados que compuseram nossa trajetória de imersão na escola. A organização dessas seções se estabelece em diretrizes que se desenharam a partir de nossas vivências na classe campo de estudo e com os participantes de pesquisa que buscamos *encontrar*. Sendo assim, na primeira seção, discutimos *o/a ato/ação de dizer* nas aulas em que se propõem produções de textos escritos ou outras propostas que julgamos pertinentes ao foco deste estudo; na segunda seção, discutimos *reações-resposta dos interactantes* que interagem naquele espaço ao/à *ato/ação de dizer* das aulas, tematizando o modo como tais *reações-resposta* se conformaram, o que, entendemos,

tem estreita relação com o modo como tal *ato/ação* se historiciza naquele espaço; por fim, na terceira seção, discutimos *construções da esfera escolar*, que constituem o pano de fundo em que tais *atos/ações de dizer* têm lugar, bem como o modo como os *interactantes* respondem aos/às *atos/ações* propostos/propostas.

3.1 O/A ATO/AÇÃO DE DIZER E CONDIÇÕES PARA O ENCONTRO VIA ATO DE ESCREVER NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA CLASSE EM ESTUDO

Nesta seção, analisamos dados gerados em nossas vivências no campo de imersão os quais entendemos atinentes ao modo como o/a *ato/ação de dizer* se historiciza nas aulas de Língua Portuguesa na classe de sétimo ano em estudo, o que implica foco nas condições para que o *encontro* tenha lugar nas aulas em que há produção de textos escritos. Durante o período de nossa imersão na escola campo de estudo, em que realizamos *observação participante* das aulas de Língua Portuguesa ministradas por IRZ., vivenciamos alguns momentos em que o objetivo do agir pedagógico era a produção de textos escritos explicitamente, são eles: *debate* cujo tema era a família, com preparação escrita prévia; escrita de uma *carta*; escrita de uma *redação* cujo tema foi “Minha vida na escola”; escrita de *poemas*; escrita de uma *redação* a partir de uma proposta do livro didático; e escrita de um *resumo* de livro para apresentação em ‘café literário’. Além desses momentos, vivenciamos outras atividades cujo objetivo não foi tratado como ‘produção de textos escritos’, mas que entendemos atinente a atividades tais, como uma *ficha de leitura*; um *ditado*; e algumas atividades cujo objetivo era responder a questões de ‘interpretação de textos’, duas delas pautadas no livro didático e uma elaborada por IRZ. acerca de um filme a que assistiram em sala, além de outras atividades que trazemos para análise sempre que julgamos pertinente ao nosso foco de estudo.

A partir desses momentos vivenciados na imersão em classe, buscamos compreender a lógica que move o/a *ato/ação de dizer* constitutivo/constitutiva das aulas de Língua Portuguesa que vivenciamos, analisando-o/analizando-a de modo articulado aos demais dados gerados em nossas outras vivências na escola campo de estudo, mencionados no capítulo anterior. A análise que realizamos nesta seção tem, pois, como foco espaços para o *encontro* de autor e leitor nos momentos em que houve produção escrita. Para tal, discutimos o/a *ato/ação de dizer* que constitui as aulas mencionadas em três subseções:

objetos culturais de ensino e aprendizagem; tensionamento entre *ação e ato*; e relação dos *interactantes* com os *artefatos*.

3.1.1 *Objetos culturais de ensino e aprendizagem: o espaço para o/a ato/ação de escrever e sua relação com os gêneros do discurso*

Durante o período de vivência nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas por *IRZ.*, da classe de sétimo ano em estudo, presenciamos, a partir dos dados gerados por meio da observação participante analisados em triangulação (com base em MINAYO, 2014 [2004]) com os dados advindos dos outros instrumentos de pesquisa utilizados, diretrizes relacionadas ao/à *ato/ação de escrever* na escola em articulação com as discussões acerca dos *gêneros do discurso* e dos *objetos culturais* (com base em DUARTE, 2008) de *ensino e aprendizagem*, tematizados nesta subseção.

No que diz respeito ao espaço para o *ato de escrever* concebido como *encontro do sujeito* que se enuncia e do *outro* para quem esse *sujeito* enuncia, entendemos haver pontualidade – no sentido de presença episódica – desse mesmo *ato de escrever* tanto no que diz respeito aos momentos destinados a essas atividades quanto ao modo como elas eram levadas a termo nas aulas em que imergimos, conforme mencionamos no preâmbulo deste capítulo. Nas primeiras aulas, vivenciamos uma sucessão de atividades cujo objetivo de *IRZ.* era realização de um *debate* sobre o tema *família*, ora denominado ‘Trabalho sobre as famílias’ ora ‘Debate sobre as famílias’.

- (5) *Quando o (Nome do aluno) termina de entregar as folhas, IRZ. avisa que é um ‘trabalho’ e esta é a primeira página dele. Avisa também que, a cada aula, eles irão fazer uma página e juntar com a anterior. Informa que eles irão levar para casa, mas que deverão trazer na aula seguinte. IRZ. menciona, ainda, que irá copiar algumas perguntas no quadro. Uma aluna, ao meu lado, quer saber se deverão entregar ou manterão a atividade apenas no caderno. A professora reitera a explicação: é um trabalho, vale nota e culminará em um debate. (NDC5, A1, T7, 2015)*

A partir de (5), compreendemos que *IRZ.* planejou uma atividade referenciada pelo hiperônimo ‘trabalho’ que, a partir de uma preparação

escrita, culminaria em um *debate* acerca do tema *família*. Inferimos, a partir da nomeação ‘trabalho’ – atividade estereotípica da *ação* escolar a ser discutida em seção à frente neste capítulo, – que o *gênero debate* constituiria um fecho em conformações bastante específicas em relação à prática social a que este *gênero* originariamente se vincula (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), decompondo-se no todo mimético ‘trabalho escolar’.

Na condição de um ‘trabalho’ constituído de sucessivas atividades que culminariam em um *debate*, o *gênero do discurso* em questão assume uma dimensão teleológica que pode prescindir do *ato de escrever* gestado no âmbito desse mesmo *gênero* – não o mantendo, portanto, nessa mesma projeção teleológica –, condição para sua consolidação como *encontro*, dado que o *encontro* requer a instituição de uma prática social para a qual a atividade escolar subserve: o ‘trabalho escolar’ como estratégia educativa para a monitoria do *sujeito* na prática social de que pode vir a participar, neste caso um *debate*, tenha ele os contornos de finalidade que tiver. Entendemos haver, nesse sentido, o planejamento de um *debate* sob a redoma dos fazeres escolares cotidianos, como culminância de um conjunto de atividades sucessivas, compreensão que remete a nossa ênfase em negrito em (6) a seguir. Em entrevista, IRZ. menciona os objetivos dessa atividade, dado que o *gênero debate* consta do planejamento.

- (6) *Sim, faz parte do planejamento. A gente tinha que trabalhar o debate, os gêneros, a gente trabalha vários gêneros. No caso do segundo trimestre, era um debate, tinha que ter um debate. Então, o que que eu pensei? Vou fazer um trabalho sobre as famílias, sobre os diversos tipos de famílias. Procuro sempre trabalhar dentro do gênero aquilo que eles vivem na época deles. Tecnologia, uso do celular, gravidez na adolescência, que é o que eu vou fazer agora na entrevista, FAMÍLIAS, porque eles têm muito problema de:::, um não tem o pai, outro não tem a mãe, mora com a vó, é aquela mistura, hoje em dia é assim, né, Eles fazem muito bullying, trabalhei o BULLYING também /.../. Então, **eu fiz o trabalho em várias partes e finalizei com o debate. Que eles tinham que pesquisar as origens deles. (...) Teve várias etapas e eles adoraram. (...) Adaptei de um livro bem legal do MEC. (...) Gostaram. Principalmente do debate, que eles***

falaram bastante. (Entrevista⁵², *IRZ.*, 2015, ênfase em negrito nossa)

Inferimos como objetivos iniciais de *IRZ.*, ao levar a termo esta atividade na sala de aula, manter-se atenta ao planejamento de ensino anual, o que se desenvolveu com base na busca por incidir nas representações dos alunos (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) no que diz respeito à constituição familiar de alguns colegas. *IRZ.* menciona a busca por articular o agir didático a um *gênero do discurso*, o que nos remete a orientações de documentos oficiais de educação amplamente conhecidos, bem como discussões da literatura da área acerca da produção de textos escritos, e relacionar com as vivências cotidianas dos alunos.

Na abordagem sintetizada em (6), reiteramos, a referência do *gênero debate* alterna-se com a referência genérica ‘trabalho’, no que compreendemos como indício de uma formação docente cuja constituição revozeia a tradição escolar (com base em SAVIANI, 2012 [1983]) tarefaira do ‘trabalho’, assim como integra novos elementos do vozear na vulgarização didática acerca dos *gêneros do discurso*, mais em uma posposição cujos limites são passíveis de identificação, do que em uma efetiva integração dialógica dessas vozes (VOLOSHINOV, 2009 [1929]). Sob essa lógica, ser ‘trabalho’ ou ser *debate* perde as especificidades, (i) tributando-se uma isomorfia a ambos os delineamentos – referenciá-lo ora como um ora como outro; ou (ii) tomando-os como partes distintas de um mesmo processo: inicia com ‘trabalho’ e culmina em um *debate* sobre o tema *famílias*. Quer em um,

⁵² Para facilitar a leitura desta tese, apresentaremos aqui as convenções de fala utilizadas em todos os capítulos:

(...) fragmento curto não-transcrito;

/.../ fragmento longo não-transcrito;

[] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas;

() reconstituição de fala pelo analista;

(()) comentários do analista;

... pausa de pequena extensão;

(+) pausa breve;

(+++) pausa longa;

::: alongamento de vogal na fala;

/ corte brusco;

MAIÚSCULAS: alteração de tom de voz com efeito de ênfase;

“aaa” discurso reportado;

‘aaa’ leitura de texto.

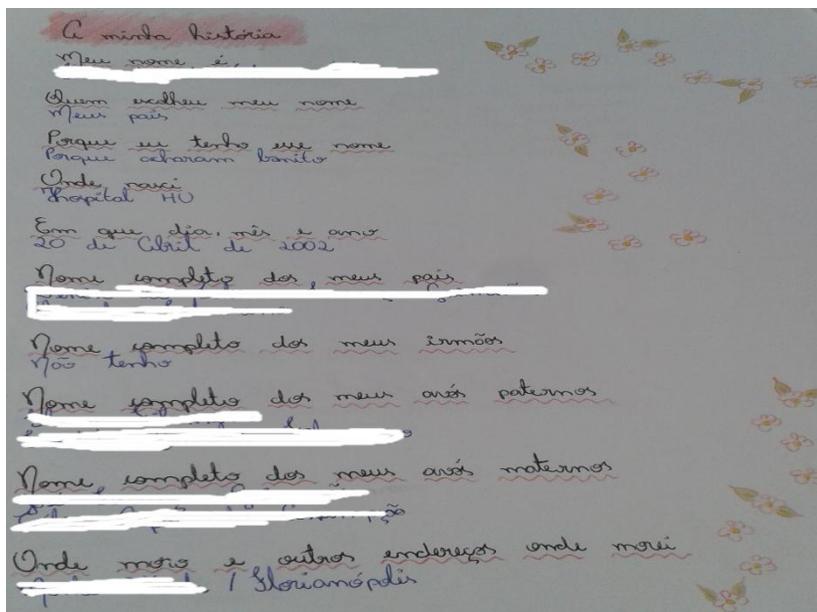
Foram utilizados, ainda, os sinais convencionais de pontuação gráfica e as convenções ortográficas do português – construção com base em Kleiman e Signorini (2000).

quer em outro movimento, os alunos deveriam responder, na folha entregue, as seguintes questões que copiaram do quadro:

- (7) *Quadro: (questões para responderem no trabalho)
(DEBATE) A minha história
Meu nome é...
Quem escolheu meu nome foi?
Por que tenho este nome?
Onde nasci?
Em que dia, mês e ano?
Nome completo dos meus pais.
Nome completo dos meus irmãos.
Nome completo dos meus avós paternos.
Nome completo dos meus avós maternos.
Onde moro e outros endereços onde morei.
(NDC6, A1, T7, 2015)*

Inferimos das questões que constituem (7), que a ‘primeira parte’ do ‘trabalho’ ocupava-se da história de cada aluno, suscitando, em alguma medida, foco na subjetividade, compreendida aqui pela via da microgênese vigostkiana (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Na Figura 3, encontram-se as questões respondidas por um aluno em seu ‘trabalho’:

Figura 3 – Primeira parte do ‘Trabalho sobre as famílias’.



Fonte: Aluna da T7 (2015).

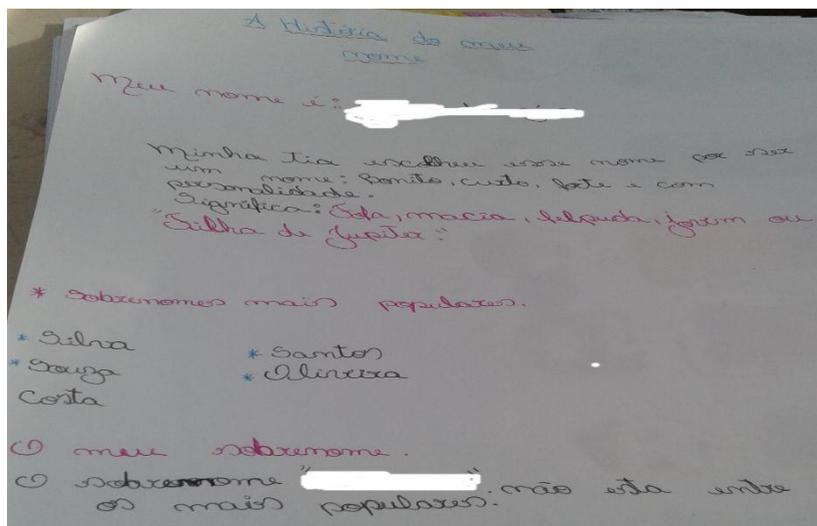
Na segunda atividade desse ‘trabalho’, o foco se reendereça – de uma questão fundante como a historicidade – ainda que sob tratamento aligeirado –, para uma demanda de externalidade: os alunos deveriam fazer a ‘capa do trabalho’. Aqui, inferimos a força da cristalização dos fazeres cotidianos escolares, dado que um *debate* não implicaria uma ‘capa’ como uma de suas *estratégias de dizer* (GERALDI, 1997). Um aluno, no dia em que IRZ. iniciou essa atividade, questionou o motivo de estarem fazendo o ‘trabalho’: (8) O (nome do aluno) *questiona*: “Para que este trabalho?”. IRZ. *diz que é porque eles vão realizar um debate ao final. Ele parece não entender. IRZ. esclarece que eles vão debater vários temas e atenta às questões já propostas a eles* (NDC7, A1, T7, 2015). Em (8), inferimos que o aluno *questiona* uma das condições para a produção de textos escritos, as *razões para dizer* (GERALDI, 1997), suscitando a dissociação entre ‘trabalho’ e ‘debate’.

Aqui, importa considerar que a *esfera escolar*, ao focalizar práticas sociais externas a ela, não tem o compromisso de lhe conferir a lógica exata sob a qual tais práticas se instituem nas *esferas* de origem. Assim, não nos parece que seja de se esperar que a *esfera escolar*

conforme um *debate* tal qual ele se daria na *esfera jornalística*, na *esfera jurídica*, na *esfera acadêmica* e afins. A questão que se coloca aqui é que os *gêneros do discurso* quando capitaneados para a *esfera escolar*, se forem inteiramente dissociados de sua lógica de origem – processo em que se sobrepõe a força das tintas da aquarela da escola – convertem-se em exercício da redoma escolar, tornando-se irreconhecíveis fora dela e, nessa condição, a razão de terem sido capitaneados para a *esfera escolar* se desfaz. Esse parece ser um movimento recorrente em nível nacional hoje, a carecer de novos estudos que o tenham como objeto.

Na terceira parte do ‘trabalho’, eles deveriam realizar uma pesquisa, usando como instrumento o celular e tendo como enfoque a história de seu nome e sobrenome. Para tal, IRZ registrou no quadro que a eles caberia saber questões atinentes à etiologia, incluindo nuances etimológicas – se seu nome era um nome indígena; uma fusão de dois nomes; era advindo de nome de parentes já falecidos; era um nome estrangeiro; religioso ou de personagem de projeção coletiva. Eles também deveriam pesquisar os sobrenomes mais populares e ver se o seu estava dentre eles, conforme Figura 4; e na última parte do percurso, os alunos deveriam finalizar o ‘trabalho’ com um desenho de sua família.

Figura 4 – Segunda parte do 'Trabalho sobre as famílias'.



Fonte: Aluna da T7 (2015).

Ao analisar as etapas que constituíram tal percurso do ‘trabalho’ que culminou em um *debate*, compreendemos que o tema planejado para discussão era *família*, enquanto as partes que sucederam ao *debate* focavam a individualidade de cada aluno em relação a sua história, o que nos interessa pensar sob o conceito vigotskiano de *microgênese* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) e não a partir de projeções subjetivistas. Em (9), a seguir, uma das alunas materializa verbalmente essa nossa compreensão: (9) *A aluna DNE. vem até a minha carteira e diz que gostou mais ou menos do trabalho sobre as famílias porque gosta de falar de si, mas de sua família não* (NDC8, A4, T7, 2015), no que entendemos ser uma indicação clara da ciência de que as atividades que se sucederam e o *debate* propriamente dito não se colocavam como mutuamente implicacionais. Quanto às questões norteadoras do *debate*, transcrita pela professora no quadro, foram estas:

(10) *Questões para debate*

1. *Que papel tem a família na educação dos filhos?*
 2. *Qual o papel do pai e da mãe?*
 3. *Como são as famílias de hoje?*
 4. *Separação é coisa de outro mundo?*
 5. *O ambiente que rodeia os filhos tem influência na sua educação, no seu modo de ver as coisas?*
 6. *Como aliar autoridade e a liberdade?*
 7. *Ter uma família estável, com paz, é sem dúvida desejo de todos, mas na convivência diária surgem grandes dificuldades. O que fazer para superar essas situações e conflitos?*
 8. *Falamos do papel dos pais, mas o que devem fazer os filhos pela família?*
 9. *As famílias estão cada vez mais diversificadas, lidar com as diferenças é um desafio constante?*
- (NDC9, A7, T7, 2015)

No dia do *debate*, os alunos entregaram os ‘trabalhos’, e IRZ. dividiu os estudantes em duas equipes, registrou as questões no quadro, recomendando-lhes fazer uns aos outros as perguntas contidas em (10); uma equipe escolhia uma questão, a professora lia, a outra equipe respondia e assim sucessivamente. Reiteravam-se os mesmos alunos na enunciação das respostas; boa parte da classe manteve-se em silêncio, e a professora intervinha dando exemplos factuais relacionados às

questões. Em entrevista, quando questionadas acerca do debate, as alunas responderam: (11) *Foi boa. Foi bem boa. A professora deveria fazer mais vezes. (+) Não.* ((Não houve preparação.)) *Foi tudo na hora. ((risos)) Um grupo pra cá e um grupo pra lá, e::: Eu achei até que ia ter mais bagunça* (Entrevista, DNE., 2015); (12) *A professora botou as perguntas no quadro. Um grupo perguntava e outro respondia. (...) Não. Só chegamos na hora e fizemos* (Entrevista, BAZ., 2015);

- (13) *Eu acho que o objetivo foi mostrar que tem várias famílias diferentes pelo Brasil, né. (+++) No começo, a gente não entendeu muito bem, mas depois foi. (+) Porque a turma é bagunceira, né. Ai até pedir para parar de falar. /.../ Não necessariamente, porque eu acho que faltou muita coisa, sabe. Faltou debater bastante coisa, assim, sobre família.* (Entrevista, RLA., 2015)

Vivenciou-se, assim, o *gênero debate* em nosso espaço de imersão; ele se historiou ali e, como tal, imbricou-se estreitamente com as *práticas sociais de referência* da escola, o que é, reiteramos, esperado na *esfera escolar*. O desafio que se coloca nessa *esfera*, em se tratando não apenas do *debate*, mas do trabalho com os *gêneros do discurso* de modo geral, parece ser a consolidação de vivências nas quais a ciência sobre esse imbricamento seja monitorada, em busca da *artificialidade constitutiva* da abordagem dos *gêneros* na escola e na distinção a um artificialismo que comprometa a própria vivência do *gênero* por descaracterizar suas especificidades interacionais (com base em HALTÉ, 2008 [1998]).

Esse comprometimento se dá quando um conjunto de fazeres prototípicos da escola, sequenciais, mas não associados, como capa, desenho, etapas, entre outros, projeta essa cristalização mais efetivamente que os propósitos interacionais atinentes ao *gênero*. Nesse sentido, o *ato de escrever* alinha-se à cristalização de fazeres da *esfera escolar* e não efetivamente ao *gênero do discurso* à medida que se constitui de microações que têm o *debate* como uma projeção teleológica. Em nome dessa cristalização, consolida-se mais efetivamente ‘trabalho’ e menos efetivamente o *gênero* e, nesse percurso prototípico, importa a ‘capa’ para colocar em uma pasta em que são operacionalizadas duas atividades distintas, compreendidas como uma só em sua origem.

O *ato de escrever* na escola concebido como *encontro* e associado ao modo como os *textos* circulam em outras *esferas* que não

só a *escolar*, materializados em *gêneros do discurso*, implica que a textualização escrita em *gêneros* ganhe tratamento metacognitivo, porque se trata de ‘educar para a interação sob tais *gêneros do discurso* por meio de vivências monitoradas com eles’ – *a artificialidade constitutiva*. Como, porém, essa educação para o monitoramento metacognitivo precisa ser ensinada e aprendida no escopo de vivências com o *outro* no âmbito dos *gêneros*, importa que os laços entre as *esferas da atividade humana* ali implicadas – no caso em questão *esfera escolar* e *esferas* em que *debates* sobre a família têm lugar – sejam maximamente preservados, em nome, ratificamos, do que têm lugar na escola tornar-se reconhecível pelo *sujeito* fora da escola porque lhe facultou ampliação de repertório sobre os usos sociais da linguagem.

Assim, em um *ensino* que se organiza a partir do desiderato de educar para tais usos sociais, coloca-se como exigência o zelo por evitar o rompimento desses elos com as *esferas da atividade humana* nas quais os *gêneros* compõem a historicidade das relações interpessoais, porque decorre desse rompimento a insularização da *ação* pedagógica na *esfera escolar* – ‘demandas da escola’ – e, nessa condição, compromete-se a ampliação de repertório dos *sujeitos* para esses usos sociais. No episódio em estudo, sinalizações dessa ruptura se fazem entrever quando alguns alunos, no início do *debate*, perguntam do que se trata, se terão de falar, como em (14).

- (14) IRZ. *avisa que na próxima aula eles irão finalizar o ‘trabalho sobre as famílias’ com o debate. Avisa que podem entregar na próxima aula, mas ela não vai esperar mais. Só vão entregar e iniciar o debate. Alguns alunos perguntam o que é debate. (...) Os alunos, com exceção de uns três, fazem o desenho para finalizar o trabalho. A professora avisa novamente sobre o debate. Um aluno questiona: “A gente vai ter que falar?”.* (NDC10, A6, T7, 2015)

A interpelação discente enfatizada em negrito parece-nos cardeal – é o ‘coração’ do – no *gênero do discurso* em foco: debater implica falar; não necessariamente vocalização oral, mas implica ‘assumir a palavra’. Logo, a pergunta que se coloca em (14) indicia o titubeio sobre o que é cardinalmente constitutivo desse *gênero*: assumir a palavra e comprometer-se por fazê-lo. Nos termos de Ponzio (2010a, p. 32), “Trata-se do ato da palavra, da enunciação como célula viva do falar [...]”. Tendo presente o ideário vigotskiano no que tange à *Zona de*

Desenvolvimento Imediato (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), as perguntas dos estudantes sinalizam para seus percursos de apropriação conceitual. Assim considerando, uma pergunta como em (14) coloca-se como importante indicativo de que esse processo de apropriação conceitual e operacional – neste caso do que seja ‘interagir com o outro no gênero debate’ – configura um estágio incipiente.

Argumentamos, aqui, em favor da delicadeza dos elos entre as *esferas*, na educação em linguagem no âmbito dos *gêneros do discurso*, mas o fazemos em nome de um processo de ensino que tensione *conceitos cotidianos e conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) e que, para tal, tenha a prática social como origem e como retorno após a reflexão metacognitiva sobre ela (com base em SAVIANI, 2012 [1983]). Desse modo, não negamos a dimensão ontogenética desses processos de *ensino e aprendizagem*, apagada nos focos que exacerbam a proeminência na *aprendizagem*. Nessa assunção, nos distinguimos de Geraldini (2010a), que, ao criticar uma abordagem ontológica dos *gêneros do discurso* sugere um movimento que se dissocia da função epistêmica da escola em nome de escolhas de base discursiva – crítica que entendemos procedente apenas nos limites da denúncia de depuração da prática social.

Compreendemos que as vivências com os *gêneros do discurso* na escola têm de se ancorar na prática social, no modo como os estudantes operam cotidianamente com o que compreendem ser, por exemplo, um *debate*; assim como têm de ter como objetivo um retorno a essa prática social após o percurso de estudo ‘com o *debate*’ e ‘sobre o *debate*’: no presente enfoque, colocar-se como participantes, protagonistas ou não, de um *debate* e, nessa condição agenciarem o repertório ampliado pelo agir didático para fazê-lo de modo crítico e autônomo – este último qualificador tomado no sentido vigotskiano de *autorregulação* (com base em SAVIANI, 2012 [1983]; VYGOTSKI, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985).

É também importante, nesta discussão, a compreensão de que a preservação dos mencionados elos com as *esferas da atividade humana* não pode se dar em nome do produtivismo (com base em SAVIANI, 2013) e da *performance* (LYOTARD, 2009 [1979]), o que redundaria na servilidade da escola ao propalado ‘atendimento a demandas atuais’. Ter as *esferas da atividade humana* como elo caro da educação em linguagem não pode significar nem ‘rendição às’ nem ‘reiteração das’ decantadas ‘demandas sociais’. Nesse âmbito, a educação para a interação sob a égide do *gênero debate* coloca-se como apropriação cultural – e não como atendimento a demandas sociais – e, nessa

condição, não pode se dissociar da dimensão ontológica que a constitui (com base em DUARTE, 2008). Sobre isso, escreve Britto (2015, p. 38):

Retomo aqui uma ideia sobre a qual venho dissertando com frequência: ao se reproduzirem pragmaticamente as determinações institucionais e insistir que estudar e aprender limitam-se à incorporação de informações e comportamentos supostamente úteis à vida prática, nada mais se faz que fixar a educação a um senso comum em que todo tipo de crença está legitimado. A verdade, a história, o mundo se manifestam como algo fixo, acabado, absoluto e, por isso mesmo, anti-histórico.

Tendo presente uma compreensão da educação em linguagem como apropriação da cultura historicizada, vale sublinhar o desafio da escola em facultar aos estudantes essa mesma apropriação; no caso específico, os desafios de que as respostas dos alunos às questões do *debate*, muito estreitamente vinculadas à *cotidianidade*, pudessem transcender do amplamente sabido (DUARTE, 2013 [1993], BRITTO, 2012; 2015), de modo que um *debate* se configure por argumentação, mais do que por perguntas e respostas, com intervenções docentes, mas esse é um percurso a ser consolidado por uma paulatina maior exaustão do objeto de conhecimento, como assinala Vigotski (2009 [1934]). Assim, importa menção a intervenções docentes, como em (15).

- (15) IRZ. *intervém durante o debate, dando sua opinião, e cita exemplos concretos. Cita os abandonos de crianças porque as famílias estão desunidas, não há apoio. (...) IRZ. conta uma história de morte e sequestro de uma sobrinha de uma amiga sua. Conta também que seu filho foi assaltado, roubaram seu celular.* (NDC11, A7, T7, 2015)

Tais intervenções recorrem à rotina imediata e, nessa condição, constituem o polo da tensão com os *conceitos cotidianos*, mas não podem prescindir do outro polo, sob pena da mencionada insularização no já-sabido e, isso ocorrendo, torna-se foco da indagação dos alunos acerca da finalidade do que está sendo proposto, como em (16) a seguir. (16) *Durante a realização do debate, IRZ. recomenda que os estudantes prestem atenção ao seu redor no cotidiano. Chama atenção para a*

pedofilia. Um aluno da equipe dois pergunta o motivo de a professora estar 'falando essas coisas', porque, segundo ele, ela 'está perdendo tempo' (NDC12, A7, T7, 2015). O conteúdo da crítica parece reivindicar o novo, a 'perda de tempo' seria a manutenção no que já é sabido, suscitando uma compreensão discente de escola como o lócus para transcender o já-sabido (com base em HELLER, 2014 [1970]; DUARTE, 2013 [1993]); para que faça sentido aos alunos, importa que transcenda o já-dito, o que pode remeter a representações discentes acerca da *esfera escolar* muito estreitamente ligadas à tradição conteudista (com base em SAVIANI, 2012 [1983]), o que demanda atenção da escola para que tais representações sejam ressignificadas, em nome da compreensão de que o papel da *esfera escolar* precisa conjugar o que é do âmbito da operacionalidade e o que é do âmbito da inscrição ontogenética.

Buscando compreender a atenção às condições para a textualização no *gênero debate* a partir do percurso de ampliação de repertório pela via da apropriação da cultura – em uma busca de coerência com a filiação epistêmica que sustenta esta tese –, cabia educação para o desenvolvimento da oralidade, o que implica questões de natureza mais técnica, como dicção, impostação de voz e planejamento da fala, até questões de base mais complexa, como a educação para a *ausculta* (PONZIO 2010a; 2013b). Essa nos parece uma questão de importância singular no campo da educação para a oralidade, em favor da qual um *gênero* como o *debate* passa a ter lugar em classe na atualidade. Antes, porém, de focá-la, entendemos que um processo educativo que efetivamente tenha como objetivo a ampliação de repertório dos *sujeitos* pela via da *apropriação da cultura* (DUARTE, 2008; VYGOTSKI, 2012 [1931]; BRITTO, 2012; 2015) precisa transcender a abordagem do *debate* como possibilidade estratégica de desenvolvimento da oralidade, o que, não raro, tende a acontecer na *esfera escolar*.

O *debate*, como os demais *gêneros do discurso*, quando tomado sob uma base *histórico-cultural*, para além de uma base discursiva – aquela, por sua vez, sustenta a Proposta Curricular da rede à qual se vincula a escola campo de pesquisa (PC LP - SC, 2014) – coloca-se como *produto cultural* historicizado no percurso ontogenético (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Como tal, demanda uma abordagem escolar que crie condições aos estudantes de compreender a complexidade dessa genealogia na configuração de uma interação social pela via do *debate*. Por que os sujeitos históricos interagem pela via do *debate*? Quais são as implicações de o fazer desse modo? E, como

decorrência dessa compreensão: Quais são, então, as especificidades da linguagem para tal? Seguramente, antes de serem lócus para a exercitação oral, os *debates* são espaços de *encontro* e, como tal, tão mais enriquecedores quanto menos os *álibis* se colocarem, quanto menos os *escafandros* estiverem proeminentes, quanto mais o *ato de dizer* for *assinado* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]; PONZIO, 2010a; 2013b; 2014), porque disso depende o *sujeito* ‘pôr-se a nu’ em *reações-resposta* de confrontação ou de homologação. E educar para o *debate* sob essa base coloca-se para além de educar para a oralidade nos limites de fazeres escolares estratégico-operacionais.

Quanto à oralidade, no entanto, se tomada a partir da compreensão imediatamente anterior, configura-se como educação para a *ausculta*. Sobre *silenciar* e *calar*, *ouvir* e *auscultar*, escreve Ponzio (2010a, p. 53):

O silenciar diz respeito ao som, e é também condição da individuação, da identificação do som. Em relação à palavra, ele permite o seu reconhecimento, a identificação das unidades nas quais ele se articula e a individuação do dito. Já o calar diz respeito ao dizer e à compreensão que responde. O silenciar e o ouvir, no sentido de escutar, dizem respeito às condições da percepção e do reconhecimento da palavra. Já o calar e o escutar dizem respeito às condições do entendimento produtor de sentido da palavra. O silenciar está ligado ao ouvir, ao fazer-se ouvir e ao querer ouvir. Já o calar está ligado à escuta, à disposição para a escuta e à demanda por escuta. O calar é possível apenas no mundo humano, apenas para o homem, mas requer escuta.

Em nossa compreensão, articulada ao *gênero debate* está a educação para a *ausculta*, no sentido que Ponzio (2010a) dá ao termo, o que tornaria o *debate*, para além de um trabalho com um *gênero*, um meio para incidir no modo como agimos em sociedade, pois “Aprendemos na escola coisas importantes para serem vividas e pensadas fora dela; o que aprendemos na escola usamos para participar da sociedade, para compreender e indagar as formas de realização e de compreensão da vida, as formas como se produz, se transforma, se distribui” (BRITTO, 2015, p. 35).

Outro evento vivenciado em que o objetivo era a produção de textos escritos, e que entendemos ter sido operacionalizado em articulação com as discussões de *gêneros do discurso*, foi a produção de uma *carta*, em que a proposta era escrever para um amigo, professor, autoridade, dentre outros interlocutores possíveis. A professora desenhou no quadro um envelope, frente e verso, simulou um destinatário e um remetente e explicou o que constituiria os dois campos. Os alunos deveriam escrever, entregar a ela, que iria ler, avaliar e devolver. IRZ. mencionou que, caso desejassem, os alunos poderiam entregar a *carta* para quem escreveram, conforme expresso na nota de campo abaixo.

- (17) *Após entregar o ‘Trabalho sobre as famílias’, IRZ. apresenta aos alunos outro ‘trabalho’ que consta em seu planejamento. Pede para a aluna (Nome da aluna) entregar uma folha para os colegas e transcreve isto no quadro. Quadro: “Fazer uma carta para um amigo, professor, autoridade... Remetente: Quem está mandando a carta. Destinatário: Para quem você vai mandar a carta. (desenho de um envelope, frente e verso com campo para nome, endereço (número, bairro), cidade, CEP. Duas alunas entregam uma folha de caderno para cada um e um envelope. IRZ. diz que vai explicar o que é para fazer e, segundo ela, as outras turmas já o fizeram satisfatoriamente. Menciona que a carta pode ser para quem eles quiserem. Uma aluna pergunta se pode ser para o cachorro. A professora a interpela no mesmo tom informal, questionando possibilidades caninas para a leitura. Recomenda dedicação à atividade (nome, endereço...), e registra que, se os estudantes desconhecem dados postais poderão, para as finalidades da atividade, inventá-los. Requer entrega da atividade, deixando claro que vai ler, avaliar e devolver. E menciona que, se quiserem, eles mesmos podem entregar para quem escreveram. IRZ. dá o exemplo com o nome e endereço dela fictícios (escreve no quadro). (NDC13, A11, T7, 2015)*

Colocam-se, para a *carta*, reflexões tais quais aquelas feitas anteriormente para o *debate* no que diz respeito aos fazeres cristalizados da *ação* escolar. Em entrevista e na roda de conversa, quando questionadas acerca da proposta de produção da *carta*, remetendo-nos às condições de produção de um texto (GERALDI, 1997) materializado no

gênero carta, as alunas mencionaram: (18) *Eu não entendi muito bem o porquê da carta, mas a maioria das pessoas fizeram pra amigo, coisa assim. Mas eu não entendi muito bem a proposta. Eu não vi um propósito, um porquê daquilo* (Entrevista, BAZ., 2015); (19) *Eu não entendi bem. Todo ano a gente faz carta. Eu não lembro direito* (Entrevista, JLA., 2015); (20) *Nem sei se entreguei pra quem escrevi* (Roda de conversa, RLA., 2015).

No que diz respeito a proposta de escrita materializada no *gênero carta* na solicitação operacionalizada em aula, alunos verbalizaram desconforto no que entendemos ser uma dissociação entre as condições de produção do texto materializado no *gênero carta* (GERALDI, 1997), como o *ter o que dizer, estratégias para dizer, constituir-se como locutor*, conforme registros a seguir. (21) *Uma aluna pergunta se tem de colocar a data, ao que IRZ. aquiesce* (NDC14, A11, T7, 2015); (22) (Nome da aluna) *reclama com SHL., compreendendo ser falta de privacidade entregar a carta para a professora ler* (NDC15, A16, T7, 2015); (23) *IRZ. recomenda que acelerem a produção porque a atividade deve ser concluída naquela aula. Alguns alunos começam a lhe entregar as cartas nos envelopes. O (nome do aluno) diz “tomara que a gente não precise ler esta carta lá na frente” e ri* (NDC16, A12, T7, 2015); (24) *Um aluno pergunta “Mas é para escrever qual conteúdo?”; a professora responde que a ele compete decidir e, que pode inventar; e o aluno questiona “Mas a professora vai ler?”, ao que IRZ. responde afirmativamente* (NDC17, A11, T7, 2015);

- (25) (Nome do aluno) *entrega a carta sem remetente, e IRZ. pergunta para quem ele está mandando a carta, ao que ele responde “Preciso mandar a carta para alguém?”. IRZ. responde afirmativamente e mostra no quadro a indicação de ‘remetente’, ao que ele responde “Agora, eu entendi”. Como ele já havia terminado a carta, optou por entregá-la sem retomar para o ajuste.* (NDC18, A12, T7, 2015)

Em nossa ênfase em negrito em (25), reitera-se o registro do que é cardeal ao *gênero*: uma *carta* tem a informação do destinatário como item imprescindível. Assim considerando, e ainda acerca das condições de produção da carta, *IRZ.* mencionou, em entrevista, a preocupação dos alunos com sua leitura docente do que escreveram. Ela registra: (26) *Eles pediram pelo amor de Deus para eu não ler a carta. Mas eu disse: “Pessoal, eu vou ler a carta de um por um, mas não em voz alta”. Li*

todas, corrigi, devolvi, e eles pediram para eu não ler oralmente. Era opcional entregar pra pessoa que tu fez a carta (Entrevista, IRZ., 2015, ênfase em negrito nossa). No dia em que devolveu as *cartas* produzidas pelos alunos, IRZ. mencionou que muitos não haviam cumprido a proposta da produção, avisando a quem não o fizera à medida que devolvia os envelopes.

Em nossas ênfases em negrito, a *artificialidade constitutiva* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]) da *esfera escolar*, tendo presente que o agir didático se torna inócuo se não houver a intervenção do professor no processo de produção do estudante: logo, importa que a *carta* seja lida pela professora e que haja intervenção docente no aprimoramento do que é produzido, sob pena de se reproduzirem na escola os usos da língua tal qual se dão em *esferas* fora dela e, em assim o sendo, a escola se descaracteriza em sua função social, como lócus para que a prática social seja posta sob escrutínio, de modo que seja retomada na irreversibilidade dessa submissão à atividade reflexiva (com base em SAVIANI, 2012 [1983]). Nessa leitura docente do conteúdo da *carta* – foco de novos estranhamentos discentes –, fuge-se, assim, ao risco de se replicarem vivências do *cotidiano*, a já mencionada insularização no familiar, considerando que ao agir didático compete uma leitura que atue na *Zona de Desenvolvimento Imediato* dos estudantes (VIGOTSKI, 2007 [1978]), de modo a aumentar suas possibilidades de *autorregulação* nas interações sociais no âmbito desse *gênero* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). O retorno à prática social implicaria essa mesma *autorregulação* vigotskiana: os alunos, após a produção escolar da *carta* teriam seu repertório ampliado para trocar *cartas* na vida social extramuros da escola.

Nesse quadro, entendemos haver um movimento interessante que retoma os ‘elos entre as *esferas da atividade humana*’ de que tratamos anteriormente, tanto quanto indicações de tal movimento que vai da prática social para a metacognição e retorna à prática social. Assim, quando IRZ. requer dos estudantes que escrevam uma *carta* para um destinatário específico e a coloquem em um envelope sobrescrito, aproxima-se das condições de produção de um texto nesse *gênero*, tal qual se estabelecem nas práticas sociais de trocas de correspondências. Aqui se coloca a função das respostas docentes a interpelações de alunos que, cientes de estarem na *esfera escolar*, não compreendem por que colocar em envelope, por que sobrescritar e demandas escolares afins.

Parece-nos ser essa a busca da educação em linguagem quando se orienta o agir didático pelo conceito bakhtiniano de *gêneros do discurso*; o que temos inferido na *esfera escolar*, no entanto, é que a dimensão de

complexidade desse movimento tem sido significativamente abreviada. Um dos indícios dessa abreviação são as especificidades da leitura docente da *carta* na etapa do percurso de formação que lhe cabe sinalizar novas compreensões aos estudantes, para que, tendo aprendido elementos novos sobre *carta* – o que é do âmbito dos *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]), alcancem novo estágio de *desenvolvimento* em se tratando dela. Para isso, importa que a intervenção docente extrapole os limites da *dimensão verbal* do *gênero* (com base em VOLOCHINOV, 2013 [1930]), *dimensão* priorizada em nossas vivências em campo.

Quanto à proeminência dessa *dimensão verbal*, a intervenção de IRZ. esteve relacionada a aspectos formais, como adequação do registro de remetente e destinatário, ou aspectos notacionais, como ortografia e pontuação, em atenção a uma ‘tradição escolar’ ocupada com adequação formal e estrutural (com base em FARACO, 2008; VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Em entrevista, IRZ. e as alunas mencionaram: (27) *Muitos fizeram errado a carta. (...) Na parte do remetente mesmo, do CEP. Teve gente que botou endereço e não botou CEP, teve gente que::: Sempre faltava alguma coisa. Mas, claro, nem todos. Alguns fizeram bem certinho* (Entrevista, IRZ., 2015); (28) *Na minha carta, IRZ. não apontou muito problema, não. Foi mais pontuação e meu ‘m’, que eu boto mais de três perninhas. ((risos)) (+) Ela explicou remetente e destinatário. (+) Valeu só um ‘visto’* (Entrevista, DNE., 2015); (29) *Algumas tinham erro de português. (+) Na minha, não tiveram problemas. Só tinha um erro de pontuação. (+) Não entreguei a carta para quem eu escrevi. Fiquei com vergonha* (Entrevista, RLA., 2015); (30) *Na minha carta tava certo, mas na dos outros na frente tava destinatário, coisas assim* (Entrevista, BAZ., 2015).

Os alunos receberam as *cartas* lidas por IRZ. e quem quisesse poderia entregar para o destinatário, elidindo-se um eventual processo de *reescrita*, o que tem implicações no modo como os recursos linguísticos são agenciados no texto e na escolha das *estratégias de dizer* (GERALDI, 1997; 2010a). No que diz respeito à *reescrita* ou revisão dos textos escritos, as alunas mencionaram, em entrevista: (31) *Eu escrevo direto e não refaço* (Entrevista, DNE., 2015); (32) *IRZ. lê e aponta problemas, mas a gente não refaz* (Entrevista, BAZ., 2015).

A questão, aqui, em nossa compreensão, extrapola discussões já amplamente dadas sobre haver ou não a *reescrita* nas textualizações escolares; não nos ateremos a essa questão porque a entendemos intensamente discutida. Para as finalidades desta tese, é relevante pensar a *reescrita* na articulação com o *gênero carta*, o que nos leva a

importantes questões ligadas à *cronotopia*. Esses alunos inserem-se em um tempo em que possivelmente *gêneros* epistolares se mantenham, dentre outros possíveis, em dois limites: (i) formalidades legais, institucionais e afins; e (ii) literariedade. Trata-se de uma geração marcada pela presença de dispositivos eletrônicos que criam ambientação para mensagens de texto crescentemente mais abreviadas, tomadas em outros *gêneros*, sob novos códigos, nos quais o verbal e o não verbal se entrecruzam de modo inédito na história humana, movimento que tende a substituir o que é do âmbito do epistolar no suporte físico do papel, cuja lógica requer envelopamento. Nesse âmbito, lidar com envelopes e sobrescritá-los passa a ser um exercício muito situado cronotopicamente (com base em BAKHTIN, 2010 [1975]; DANESI, 2013; RONCAGLIA, 2010) e, portanto, com finalidades pedagógicas muito específicas.

Esse registro não denega a importância do conhecimento da *carta* com suporte no papel, como objeto cultural historicizado, que se coloca no *grande tempo* (BAKHTIN, 2010 [1979]) e que cabe à escola tematizar. A questão é que, no movimento de origem na prática social e de retorno a ela, especificidades *cronotópicas* precisam ganhar atenção e, no caso desses alunos, a lógica tanto da *escrita* quando da *reescrita* demandaria instrumentos eletrônicos, considerando que a produção histórica humana já nos liberou de *escrever* [e envelopar] e *reescrever* no papel todo o texto a cada nova versão: no movimento ontogenético de produção da história, as tecnologias, como instrumentos, criaram outros modos de operar cognitivamente (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) com a *facção* e a *refacção*. Acrescente-se a isso que essas mesmas tecnologias dispensam o envelopamento, talvez por isso os alunos estranhem ‘fazer cartas todo ano’ e envelopá-las.

Ainda com relação a esse movimento de produção da *carta*, entendemos necessária uma reflexão sobre o modo como, em muitos casos, a literatura da área, os livros didáticos, a vulgarização científica lidam com os *gêneros do discurso* ao orientar o agir didático que os tome de modo aplanado: escrever no âmbito de determinado *gênero* tem lugar em classe porque consta no planejamento de ensino, e consta no planejamento de ensino nos limites discursivos – ou mais inquietante, nos limites estruturais – do *gênero* (com base em GERALDI, 2010a; LYOTARD, 2009 [1979]).

A complexa dimensão de como esse *gênero do discurso* se historiciza nas relações humanas e como a materialidade dos textos no âmbito deles é tensionada e, ao mesmo tempo, tensiona essa historicização, os desdobramentos epistêmicos desse processo (com base

em DUARTE, 2008; DUARTE; SAVIANI, 2011), dos quais derivam aquelas especificidades discursivas e estruturais que são foco do ensino, parecem se apagar. Disso decorrem orientações como ‘escrevem-se *cartas* desse modo’, no máximo contemplando adicionalmente ‘com esses projetos de dizer’. Em nossa compreensão, trata-se de questões que tocam as bases dos processos educacionais no que diz respeito a suas filiações filosóficas antes de suas filiações teóricas (com base em SAVIANI, 2013) e, por implicação, antes de seus encaminhamentos metodológicos: ‘como vou ensinar a *carta*?’. Discussões mantidas na superfície metodológica aplanam dramaticamente o processo.

Outro *gênero* presente nas aulas em que imergimos que nos remete à discussão acerca do modo como os *gêneros do discurso* eram articulados no campo de pesquisa foi o *fichamento*. IRZ. solicitou que os alunos lessem o livro “O Tosco” e propôs um *fichamento* com questões acerca do livro que deveriam ser respondidas pelos alunos, em aula, aos moldes de uma prova. O *fichamento*, referenciado na *esfera escolar de ficha de leitura*, também nos remete aos fazeres *crystalizados* dessa *esfera*. Na Figura 5, constam as questões da *ficha de leitura*.

Figura 5 – Ficha de Leitura "O Tosco".

FICHA DE LEITURA: TOSCO

- 1- Como era Tosco?
- 2- Como eram os pais de Tosco?
- 3- Como era Tosco na escola?
- 4- Quem era o melhor amigo de Tosco?
- 5- Quais idades Tosco tem na história?
- 6- Quem era Pitbull?
- 7- Quem ajudou Tosco?
- 8- Onde Tosco começou a trabalhar?
- 9- O que aconteceu no final da história?
- 10- Que lição você tirou do livro?

Fonte: Cedido por IRZ. (2015).

Conforme Figura 5, as questões da *ficha de leitura* são de compreensão leitora que, com exceção da última questão, visavam à localização de informação explícita com foco na dimensão *intrassubjetiva* da leitura (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014). De acordo com *IRZ.* em entrevista, a escolha do livro se deu por disponibilidade de exemplares para todos os alunos, constante do acervo do Laboratório de Português e indicação da coordenadora desse espaço. Ainda de acordo com *IRZ.*, as questões foram elaboradas por ela mesma. Em entrevista, *DNE.* foi a única que comentou acerca desta atividade, em que mencionou não ter lido a obra por não ter interessado a ela. Conforme comentário seu, porém, não se sentiu impedida de responder às questões, fazendo-o com base no que ouvira:

- (33) *Eu chutei todas as respostas porque não li. ((risos)) Eu escutei a história e não gostei. (+) Foi a professora que escolheu. Era da escola. (+) Consegui responder as questões, sim. Eu falei pra ela “Por que você não fala pra gente ler livro que a gente goste?”. Daí ela já tinha feito isso nas outras turmas. (Entrevista, DNE., 2015)*

Em se tratando de ‘fichar o lido’ e dos recortes de fazeres cristalizados da *esfera escolar* de que se cerca essa atividade, eximimo-nos de maiores reflexões, tendo presente a história de discussões sobre temas tais no campo da educação em linguagem. Interessa-nos, mais uma vez, aqui, o enfoque do *encontro de* por meio da textualização escrita, a *reação-resposta* e seus desdobramentos. Britto (2003; 2012; 2015) tem sublinhado a importância de a escola preservar-se de uma rendição ao deleite, à ‘pedagogia do gostoso’, que compreendemos de base subjetivista, ao gosto da ‘sociedade da informação’, da ‘sociedade da cultura’ (com base em DUARTE, 2008). Logo, o aluno, em um primeiro momento, ‘gostar ou não da leitura proposta’ não nos parece a questão basilar, já que o gosto precisa também ser educado. “O leitor autônomo não é simplesmente aquele que lê conforme seus desejos, opções, interesses (porque os desejos, opções e interesses podem resultar da ação de fatores exógenos), mas aquele que dispõe de possibilidades de conhecer e controlar esses fatores” (BRITTO, 2015, p. 43).

Filiamo-nos à compreensão de que a educação escolar e, por implicação, a educação em linguagem requer *trabalho*, nos sentidos com que toma esse conceito a *pedagogia histórico-crítica* (SAVIANI, 2013 [1991]). Sob esse entendimento, ler a *palavra outra* para responder a ela

exige o *ato*, a *assinatura*, o não *álibi* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Quando a *ação* escolar se desfoca dessa exigência, entendemos ser passível de problematização o processo de *aprendizagem* que move o *desenvolvimento*. A *intrassubjetividade* demanda o *estado de intersubjetividade* (com base em WERTSCH, 1985), e esse estado não se consolida no escopo do *álibi* (com base em CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2015), exige a *assinatura do ato*. Assim, as *fichas de leitura* encapsulam-se na *esfera escolar* porque nela se amalgamaram, são constitutivas do ‘*escafandro* de aluno’ (com base em PONZIO, 2010a; 2014) e, como tal, permanecem na *ecologia* desse *escafandro* – a escola. Nessa condição, destituídas de *assinatura* dissociam-se da *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) e, como decorrência, também da ampliação de repertório; fazem-se mero *teoreticismo*. Se demandadas em algum momento por outrem – ‘Que livro você leu?’ –, tem o esquecimento como resposta.

Ainda no que concerne a produções escritas articuladas a um *gênero do discurso* em conformações que atribuímos a *ações* cristalizadas na *esfera escolar*, cabe mencionar o momento em que os alunos escreveram o *resumo* de um livro para apresentar no ‘café literário’. IRZ. solicitou com, mais ou menos, um mês de antecedência, que eles escolhessem um livro de sua preferência, escrevessem um *resumo* e apresentassem no dia do ‘café literário’, que foi realizado no Laboratório de Português, dia em que deveriam trazer o livro, o *resumo* e algo para o café, como podemos observar na nota que segue:

- (34) *Os alunos devem trazer o resumo impresso para entregar para IRZ.. E ela vai colocar no mural uma lista com o nome dos alunos para eles anotarem o que vão trazer no dia do café, mas ela adverte para não exagerar, para não sobrar muita coisa. A professora explica que é um ‘trabalho’, uma apresentação, e, no final, tomam um café.* (NDC19, A18, T7, 2015)

Os alunos puderam escolher o livro que iriam ler; por essa razão ou por outras que não pudemos inferir, as obras restringiram-se à cotidianidade em detrimento de obras que pudessem vincular-se a questões para além do imediatismo, desafiando-se a reflexão acerca da condição humana a partir da estética, o que nos remete a problematizações no que diz respeito ao gosto literário (com base em BRITTO, 2012; 2015), dado que, embora a tendência espontânea do pensamento cotidiano seja orientada ao individual-particular, o processo

artístico e científico consegue romper com essa tendência (HELLER, 2014 [1970]). Nesse quadro, nossas vivências em campo sinalizam para o prosperar da tendência ao “pragmatismo pedagógico do ensinar e aprender o útil e o necessário, [que] parece dominar a promoção da leitura [e da escrita] e, muitas vezes, o próprio fazer literário” (FARIAS, 2015, p. 13-14).

Reitera-se nesse enquadre um texto que se materializa em um *gênero* tomado pelo hiperônimo ‘trabalho’, o que nos remete, ainda mais uma vez, a discussões acerca dos fazeres cristalizados na *esfera escolar* e ao rompimento com os elos constitutivos da prática social nas quais o *gênero resumo* institui interações, reeditando-se a redoma escolar. A solicitação dos *resumos* prescindiu da orientação acerca do *gênero*, e a escrita dos alunos ganhou contornos de maior dificuldade, pois os *gêneros* em que se materializam os textos lhes dão conteúdo e forma (L. PONZIO, 2002). No dia do ‘café literário’, os *resumos* foram entregues à professora que os levou para avaliação. A interlocução com os alunos acerca das obras abreviou-se em comentários pontuais, devido à impossibilidade, por parte de IRZ., da leitura de todas as obras.

- (35) *Hoje é o dia do ‘café literário’. Quando cheguei, IRZ. e os alunos estavam pondo a mesa; feito isso, nos dirigimos a uns pufes e cadeiras, mais ao canto do Laboratório de Português. Alguns alunos sentaram nos pufes, outros o fizeram em cadeiras e os demais no chão, sentados em círculo. IRZ. fez fichas com o nome dos alunos e nome do livro. Eles têm que dizer o nome do livro e contar a história. Ela lhes havia dito que teriam de levar o livro para mostrá-lo aos colegas, mas poucos dispunham da obra em mãos e, mesmo a tendo trazido, alguns deles apenas optaram por mostrá-la. Alguns haviam preferido outro título, então, tinham que conferir com IRZ. o nome da obra. Os alunos nomeiam o livro, conforme IRZ. os chama pela ordem das fichas que orientam a atividade, e eles narram a história. Ao final, IRZ. pergunta se eles gostaram ou não do livro. Cada apresentação é seguida de aplausos. (NDC20, A33, T7, 2015)*

Entendemos haver, aqui, um movimento de planejamento didático muito diferenciado no processo de formação de leitores: um ‘café literário’. De todas as experiências que vivemos em campo, esta se coloca dentre as mais significativas. Vemos nela a articulação que entendemos ser fundamental entre o *pequeno tempo* e o *grande tempo*

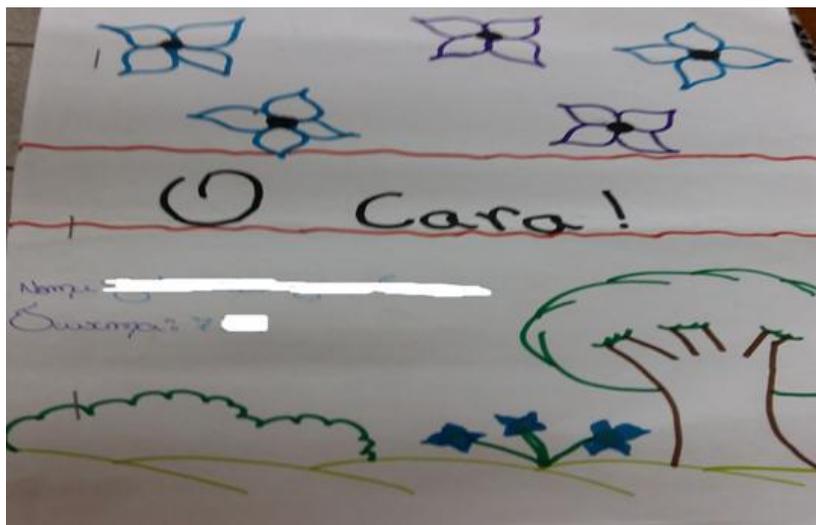
(BAKHTIN, 2010 [1979]), entre os *conceitos cotidianos* e os *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) – neste caso, não a ciência, mas a arte. Os alunos partem do já-sabido, eles escolhem o livro, e muitos deles trocam de título no percurso da atividade – partem de onde estão naquele momento, fazendo escolhas que buscam convergir com seu repertório cultural. A organização da atividade sob forma de ‘café literário’ ensaia trazer a *grande temporalidade*, a *arte literária* como se organiza para além da experiência imediata, em uma proposta que se coloca de algum modo no campo do *sarau*, no sentido de que abstrai a vida cotidiana. A realização do ‘café literário’ – implementar o interessante planejamento de que tratamos no parágrafo anterior – facultaria esse movimento de tensão entre a experiência imediata e o que se coloca para além dela. Componente central para isso parece-nos ser a interlocução que um ‘café literário’, tomado como *gênero do discurso* consolidaria, porque dessa consolidação a mencionada tensão depende.

A exemplo de outros momentos em que compreendemos as produções textuais escritas em articulação com um *gênero do discurso*, a vivência do *gênero* ‘café literário’, o que inclui a produção de um *resumo*, é desafiada pela *tradição* que fundamenta muitas *ações* na *esfera escolar* (SAVIANI, 2012 [1983]). A ambientação sob forma de um ‘café literário’, em nossa compreensão, busca uma aproximação efetiva com a *esfera literária*, da qual a infuncionalidade é constitutiva (com base em PONZIO, 2014), distinta do espontaneísmo, da centralidade no ‘gosto do aluno’, e convergente com a fruição concebida como experiência para além do imediato (com base em BRITTO, 2012; 2015), como experiência de história – conceito tomado nos termos de Vygotski (2012 [1931]). Para transcender a nomeação ‘café literário’ e vivenciar um ‘café literário’, importa transcender a força da tradição escolar, que projeta *resumos* como *reação-resposta* (BAKHTIN, 2010 [1979]) a demandas escolares imediatas – e por isso os descaracteriza como tal – e que coloca a interlocução docente como monitoramento da realização ou não da atividade. Essas, porém, são conquistas a serem historicizadas no conjunto da turma e que implicam o *encontro*, tanto de ‘professora e de alunos’, como de alunos e de autores das obras’, o que Catoia Dias (2016) discute em estudo correlato a este. Tais conquistas requerem educação para o que seja um ‘café literário’ e o que seja um *resumo* anteriormente a sua realização, o que contém enfoque ontogenético (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) na relação dialética com a vivência em si mesma do ‘café’ e do *resumo*. Também aqui, o desafio de lidar com os *gêneros do discurso* não no artificialismo, mas na *artificialidade constitutiva*, em uma fuga à forma

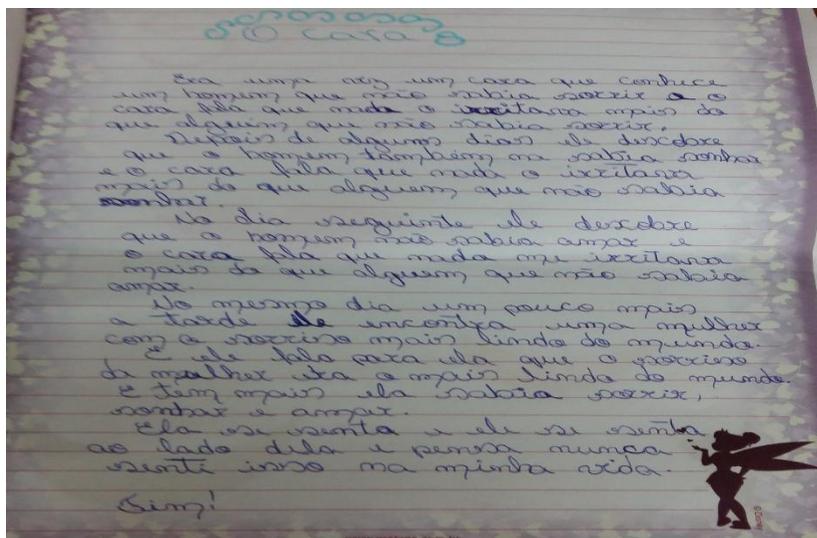
aplanada como a vulgarização científica parece ter disseminado o conceito e suas implicações na *esfera escolar* nos últimos anos, boa parte das vezes como uma sucessão de *ações* cujos objetivos persistem como aqueles da *tradição* escolar. Trata-se, porém, de complexos desafios a serem vencidos pela recorrência das vivências, o que, no caso em estudo, mostra-se em franco andamento, tendo presente que uma experiência como essa – a consolidação do ‘café literário’ do modo como se fez – é um próspero sinalizador de avanços significativos na aula de Língua Portuguesa.

E, no âmbito desses desafios, está a equalização entre *tradição escolar* e *prática social* efetiva. Nas figuras na sequência, a força da *tradição* escolar no *resumo* produzido pelos alunos, com fortes componentes do ‘trabalho’ escolar.

Figura 6 – Capa do *resumo* de uma aluna da T7.



Fonte: Aluna da T7 (2015).

Figura 7 – *Resumo* de uma aluna da T7.

Fonte: Aluna da T7 (2015).

No que diz respeito ao gênero *resumo*, a complexidade do gênero e da prática social que ele institui exige a manutenção dos elos que ligam tal *ato de escrever* à prática social (GERALDI, 2010a), para o que as orientações acerca do gênero são fundamentais, tanto no âmbito das vivências com ele como na atividade metacognitiva sobre ele – no que nos distinguimos de Geraldi (2010a) e nos aproximamos de Vygotski (2012 [1931]). Nessa busca, é importante que a produção escrita que consta nas Figuras 6 e 7 se coloque para além de comprovação de leitura realizada, em um processo no qual o professor de Língua Portuguesa age a fim de incidir na *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) dos estudantes leitores, de modo que a *aprendizagem* que move o *desenvolvimento* lhes permita apropriarem-se de um produto cultural historicizado, o ‘café literário’, para o qual outro produto cultural historicizado, o *resumo*, é importante. E, nessa apropriação, ampliem seu repertório cultural e suas experiências de leitura. Essa nos parece ser a lógica sob a qual um trabalho com *gêneros do discurso* faz sentido na *esfera escolar* e seguramente está em gestação no campo em que imergimos.

Ainda, os alunos produziram *poemas* na Vivência de Português, que, conforme mencionamos no capítulo anterior, foi realizada em um

sábado com o objetivo de substituir aulas que não foram ministradas durante o período de greve. No dia da Vivência, os alunos deveriam produzir *poemas* para participar de uma competição em que os três melhores ganhariam brindes. A nota em (36) explicita como a atividade foi operacionalizada.

- (36) *A Vivência começou às 8h. Os alunos deveriam produzir poemas para participar de uma 'competição'. Eram 8h50, e alguns alunos que tinham terminado seus poemas pediam para ir embora, ante a negação docente, porque a Vivência se estenderia até às 11h. Alguns alunos dedicaram-se à atividade, escreveram seus poemas, ilustraram-nos, mas alguns se mantiveram em interações paralelas, produziram o nonsense sem intencional fazê-lo, mas como cumprimento da atividade [ou resistência a ela] simplificaram a proposta reproduzindo versos de memória como "batatinha quando nasce". Os alunos terminavam e entregavam para a professora, que já ia lendo os poemas para escolher os três melhores. Enquanto isso, alunas colavam, a pedido da professora, alguns poemas identificados como 'poemas concretos' em uma cartolina. Esses poemas foram produzidos em aulas anteriores e trazidos para exposição junto com os poemas da Vivência. Os poemas que estavam sendo produzidos ali passavam por uma seleção da professora, e um aluno, a pedido dela, compunha um varal com eles. Alguns alunos perguntam se era necessário rimar, sobre qual o tema deveriam escrever, ao que a professora respondia de modo genérico. "Sobre qualquer tema, sobre amor, amizade...". Alguns alunos entregavam e solicitavam que a professora não os lesse porque o julgavam ruins. As cartolinas com os 'poemas concretos' foram coladas no quadro, nomeado, nessa ocasião, como mural. Em uma cartolina rosa, a professora recomendou que se colassem os melhores poemas – seleção sua –, informando que encaminharia uma votação dos poemas pré-selecionados para receberem os prêmios. (NDC21, Vivência de Português, T7, 2015)*

Também aqui, entendemos haver um enriquecedor planejamento do agir didático, na busca por lidar com contingências institucionais do período de greve, a organização de aulas sob forma de 'vivência' com *poemas*. Reiteramos, nesta análise, elementos da análise anterior sobre o 'café literário', já que vemos componentes muitos próximos em ambos,

planejamento e implementação, o que nos dispensa de retomar tais questões. Ocupamo-nos, então, de nossas impressões acerca dos desafios que se colocam ao agir didático para educar os estudantes de modo a que tomem como parte de suas vivências – para manter o termo – a leitura de *poemas* e até mesmo a produção deles, *gênero* especialmente importante na educação para o que é do *grande tempo*. Fazer isso na escola com contornos que criem condições para que os estudantes vivenciem interações nesse *gênero* fora dela contém requisitos que dizem respeito ao enfrentamento à pressa, ao aplanamento das relações humanas mediadas pela escrita (com base em CERUTTI-RIZATTI; IRIGOITE, 2015), à volatilidade da *atenção seletiva* que requer educação escolar para que se reconfigure (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Com relação à escrita dos *poemas*, o desafio se coloca na ruptura com as *ações* cristalizadas da *esfera escolar* em que se entende como inerente à disciplina de Língua Portuguesa a escrita de textos em *gêneros* relacionados à *esfera literária*, processo que exige do *sujeito* atividade intelectual distinta da que realiza na escrita de outros textos materializados em outros *gêneros*. Nesse caso, automatismos de escrita e pressa são ingredientes complicadores, já que a constituição subjetiva do *sujeito-autor* e da própria *esfera* parecem pouco amistosos com um *gênero* como este, boa parte das vezes proposto com finalidades que lhe são estranhas. Nesse sentido, Britto (2015, p. 49) escreve que

O desafio da educação escolar está exatamente em ampliar as possibilidades de experiência, desafiando os alunos a ‘parar para pensar’, ‘a suspender o automatismo da ação’, reconhecer-se e assumir-se como sujeito da ação. Esse movimento de afastamento do imediato e de recusa do deixar-se ir tampouco é algo que se manifeste espontaneamente.

Paralelamente à discussão acerca da articulação das atividades de escrita a um *gênero do discurso*, conforme referenciamos *debate*, *carta*, *fichamento*, *resumo* e *poema*, vivenciamos, ainda, propostas de produção de textos que se vinculam à cristalizada *redação* na *esfera escolar* (GERALDI, 1997, 2010a). Em dois momentos de nossas vivências presenciamos tais propostas: uma em que os alunos deveriam ler *depoimentos* na página 150 do livro didático utilizado por eles, a saber *Português e Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) e

escrever uma *redação* cujo tema fosse “Minha vida na escola”; e outro em que os alunos, também a partir do livro didático, deveriam escolher uma das três propostas constante das páginas 56 e 57 para escrever suas *redações*. O conteúdo do livro que moveu as duas produções pode ser visualizado nas figuras a seguir.

Figura 8 – Depoimentos que moveram a proposta da redação "Minha vida na escola".

À seguir, você vai ler os depoimentos de três alunos que foram vítimas de brincadeiras e perseguições de colegas de escola.

Depoimento 1

Minha vida escolar não é a melhor. Gosto muito dos professores, mas de umas semanas para cá andam me difamando por causa de um trabalho escolar. Estou sendo rejeitada por algumas pessoas da minha classe. Na aula de educação física, dizem que sou baixa e frágil, então não sirvo para nada... (aluna do 7º ano, 12 anos)

Depoimento 2

A minha vida aqui na escola é assim: não arrumo briga porque na escola não é lugar de caçar encrenca, é para estudar. Então, eu vou contar a minha história aqui na escola. Quando eu venho para a escola, os meus colegas me cumprimentam e eu os cumprimento. [...] Copio as minhas coisas e a professora pergunta se está tudo bem, eu falo que está. Na hora do recreio, uns meninos ficam [me] passando a mão [...], daí eu falo para as funcionárias e elas falam para o diretor. O diretor vai na classe e chama os meninos, que levam suspensão, e pede para a mãe deles vir aqui na escola. As mães explicam para o diretor que pediram para que não façam isso. Tem uns que me ameaçam; então, por isso, eu não abro mais a minha boca para nada. Se passo perto deles, fico de boca calada porque sei que são marmanjos e tenho muito medo deles.

Quase não saio de casa porque a minha mãe sabe do que acontece na escola, então ela não deixa; choro que quero sair. Minha mãe não me deixa ir na casa de minha tia e se eu ficar chorando, ela me põe de castigo. Fico um mês de castigo e não posso brincar nem dentro de casa. (aluna de 10 anos, 5º ano)

Depoimento 3

A escola é a segunda casa para mim, fico contente de vir à escola, tenho muitos amigos e inimigos. Sou muito fracote, às vezes me discriminam, falam que sou “japonês”, que sou “tolo”, mas tudo bem. Tenho uma professora boa e gosto dela... (aluno do 5º ano, 11 anos)

(Textos e proposta de atividades extraídos e adaptados de: Cleo Fante. *Fenômeno bullying – Como prevenir a violência na escola e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005. p. 25, 37 e 132-3.)



Luis KOCZYNSKI

Fonte: Cereja e Magalhães (2012).

Figura 9 – Proposta de produção de textos do livro didático – Parte I.

Produção de texto

Professor: Se houver tempo disponível, sugerimos que cada aluno desenvolva mais de uma proposta. É conveniente que alguns escolham a proposta 1, uma vez que no capítulo Intervalo há a sugestão de montagem de uma revista com histórias em quadrinhos.

Segundo as orientações do professor, escolha ao menos uma das propostas que seguem e desenvolva-a. Seu texto fará parte de um livro de histórias ou de uma revista de histórias em quadrinhos que você e os colegas montarão ao desenvolver o projeto **Heróis de todos os tempos**, proposto no capítulo **Intervalo** desta unidade. Os textos serão lidos por colegas de outras classes, por alunos de outros anos, por professores, amigos e familiares. Utilize uma linguagem que esteja de acordo com o gênero e com o perfil do público leitor.



Como você viu nesta unidade, os heróis não são apenas aqueles que se destacam por feitos excepcionais ou pelos superpoderes que têm. Os heróis também habitam anonimamente o mundo em que vivemos. São pessoas simples, comuns, mas com uma grandeza interior que ultrapassa as qualidades físicas de qualquer super-herói.

1. Pense em uma pessoa das suas relações que você considere um herói do cotidiano: seu pai, sua mãe, seu avô ou avó, um tio, um amigo adulto. Lembre-se das características físicas e psicológicas dessa pessoa e de como ela enfrenta os obstáculos que o dia a dia impõe. Narre um episódio marcante que tenha tido a participação da pessoa ou que demonstre por que você a considera um herói.



2. Crie um texto intitulado “O herói que eu quero ser”. Invente uma personagem, homem ou mulher, que seja um super-herói. Pense em sua origem, seus poderes, roupas e apetrechos, nome, pontos fracos, inimigos, se tem companheiro ou não, etc. Depois imagine esse super-herói vivendo uma aventura nos dias de hoje. Qual obstáculo ele terá de vencer? Que vilão ele terá de enfrentar? Que poderes utilizará para alcançar seu objetivo? Que fim terá o vilão? Narre essa história, imaginando um final surpreendente para ela.

Figura 10 – Proposta de produção de textos do livro didático – Parte II.

3. Escolha um super-herói das histórias em quadrinhos ou invente um super-herói. Depois, aproveitando as orientações da proposta 2, crie uma história em quadrinhos e narre uma aventura desse super-herói.

Após concluir seu texto, troque-o com um colega, a fim de que um leia o texto do outro e faça sugestões. Depois passe-o a limpo, incorporando as sugestões que julgar convenientes, e guarde-o para inserir no livro ou na revista que serão produzidos no capítulo **Intervalo**.

A língua em foco

▶ O ADVÉRBIO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira:



(Nik. Gaturro. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2004. v. 4, p. 5.)

- Gaturro, a personagem da tira, organizou o seu dia na agenda.
 - Para que serve uma agenda? *Serve para organizar nossas ações no tempo.*
 - Que palavras ou expressões da tira indicam tempo? *agora, onze horas, uma hora, três horas, seis da tarde.*
 - Em que lugares Gaturro estava em cada um desses momentos? *Num piquete, num galho de árvore, à mesa, na cama, num puffe.*
- No 1º quadrinho, que instrumento Gaturro usa para escrever em sua agenda? *Um lápis.*
- Responda com uma só palavra: De que modo Gaturro passou o dia? *Preguiçosamente/tranquilamente/sosegadamente.*

Conforme se evidencia na Figura 8, os *depoimentos* que constam da página 150 do livro didático ilustram a discussão sobre *bullying* que está sendo realizada na unidade em questão. A nota de campo a seguir explicita o momento em que *IRZ.* apresentou a proposta de *redação*.

- (37) *IRZ. encerra a correção, pede para pegarem os livros didáticos, folheia-o em busca do que vai solicitar; pedelhes que abram na página 150 e escreve no quadro:*

Quadro:

“Livro pg. 150 ler os 3 depoimentos e fazer uma redação com o título

Minha vida na escola.

151”

Recomenda um mínimo de 15 linhas. SHL. menciona que não gosta de redação.

Quem lê a redação ganha um ponto na nota de participação. (NDC22, A20, T7, 2015)

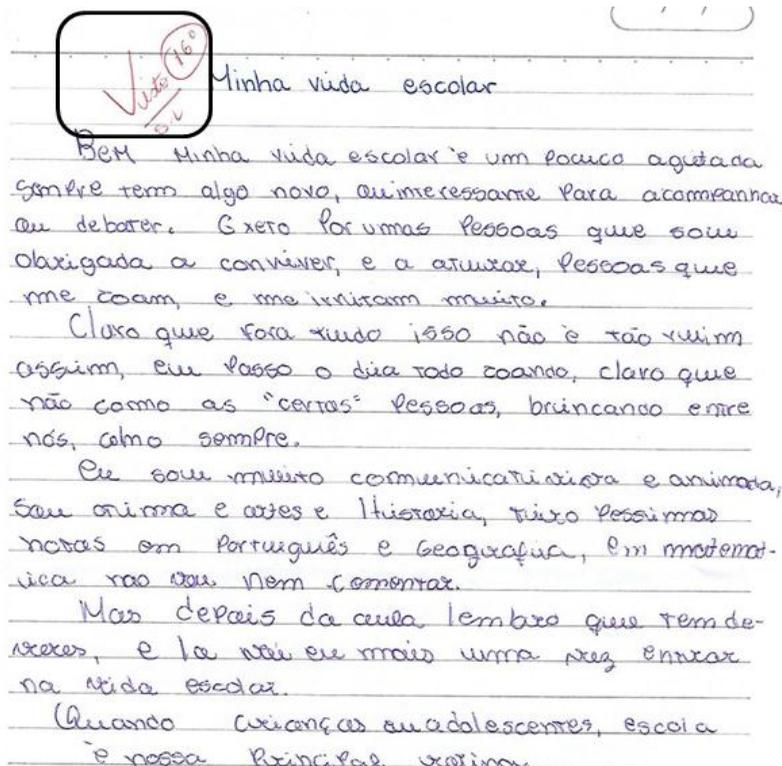
Em (37), a *redação* cujo tema foi “Minha vida na escola” atende a uma demanda que se cria em um hiato de atividades na etapa final da aula, o que *IRZ.* menciona em entrevista quando discute obstáculos institucionais para o planejamento de sua aula, conforme expresso em (38).

- (38) *Que assim, ((planejamento)) em cima da hora. Já fiz, tá. Não vou dizer que não. Mas eu não gosto. Porque é muito em cima e a gente fica perdida. Se deixo pra cima da hora, é onde eu uso redação, interpretação de textos, que também tem que ser trabalhado, tá no planejamento. A redação até não tá, mas tem bastante interpretação de texto. Tem que ter, né. Língua Portuguesa não adianta. **Redação eu faço quando é em cima da hora.** (Entrevista, *IRZ.*, 2015, ênfase nossa em negrito)*

As *redações* realizadas em sala de aula, de acordo com nossas vivências e pelo que nos foi informado no processo de geração de dados – com exceção das produções textuais que se materializam, de alguma forma, em um *gênero*, conforme discutimos – eram escritas no caderno. *IRZ.* conferia a realização da atividade e apunha a ela seu ‘visto’, o que será discutido mais à frente neste capítulo, e os que quisessem fazê-lo liam-na para a classe, o que lhes conferia bônus de participação na avaliação, conforme expresso nos excertos de entrevista das alunas *DNE.* e *RLA.* (39) *A gente leva na mesa dela e IRZ. lê corrige os erros ortográficos, dá o ‘visto’ e devolve pra gente* (Entrevista, *DNE.*, 2015);

(40) *Lia quem quisesse e ganhava um pontinho* (Entrevista, RLA., 2015). Na Figura 11, consta a redação da aluna DNE..

Figura 11 – Redação "Minha vida na escola" de DNE.



Fonte: DNE. (2015).

Outras redações foram escritas com base em um tema específico, no caderno, conforme as alunas nos informaram, em aulas distintas de nosso tempo de imersão. Segundo as alunas, os temas sobre os quais eles escreveram foram 'Retrospectiva 2015', 'Água', 'Drogas', 'Violência contra a mulher' e 'O que esperavam para o novo ano'. Entendemos ser relevante problematizar a escrita de redações na escola a partir de um tema, no entanto eximimo-nos de o fazer dado ser uma discussão já amplamente realizada na área. É importante, no entanto,

que assinalemos dois pontos que julgamos relevantes: (i) a busca de sintonia com a realidade contemporânea no que diz respeito ao conteúdo do livro didático; e (ii) a fragilização dessa busca pela força da *tradição* escolar.

Quanto à primeira questão, a abordagem do *bullying*, na Figura 8, e inserção dos super-heróis nos quadrinhos, na Figura 9, sugerem essa busca de sintonia com os dias atuais. Um olhar teoricamente menos rigoroso para a proposta do livro poderá predicar esse delineamento como elogioso; um olhar mais atento, porém, – entrando na segunda questão mencionada no parágrafo anterior – problematiza, na Figura 9, a reiteração do encaminhamento ‘escrever uma história’, em um desenho que lembra o cognitivismo da década de 1980, quando a alimentação temática era elemento suficiente para a produção de um texto. Nos anos finais da década de 1990 e nessa mais de década a partir do ano 2000, o esforço institucional nos documentos parametrizadores da área tem sido em deixar claro que não se escrevem *histórias* sem adverbialização: escrevem-se histórias em *lendas*, em *piadas*, em *notícias*, em *contos*, em *reportagens*, com maior ou menor prevalência da ordem do narrar (com base em PCNs LP - BRASIL, 1988; BCNN, 2016; PC LP - SC, 2014; FLORIANÓPOLIS, 2016). Assim, o livro didático em uso e amplamente referendado em nível nacional (com base em PNLD - BRASIL, 2014), um dos mais conhecidos títulos nas escolas locais (TOMAZONI, 2012), dissocia as *tipologias textuais* dos *gêneros do discurso*, encaminhamento que se mostra bastante recorrente na obra em questão e que é também foco de atenção de Catoia Dias (2016) e Daga (2016), estudos de nosso Grupo de Pesquisa, relacionados com esta tese, e que têm a mesma obra como base do agir didático em análise. E, se o livro mantém essa dissociação de modo recorrente, as propostas terminam por referendá-la.

Já na Figura 8, a (i) ‘busca pela sintonia com os dias atuais’ corresponde à tematização do *bullying*. Nesse caso e em relação à (ii) ‘fragilização dessa busca’, corresponde à *ação* docente a partir da proposta do livro: o encaminhamento de uma *redação*. Aqui, integrar dialogicamente o *mundo da cultura* – a forma como o *bullying* tem ganhado visibilidade conceitual na *esfera escolar* – e o *mundo da vida* – a vitimização ou não dos estudantes no cotidiano quanto a essa violência – suscitaria o *ato de escrever* textos, por exemplo, no *gênero diário* ou outros afins. Dessa integração depende a *assinatura do ato*, a condição de *ato*, a *pravda* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), condição, por sua vez, para a apropriação da cultura – quer conceitualmente sobre o *bullying*, quer linguisticamente sobre como expressar sentimentos

mais recônditos por meio da escrita para um *outro* que pode ser o próprio *sujeito*.

Essa discussão remete a problematizações acerca de *objetos culturais de ensino e aprendizagem* da disciplina de Língua Portuguesa e ao *planejamento*, dado que

a escola tem que ser percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento; e tem de ser o lugar do pensamento desimpedido, descontextualizado, livre das determinações e demandas imediatas da vida comezinha, o lugar, enfim, em que a pessoa, reconhecendo-se no mundo e olhando para o que a cerca, imagine o que está além do aqui e do agora. (BRITTO, 2015, p. 35-36)

Ainda quanto à *redação*, constitui um *gênero escolarizado*, que tem função na redoma da escola (com base em GERALDI, 2010a) e não entendemos haver problemas nisso como exercício com finalidades bem específicas. A nosso ver, porém, à *esfera acadêmica* compete um processo de formação inicial, de formação continuada e de avaliação dos livros didáticos – tendo presente que as universidades são chamadas a fazer isso – que crie condições para que o professor possa monitorar ‘quando’ usa a *redação* e ‘por que’ o faz, de modo a que os conceitos de *redação*, de *gêneros do discurso* e de *tipologias textuais* não se mimetizem, havendo a compreensão docente sobre imbricamentos e distinções entre eles e o modo como agenciá-los para atender aos objetivos pedagógicos. Essa ciência docente ganha especial importância nas demandas do produtivismo (SAVIANI, 2013), como ‘redação do ENEM’, ‘redação do vestibular’ e pressões externas afins, diante das quais boa parte das vezes os professores têm de se render a exigências institucionais que se sobrepõem a suas possibilidades de opção, mas, mesmo nessa condição, parece-nos que há profundas diferenças em render-se sabendo o que é foco dessa rendição ou assimilar tais demandas sem compreender em que elas consistem de fato.

No período de imersão, vivenciamos, assim, eventos com a escrita nas aulas de que participamos e a partir dos dados gerados por meio dos outros instrumentos de pesquisa, nos quais essas exigências de formação acadêmica se manifestam, principalmente considerando a replicação de representações do cotidiano no agir didático, à medida que

propostas, ressalvada a pertinência das projeções que as antecedem, como é o caso do ‘café literário’, tendem a insularizar-se nas vivências imediatas dos alunos (DUARTE, 2013 [1993]; BRITTO, 2012). Nesse sentido, tais propostas implicam um tangenciamento da função da escola e do professor, que se distingue do interlocutor mais experiente que incide na *Zona de Desenvolvimento Imediato* do aluno, processo que culmina em *movências intrassubjetivas* por meio de *atos intersubjetivos* (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Isso nos leva a retomar a discussão sobre os *objetos culturais* tematizados em classe. No quadro a seguir, consta o planejamento do trimestre em que vivenciamos as aulas ministradas por IRZ..

Quadro 1 – Planejamento 7º ano Língua Portuguesa – 2º Trimestre

2º TRIMESTRE
<p>Objetivos Específicos:</p> <p>Ampliar conhecimentos gramaticais e desenvolver estruturas de pensamento a partir da compreensão e da interpretação de leituras variadas para expressar-se, criticamente, de forma oral e escrita, com clareza e logicidade de ideias, observando o padrão culto da língua.</p> <p>Desenvolver atividades que estimulem o gosto pelo uso da textualidade.</p> <p>Usar a intertextualidade para desenvolver o letramento, relacionando textos/ gêneros/ situações.</p> <p>Utilizar leituras de paradidáticos como fonte geradora de produções orais e escritas.</p> <p>Desenvolver com fluência as habilidades do ler, falar, ouvir, escrever, interpretar.</p> <p>Reconhecer as várias funções que a escrita pode ter: informar, entreter, convencer, definir, seduzir.</p> <p>Operar no sistema linguístico através do uso/ reflexão/ uso, desenvolvendo a habilidade de construção de seu conhecimento gramatical acerca dos seguintes conteúdos: denotação e conotação, frase e oração, sujeito e predicado.</p> <p>Reconhecer e identificar recursos de linguagem.</p>
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preposição. • Denotação e conotação. • Frase e oração. • Sujeito e predicado. • Gêneros textuais: poema, debate. • Ortografia: trabalhar os problemas detectados na escrita do g/j. • Produção textual. • Interpretação textual.

Fonte: Cedido por IRZ. (2015).

O planejamento constante do Quadro 1, segundo IRZ., foi elaborado em conjunto com todos os professores da disciplina no início

do ano letivo. É possível observar, com base no planejamento, que os *objetos culturais* referendados e homologados colocam-se em níveis hierárquicos que nos remetem a uma problematização considerando que o que consta como ‘conteúdos’ reúne itens teórico-conceituais como *frase* e *oração*, itens sistêmico-funcionais como *sujeito*, *predicado* e *ortografia* – considerando, para este último, o conceito de *valor saussureano* (SAUSSURE – CLG, 2012 [1916]) –, itens operacionais como *produção* e *interpretação de texto*; e, ainda, nesse todo, figuram *gêneros do discurso*, os quais, em nossa compreensão, como vimos marcando desde o início desta análise, suscitam tanto dimensão ontogenética como processual-interacional. A despeito dessas distinções, eles estão listados simetricamente, desafiando uma escola que se constitua com foco no *trabalho educativo*, que se “posiciona, em primeiro lugar, em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente” (DUARTE, 2008, p. 35). IRZ., em entrevista, comenta acerca dos conteúdos do planejamento que, segundo ela, tenta seguir linearmente.

- (41) *Aqui tá todos os planejamentos, aqui do sétimo. Geralmente, eu tento começar assim na ordem: variedades linguísticas, (...), verbos irregulares, aí vou fazendo um risquinho no que já trabalhei com eles. Segundo trimestre, preposição, denotação, conotação, (...), ‘g’ e ‘j’, produção textual, interpretação textual, que é interpretação de textos, e agora nós estamos no terceiro, ditongo aberto e hiato, sinônimo e antônimo, agora eu vou entrar com a entrevista com eles, eles vão fazer um trabalho com a entrevista, a ortografia, isso aqui pra mim é o ano inteiro, os parônimos, produção e interpretação textual, que, pra mim, eu trabalho o ano inteiro. Tô toda hora fazendo produção, interpretação, tu viu né? Toda hora. (Entrevista, IRZ., 2015, ênfase em negrito nossa)*

O conteúdo do Quadro 1 e do excerto (41) parece-nos muito relevante porque nossas vivências empíricas nos processos de formação continuada de que temos participado como Grupo de Pesquisa e individualmente têm sinalizado para uma recorrência muito acentuada dessa posposição de itens tão distintos nas chamadas ‘listas de conteúdos’. Estando assim organizados os ‘conteúdos’ – Quadro 1 –, é esperado que o professor lide com eles como IRZ. registra em (41), linearmente: um item após o outro. A questão que se coloca, não para a

esfera escolar, insistimos, mas para a *esfera acadêmica*, é como levar a efeito processos de formação por meio dos quais os licenciandos ou os professores já formados compreendam as relações que se estabelecem entre os itens ensinados: *ortografia* é uma demanda textual nas relações interacionais por meio de um *gênero*; não é possível, ainda, produzir um texto em um *gênero* sem que haja *orações* constituídas de *sujeito* e de *predicado*; e *conotar* ou *denotar* depende de que *gênero* se trate, porque não é possível, por exemplo, conotação em uma placa indicativa do itinerário de um ônibus urbano. Logo, não se trata de itens em relações hierárquicas de igual teor: ao contrário, uns implicam os outros, o que leva a sua assimetria. Temo-nos perguntado por que quase duas décadas de discussões que evocam os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) e que negam a *tradição normativista* (FARACO, 2008) reverberam com esses contornos na *esfera escolar* e seguramente isso não é atinente apenas a nosso campo de pesquisa; afigura-se em diversos estudos de nosso Grupo de Pesquisa (IRIGOITE, 2015; DAGA, 2016; CATOIA DIAS, 2016, entre outros) e em diversos projetos de extensão de que temos participado como Grupo⁵³.

Entendemos que o *ato de dizer* na *esfera escolar* requer, como questão *sine qua non*, que os alunos, em não dominando o objeto de conhecimento, passem a dominá-lo (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]). Trata-se dos *objetos culturais* de *ensino* e *aprendizagem*, o que configura a condição para que se chegue ao acordo do que deve ser ensinado e aprendido. Pelo que vivenciamos durante o processo de geração de dados, o conceito de *conteúdo* está em xeque porque o conceito de *objeto cultural* está em xeque. Presenciamos, em discussões acadêmicas, a virada discursiva que nos leva aos usos da língua, tão caros à disciplina, mas que apaga a dimensão epistêmica da educação em linguagem. Nesse sentido, Britto (2015, p. 34) aponta:

Está bem que se pode aprender a ler e escrever fora da escola, principalmente quando se consideram conhecimentos que estão além do domínio do código escrito e implicam variadas formas de inserção na cultura formal. É na escola que esses conhecimentos e outros próprios da produção intelectual organizada encontram espaço para expandir-se e sistematizar-se, principalmente quando se enfrentam temas e conteúdos que

⁵³ Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina; atuação na Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis são dois exemplos importantes.

transcendem o senso comum e que não se prendem ao praticismo e ao pragmatismo.

Possivelmente, um dos maiores desafios para a educação em linguagem hoje seja a gaseificação contemporânea do que se ensina em insularizações de representações cotidianas e do que se aprende, em nome de que tudo está na língua. Assim, o que é tido como *objeto cultural* tem a complexidade de suas relações simplificada em listagens que apagam suas especificidades conceituais e/ou operacionais, culminando em *ações* comprometidas com a *tradição escolar*, tematizadas na próxima subseção.

3.1.2 *Ações e atos em tensionamento nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo*

Tendo discutido, na subseção anterior, o espaço para a produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo e, em articulação, o modo como os *gêneros do discurso* são agenciados nos momentos de escrita em sala de aula, o que nos conduziu à discussão acerca dos *objetos culturais de ensino e aprendizagem* e ao planejamento, nesta subseção analisamos dados em que buscamos compreender *ações* e *atos* que coocorreram em tensionamento durante nossas vivências em classe. Assim, considerando o *ato* na perspectiva de Bakhtin (2010 [1920/24]), *assinado* e *responsável*, em que se colocam *diferenças não-indiferentes* (PONZIO, 2010a), entendemos haver – nas aulas que nos foi possível vivenciar – *ações* que se distinguem de *atos éticos*, no sentido de Miotello (2011), mas aulas nas quais, em dados momentos, ambos – *ações* e *atos* – ocorrem tanto em paralelo como em tensionamento, a exemplo do que discutiremos à frente.

Nas aulas em que se realizou o já mencionado ‘Trabalho sobre as famílias’, finalizado com um *debate*, conforme discutimos anteriormente, presenciamos uma sucessão de *ações* sob o encaminhamento ‘trabalho’. Estas notas de campo materializam algumas dessas *ações*: (42) *Hoje, os alunos tinham de fazer a segunda parte do ‘trabalho’, sobre os nomes, e a capa do ‘trabalho’* (NDC23, A3, T7, 2015); (43) *Uma aluna questiona o que é para colocar na parte do sobrenome. IRZ. responde que é para colocar qual seu sobrenome, e se está entre os mais populares ou não, avisando que, se quiserem incluir*

outros elementos de sua pesquisa, podem fazê-lo (NDC24, A4, T7, 2015).

As *ações* que compuseram o ‘trabalho’ tiveram lugar nas aulas de maneira sucessiva e justaposta, condição que desafia a constituição de uma unidade compreensível no todo, o lócus para o *encontro* dos *interactantes*. Concebemos que quantidade e sucessividade de *ações* com tratamento dissociado entre elas complexificam a constituição de uma unidade organizadora. Em aula, em início de agosto do ano em análise, IRZ. menciona que os alunos contam com quatro notas do segundo trimestre, que teve início no dia 24 de julho, conforme: (44) IRZ. *finaliza as entregas das avaliações e manifesta desejo de conversar com os alunos, com a finalidade de lhes avisar que contabilizam quatro notas neste segundo trimestre, cujo início se deu no dia 24 de julho* (NDC25, A4, T7, 2015).

Em nossa compreensão, ao se pautar pelo encaminhamento sucessivo de atividades justapostas – porque paralelas umas às outras no tratamento que lhes é dado – em que se coloca em xeque a compreensão discente de uma unidade organizadora, coloca-se também em xeque o *encontro*, à medida que tais *ações* tornam-se suscetíveis à condição de automatismo por parte dos *interactantes*, ocupados em quantificá-las. Duarte (2013 [1993], p. 89) atenta que a decomposição de uma atividade em *ações* cuja associação é de difícil apreensão implica ausência de “uma relação imediata entre o objeto sobre o qual o ser humano age e o motivo pelo qual está agindo. Ou, o que é equivalente, o fim de uma *ação*, seu resultado imediato, não coincide com o motivo, com a necessidade que leva o indivíduo a agir”, o que remete a estudos de Leontiev (2004 [1978]) sobre *atividade, ação e operação*. Em (45), essa não coincidência parece se indiciar: quando acaba uma atividade, o aluno questiona qual será a próxima, e IRZ., para responder, checka o que já foi realizado nas *ações* sucessivas em implementação, como ênfases nossas em (45) a seguir.

- (45) *Um aluno, que já terminou as atividades, pergunta à IRZ. se vai haver mais atividades a serem feitas, e IRZ. menciona que sim, que vai ver qual é a próxima para os que terminaram a irem fazendo. Consulta o livro didático e indica a interpretação de texto da página 197 como atividade sucessiva àquela com enfoque no ‘mas’ e ‘mais’, também do livro. Depois, ocupa-se de acompanhar os cadernos dos estudantes que já concluíram as atividades recomendadas.* (NDC26, A9, T7, 2015)

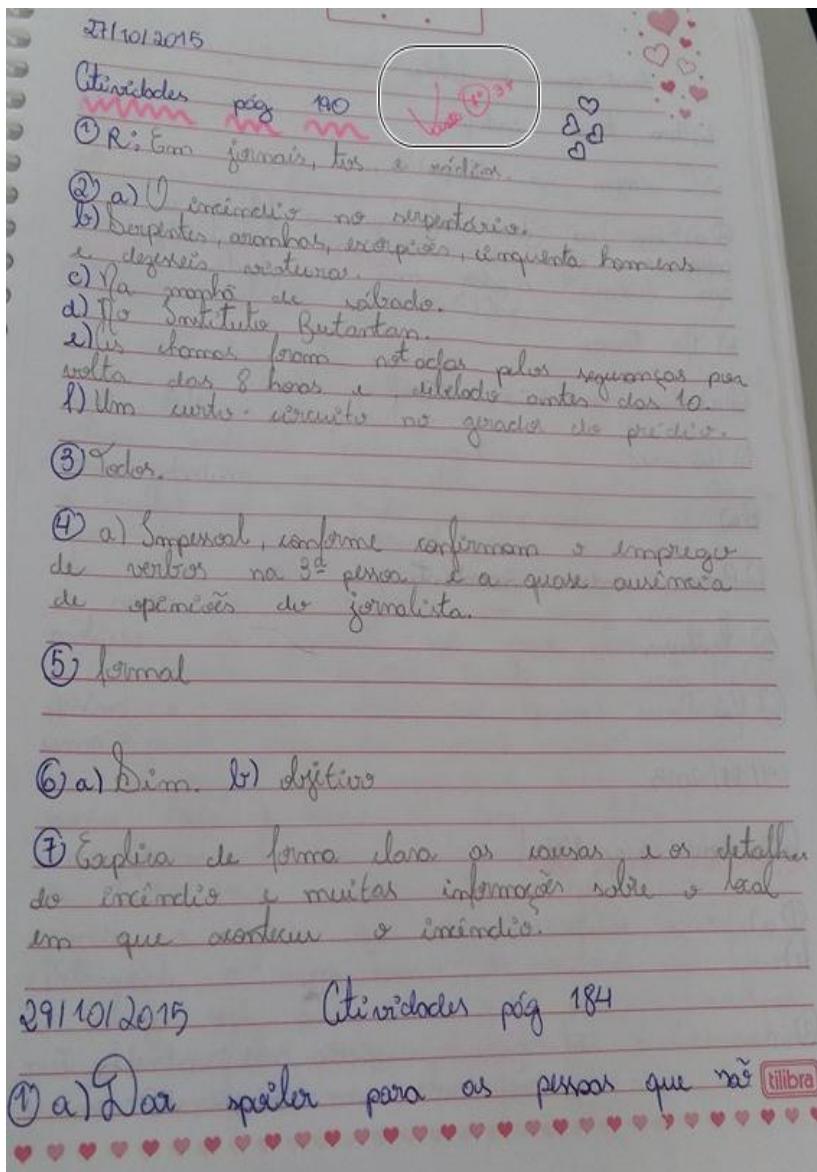
A quantificação e a sucessividade são componentes da *intercambialidade*, de modo que, quando há mudanças nas *ações*, elas permanecem inalteradas na essência, considerada sua inscrição na *istina*. A *pravda* implicaria a *assinatura* dos *interactantes*, o que exige que a historicidade se coloque: vivenciar a atividade, tomá-la para si, responder a ela – no sentido de *reação-resposta* – tendo por base a dimensão finalística que se coloca para tal. A compreensão, por parte do *sujeito*, da integração das diversas atividades em um mesmo evento – no sentido bakhtiniano do termo – é o ambiente para a *assinatura* da qual depende a *pravda* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]; 2010 [1979]; PONZIO, 2014). Em (46), registram-se mudanças no que era para fazer após quatro aulas, sob a lógica da *intercambialidade*, segundo a qual há mudanças no ‘que fazer’, mas, a despeito delas, um mesmo ‘que fazer’ permanece ali.

- (46) *Um aluno questiona se a atividade corresponde apenas à resposta à questão de interpretação que consta no livro didático, e IRZ. responde afirmativamente, dirigindo-se ao quadro e alterando a orientação dada anteriormente, de modo a redirecionar os alunos para outra página do livro didático, a 197. A alteração reorienta as questões a serem objeto de atenção dos estudantes, as quais passam a ser: 1, 2 (c) e 4. (NDC27, A9, T7, 2015);*
- (47) *Passados trinta minutos de aula, IRZ. avisa que vai corrigir as atividades feitas no livro didático e pede ajuda a uma aluna para identificar a página em que estão os exercícios que lhes havia solicitado. A aluna responde que estão à página 197, ao que IRZ. se contrapõe, afirmando que, na página 197, não há perguntas, que elas estão na 198 e na 199, corrigindo, assim, a orientação dada anteriormente. (NDC28, A13, T7, 2015);*
- (48) *Inicia-se a correção das atividades. As questões são lidas, e alguns alunos respondem a elas oralmente. Trata-se de localização de informações explícitas no texto. A turma é direcionada para a segunda questão, ao que os alunos respondem, que só lhes fora solicitada a letra ‘c’; IRZ. questiona: “A dois não era para fazer?”. Eles respondem que apenas a realização da ‘c’ lhes fora requerida. Nesse percurso, elide-se a correção das atividades do livro didático cujo enfoque era ‘mas’ e*

'mais'. Questiono um aluno a meu lado sobre essa correção, e ele tributa a esquecimento docente. Compreendo que os estudantes estão cientes dessa lacuna na correção, mas não interpelam IRZ. sobre isso. Na sequência, IRZ. pede-lhes que façam as atividades da página 167 sobre cyberbullying. (NDC29, A13, T7, 2015)

Reorientar o percurso das atividades ou não corrigir algumas delas não parece alterar a natureza das *ações* e repercutir na classe, o que atribuímos à condição posposta dessas *ações* – colocam-se em uma sequência destituída da compreensão discente de requisitos mutuamente implicacionais; pautam-se distantemente de clara identificação de uma unidade de configuração que delinea o evento para o *encontro*. A *intercambialidade* – no sentido que Ponzio (2010a; 2013b; 2014) dá ao conceito – de *ações* que tematizamos nesta discussão compôs momentos em que eram propostas atividades em articulação com algum *gênero do discurso*, conforme vimos anteriormente, e, também, atividades pautadas no livro didático utilizado pela turma, em sua maioria, relacionadas à ‘interpretação de textos’, expressa nas notas de campo anteriores, com exceção das duas *redações*, que tematizamos na subseção pregressa, em que os alunos escreviam as respostas no caderno e submetiam ao ‘visto docente’, tal qual Figura na sequência.

Figura 12 – Caderno de FND.



Como registra a figura anterior, trata-se de respostas dadas às questões que constam no livro didático, cuja lógica de uso, conforme o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação, impede os alunos de responderem no próprio *artefato* nos primeiros anos de uso do livro, de modo que, em seus cadernos, constam respostas para perguntas que estão em outro *artefato*, o que instaura uma dissociação de outra ordem: no interior das próprias *ações*. Essa segunda dissociação parece-nos poderoso componente para que a dimensão integradora e finalística do que está sendo feito pelos estudantes se evanesça de modo definitivo.

Acerca da mencionada *intercambialidade* das *ações*, vale menção à nota a seguir: (49) *O* (nome do aluno) *me olha e registra a dispersão da classe. Acerca da proposição da atividade, enuncia: “dá preguiça”. Eu pergunto por quê, e ele responde: “((A aula)) É sempre assim. Temos que fazer ((a atividade no livro)), a gente faz, depois a gente lê”* (NDC30, A24, T7, 2015). A configuração com que as *ações* são levadas a termo na sala de aula nos remete a Bakhtin (2010 [1920/24]), para quem a crise do *mundo da cultura* e de seus valores configura-se também como a crise do *ato*, dado que o *ato*, à medida que se conforma a uma *ação*, passa a ser tomado como técnica, em que há uma separação entre a motivação e seu produto. Sobre isso, ainda que sob uma filiação distinta, escreve Leontiev (2004 [1978], p. 85), “A decomposição de uma ação⁵⁴ supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente entre o motivo objetivo da relação e o seu objeto. Senão a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito”. E o autor segue, compreendendo que uma *ação* só é possível desde que se possa refletir sobre as ligações que existem entre o resultado da *ação* e o resultado final do processo; “trata-se de uma ligação que condiciona a orientação da atividade”.

Complementarmente a essas *ações*, entendemos haver também uma sucessão de atividades pautadas em folhas avulsas – comumente, na *esfera escolar*, são referenciadas como ‘folhinhas’ – que eram trazidas para as aulas por *IRZ.*, conforme Figuras na sequência. Essas atividades tinham foco sentencial ou vocabular, com ênfase em questões taxionômico-estruturais, em que se solicitava a algum aluno a entrega, aos colegas, das folhas contendo a atividade e se lhes avisava que deveriam realizá-la atentando individualmente àquilo de que se tratava,

⁵⁴ Não vamos nos ater, para as finalidades desta discussão, nas diferenças sob as quais o autor russo concebe *atividade*, *ação* e *operação*, uma vez que estamos tomando, aqui, *ação* no sentido que Augusto Ponzio, com base no pensamento bakhtiniano, dá ao termo, como distinta de *ato* porque replicável, intercambiável, no âmbito da alteridade relativa.

conforme (50) e (51), prescindindo-se de uma orientação coletiva à turma. (50) *A folha é entregue com a recomendação de que a atividade seja feita. Ao recebê-la, os alunos individualmente tomam ciência do que se trata* (NDC31, A15, T7, 2015); (51) *Diante da dispersão da classe, impõe-se a admoestação de que há atividades a serem feitas* (NDC32, A15, T7, 2015).

Figura 13 – 'Folhinha' de 'associação de vocábulos'.

Encontre, no quadro, dois vocábulos que se associam diretamente a cada palavra apresentada. Observe o exemplo:

tranqüilizar	disparar	degustar	brilhar	escamar	participar
incandescer	alvorecer	remeter	ecoar	ranger	abrasar
presidir	temperar	consertar	embaçar	revigorar	extrair
acelerar	estilhaçar	compor	conciliar	selar	declamar
escoar	conduzir	fisgar	assobiar	debilitar	boiar

peixe	⇒	_____ fisgar _____	⇒	_____ escamar _____
reunião	⇒	_____	⇒	_____
vidro	⇒	_____	⇒	_____
carta	⇒	_____	⇒	_____
dente	⇒	_____	⇒	_____
luz	⇒	_____	⇒	_____
som	⇒	_____	⇒	_____
sabor	⇒	_____	⇒	_____
paz	⇒	_____	⇒	_____
fogo	⇒	_____	⇒	_____
carro	⇒	_____	⇒	_____
velocidade	⇒	_____	⇒	_____
força	⇒	_____	⇒	_____
poesia	⇒	_____	⇒	_____
água	⇒	_____	⇒	_____

Fonte: Cedido por IRZ. (2015).

Figura 14 – 'Folhinha' sobre 'mal' e 'mau'.

ALUNO(A): _____ TURMA: _____ NOTA: _____

02. Sinônimos x antônimos. Sinônimos são palavras ou expressões de sentido igual ou semelhante. Antônimos são palavras ou expressões de sentido oposto (contrário).

a) Relacione os antônimos: b) Forme antônimos usando o prefixo **des**:

minúsculo	plor
mal	bom
mau	voz áspera
melhor	bem
voz doce	malúsculo

preparação: despreparação
 fazer: _____
 gosto: _____
 cansadas: _____
 encantar: _____
 casar: _____
 harmonia: _____
 honra: _____

Agora, preencha as lacunas com **mal, mau** ou **má**.

a) _____ sabia eu que ele era o gerente do restaurante.
 b) Acabei de fazer um _____ negócio.
 c) O _____ aluno sempre apresenta alguma desculpa.
 d) Adquiriu _____ fama por não pagar devidamente seus funcionários.
 e) Fale mais alto! _____, coragem ou!-oi!
 f) Minha prima está passando _____.
 g) Mas que gente _____ educada!
 h) Recomece o que foi _____ feito.
 i) Foi despedida porque era um _____ funcionário.
 j) _____ despenda o dia e os camponeses se dirigem para a lavoura.
 l) Possui o _____ costume de empurrar os colegas na saída da escola.

03 Neste exercício, vamos estudar a palavra **mal**, diferente da palavra **mau**.

Mal pode ser:

a) **substantivo**: O **mal** se opõe ao **bem**.
Mal é substantivo quando puder vir acompanhado do artigo **o**: o **mal**.

b) **advérbio**: Ele ouve **mal**. Este menino é **mal-educado**.
Mal é advérbio quando se referir a um verbo ou adjetivo.

c) **conjunção**: **Mal** chegou, já saiu.
Mal é conjunção quando puder ser substituído por **logo que, apenas**.

Mau é adjetivo. Refere-se a um substantivo. Opõe-se a **bom**.
Mau tempo. Homem **mau**. Lobo **mau**.
 O feminino de **mau** é **má**:
 Mulher **má**.

ATIVIDADES DE LINGUAGEM

ORTOGRAFIA – Vamos escrever certo?

Observe o emprego de **mal** e **mau**:

MAL – MAU	
1. Mal posso te enxergar. (Mal – a casta, com dificuldade)	2. Sofre de um mal incurável. Mal – substantivo
Mal caceou o dia, nós salmos. (Mal – logo que, apenas)	3. O mau menino maltrata os animais. Mau expressa uma qualidade e refere-se a um substantivo: é um adjetivo.
Dormi mal esta noite. (Dormi de que modo? Mal)	Mal – advérbio de modo

1. Analise cada frase. Observe o emprego de **mal** e **mau** e escreva (AM) para advérbio de modo, (S) para substantivo e (A) para adjetivo.

- O **mau** tempo prejudica a lavoura. ()
- Um **mau** pai faz todas as vontades do filho. ()
- Passou **mal** a noite toda. ()
- Não deseje o **mal** a quem lhe olenciu. ()
- O **mal** se opõe ao bem. ()
- O **mau** aluno se anependerá, futuramente, do tempo perdido. ()
- Tatou-os **mal**. ()
- Não há **mal** que sempre dure. ()
- Ficamos **mal** impressionados com o aspecto da casa. ()
- Solu-se **mal** na prova. ()
- Scrifu-se **mal**. ()
- A questão está **mal** formulada. ()

Fonte: Cedido por IRZ. (2015).

Algumas dessas atividades são replicadas, conforme expresso em (52), (53) e (54), a partir de nota de campo e excertos de entrevista. (52) *Os alunos estão fazendo a atividade. A (nome da aluna) me diz que já tem consigo várias dessas folhinhas, que a professora já lhes deu, assim como o fizeram outros professores* (NDC33, A19, T7, 2015); (53) *Uma vez repetiu ((a atividade)). IRZ. levou a mesma atividade que eu fiz ano*

passado, daí eu já sabia as respostas e fiz rápido (Entrevista, BAZ., 2015); (54) *Algumas eu já tinha visto em outras séries com outro professor* (Entrevista, FND., 2015).

Essa condição de *intercambialidade* opõe-se ao *ato*, considerado, a partir de Bakhtin (2010 [1920/24]), um *jano bifronte*, à medida que se orienta sempre em duas direções, a primeira da *singularidade* irrepetível e a segunda da unidade objetiva e abstrata – daí por que a importância de que cada item da *singularidade* seja compreensível no todo da unidade objetiva abstrata, sem o que se instaura o risco de que a singularidade seja tomada no âmbito do relativo absoluto e, em assim sendo, dificulte os propósitos a que se presta a *esfera escolar*, a formação humana (DUARTE; SAVIANI, 2010). Ainda sobre isso, em entrevista, tematizando essas atividades, IRZ. menciona: (55) *Eu tenho em casa, eu faço, ou eu vejo em algum lugar e tiro xerox. ... Eu colo o cabeçalho da escola, é obrigado e dou para os alunos fazerem* (Entrevista, IRZ., 2015). Já na roda de conversa, IRZ. expressou as condições sob as quais leva a termo tais atividades, que parecem servir, em alguns momentos, como ‘carta na manga’ para quando os alunos não têm consigo o livro didático. Questionada sobre o uso que faz do livro didático, IRZ. respondeu que muitas vezes não consegue usá-lo porque os alunos o esquecem em casa, mas que, quando isso acontece, ela lança mão das folhas avulsas – as nomeadas ‘folhinhas’ – com propostas dessa natureza: (56) *Quando eles esquecem o livro em casa não tem problema. Eu tenho sempre uma folhinha aqui, sempre procuro passar umas assim o:::, deixo aqui o:::, daí eu vou lá e passo no quadro ou entrego, daí eles não ficam sem fazer, porque eles não trazem o livro* (Roda de conversa, IRZ., 2015).

Essa alternância entre as ‘folhinhas’ e o livro didático sinaliza para uma dimensão correlata entre ambos os *artefatos*, já que *intercambiáveis* entre si, o que sugere a condição de sucessividade e posposição extensiva também ao uso do livro didático. Assim, embora o livro apresente as folhas como ‘páginas’, em unidades integradoras de trabalho, tende a ter essas páginas fracionadas do mesmo modo que as ‘folhinhas’, como sugerem titubeios e reorientações docentes sobre quais páginas do livro foram indicadas para o trabalho dos estudantes. Desse modo, configurarem-se como ‘páginas’ não se coloca como questão relevante, uma vez que tais ‘páginas’ são tratadas como ‘folhas’.

Assim, em nossa compreensão e para as finalidades deste estudo, o modo como o livro didático se coloca no cotidiano da classe corrobora esse quadro de sucessividades e posposições a despeito de uma unidade agregadora. Como não há uma linearização das propostas contidas no

artefato – questão à qual retornaremos – e o livro é usado de modo episódico para atender a demandas pontuais, também a lógica sob a qual a proposta desse mesmo livro se organiza – que em si mesmo, a nosso ver, é problemática porque servil ao normativismo, como mostra Catoia Dias (2016) em estudo correlato a este – é rompida. Nesse sentido, o caráter episódico do uso do livro passa a compor esse contexto de sucessividades e posposições, no qual uma tarefa segue a outra sem articulação implicacional.

Nesta reflexão, é importante ter presente que a docência na Educação Básica traz consigo historicamente desafios que tendem a não se colocar na Educação Superior – a gestão do tempo de aula é um desses desafios. Naquele nível de ensino, as dificuldades dos estudantes para autorregular a própria conduta no que diz respeito à *atenção seletiva* e à *volição* colocam como condição fundante a *heterorregulação* docente (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Daí a necessidade de delineamentos estratégicos como as ‘folhinhas’ que, em tese, são autoexplicativas: basta serem distribuídas, e os estudantes saberão o que fazer nelas, condição para que ‘preenchem tempos em aberto’ na aula, na maior parte das vezes decorrentes da ampla diferença entre as *Zonas de Desenvolvimento Real* desses mesmos estudantes (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Questão relevante que se coloca, para as finalidades desta discussão, é se essas entradas temporal-estratégicas são episódicas ou se são recorrentes, caracterizando o perfil das aulas. Neste último caso referendam a posposição das *ações*, ratificando ausência de liames entre elas, e tais liames são condição, segundo Leontiev (2004 [1978]), para que as operações pontuais façam sentido ao sujeito. Sob essa perspectiva, cabe reiterar, que o *encontro*, para além de uma reunião de pessoas no mesmo espaço, ocupadas com fazeres episódicos, acontece a partir de um engajamento mútuo em *atos responsáveis* historicizados, a partir da “possibilidade na qual cada um encontra cada um na sua singularidade irrepitível, insubstituível, fora do papel e fora da identidade, e cada um diz algo no qual a palavra está fora do discurso dos seus lugares comuns” (PONZIO, 2010a, p. 31) e, nessa condição, faz sentido.

Essa sucessividade de *ações* possivelmente descure dos *objetos culturais* (DUARTE, 2008) cuja apropriação é a razão da existência da escola, porque considerá-los em sua complexidade requer um planejamento preciso das atividades a serem propostas, de modo que da realização atenta delas, tomadas como mutuamente implicacionais, decorra essa mesma apropriação. Para tal, a condição de informações pontuais sobre o que fazer e de recados acerca do que já foi feito, com

enfoque no cômputo quantitativo desses fazeres, conforme (57) e (58), precisa dar lugar à concepção de percurso a ser empreendido em nome de um fim antecipadamente acordado, do que depende que os *interactantes* envidem cada esforço pontual em nome da conjugação desses esforços para um fim maior, antevisto e consciente, do que as notas de campo a seguir são prenúncios de desafios a serem assumidos em busca de novas configurações do que é feito em classe: (57) IRZ. *solicita atenção e diz que tem um recado: “Quem não terminou as atividades da aula passada, termine que, na próxima aula, nós vamos corrigir”* (NDC34, A12, T7, 2015). Ainda:

- (58) IRZ. *avisa que tem vários recados para dar: 1º: Quando chegar à sala, cada um deve estar em seu lugar. Todas as advertências que cabem serão dadas, quer digam respeito ao celular, ao ‘espelho de classe’ etc. 2º: Alguns alunos não estão respondendo à chamada, e alguns estão faltando demasiadamente. Se houver 75% de falta, haverá reprovação; trata-se de advertência da Coordenação. Agora as notas são lançadas no sistema, e os alunos reprovação de imediato nos casos previstos. 3º: Quinta-feira será o ‘café literário’. Quem não trouxer o resumo do livro que leu ou algo para o café vai zerar a nota, porque não há como recuperar essa nota, o que foi avisado há um mês. Quem não trouxer um dos dois requisitos para o ‘café’, ficará na coordenação, não irá para o laboratório.* (NDC35, A30, T7, 2015)

A sucessão de recados – que tende a caracterizar a *esfera escolar* –, em articulação com a sucessão de *ações*, responde a demandas por manter constância na orientação de cada ‘fazer pontual’, muitas vezes também em nome de objetivos coercitivos ou burocráticos, como em (58). Na sucessão de *ações* avulsas mutuamente dissociadas, projeta-se a operacionalidade das *ações* em si mesmas em lugar da lógica sustentadora em nome da qual se configuram; assim, não havendo essa lógica, recados se colocam como demandas recorrentes, incidindo sobre pontualidades do percurso educativo. Em sendo depreensível uma lógica sustentadora das *ações* no escopo da qual tais *ações* seriam implementadas, quer sejam pedagógicas ou administrativas, o agir individual e coletivo teria finalidade anteriormente estabelecida, e a consolidação da unidade prescindiria da recorrência de lembrança acerca de cada um de seus constituintes pontuais. Nesse sentido, escrevem Saviani e Duarte (2012, p. 2), “O sistema escolar estrutura-se de forma

fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado”. A questão que se coloca é que, estando a unidade sob escrutínio, a apropriação do conhecimento ao qual eventualmente as atividades sucessivas se prestam fica igualmente sob escrutínio.

Essa sucessividade – boa parte das vezes randômica – das *ações* repercute no modo como o tempo é agenciado em classe, de forma que, para o *encontro*, importa a utilização desse mesmo tempo em articulação com o próprio espaço em que ocorreriam *atos* – a configuração *cronotópica*. Durante o período de imersão, vivenciamos momentos em que pontualidade, randomicidade e replicação configuram as *ações* realizadas, reverberando na utilização do tempo e culminando na dispersão desse mesmo tempo em desfavor do *encontro*. (59) *O* (nome do aluno) *entrega a ficha de leitura em quatro minutos. Outro aluno também. Os demais ainda fazem-na. Poucos minutos depois, mais três alunos a entregam* (NDC36, A5, T7, 2015); (60) *Faz-se uma sondagem de quem ainda não concluiu a atividade. Alguns alunos requerem liberação para o intervalo. São 15h30, e a aula termina às 15h45. Alguns alunos guardam seu material escolar e são advertidos de que a aula ainda não acabou* (NDC37, A12, T7, 2015).

Indicia-se, em (59) e (60), o automatismo sob o qual são realizadas as *ações*, o que incide, tal qual mencionamos, sobre a gestão do tempo de aula. Em interação conosco, quando questionada acerca da rapidez e automatismo com que os alunos parecem realizar as atividades, *IRZ.*, uma das alunas e *SHL.* respectivamente responderam: (61) *Duas aulas é muito tempo. Eles fazem e começam a bater papo, aí eu passo o resto da aula chamando atenção* (Entrevista, *IRZ.*, 2015); (62) *Eles fazem a atividade rápido pra poder fazer bagunça depois* (Entrevista, *FND.*, 2015); (63) *Eles ‘fazem que fazem as atividades’* (Entrevista, *SHL.*, 2015).

Distintamente desse movimento de sucessividades e posposições que suscitam automatismos discentes, é importante considerar que, durante a imersão em campo, vivenciamos momentos em que compreendemos haver, paralelamente às *ações* em sala de aula, a partir das atividades propostas, *atos* diferenciados coocorrendo, os quais, *assinados* de diferentes formas, dissociam-se das *ações*, mas, em alguns casos, entram em tensão com elas, conforme notas de campo que seguem: (64) *Quase todos os alunos já terminaram a pesquisa com o uso do celular e ocupam-se, agora, do que lhes apraz* (NDC38, A4, T7, 2015); (65) *Os alunos deveriam estar terminando os ‘Trabalhos sobre as famílias’, mas muitos estão alheios ao foco proposto. Instaura-se a dispersão da classe* (NDC39, A6, T7, 2015); (66) *Um aluno mostra*

para IRZ. a atividade feita, e outro pergunta o que é exatamente para fazer. Outra aluna a chama para perguntar o mesmo. Alguns usam seus celulares, o que inclui selfies (NDC40, A8, T7, 2015). Vemos, nesse conjunto de notas, tanto (i) o *ato* em se tratando daqueles alunos que se empenham na compreensão da lógica da atividade proposta ao interagir com a professora para mostrar-lhe os resultados dela – um *ato* em convergência com o percurso da aula; quanto (ii) o *ato* daqueles alunos que, em usando seus aparelhos celulares, envolvem-se em *atos* outros, com *interactantes* exógenos ou não à aula em curso, mas em *atos de dizer* seguramente alheios a ela. Esses momentos coexistem com (iii) a *ação*, materializada na pergunta recorrente ‘o que é para fazer’.

De (64) a (66), compreendemos o tensionamento e a justaposição de *ações* e *atos* acontecendo no mesmo espaço, levados a termo pelos mesmos *interactantes*. Em nosso entendimento, a presença episódica e rarefeita de ‘o que fazer em aula’ contribui para que *atos* paralelos às *ações* aconteçam, pois a justaposição das *ações* lhes confere (a elas, as *ações*) caráter tarefeiro, e os estudantes, anuindo a esse caráter, passam a lidar com o tempo de maneira rápida e logo já estão de volta aos *atos* exógenos à aula, desafiando o *encontro*, dado que, para haver o *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra* seria necessário que os *interactantes* estivessem engajados nos mesmos *atos*, em processo de *ausculta* dessa mesma *palavra outra*, que compõem a aula, pois, conforme Ponzio (2010a), um *encontro* é sempre um *encontro de palavras*. Tal tensionamento entre *ações* e *atos* ocorre também em relação a IRZ. e SHL., à medida que quando há ‘atividades para fazer’, tanto alunos quanto professores assinam *atos* paralelos. (67) IRZ. *avisa para responderem às questões no caderno. Eles precisam copiar o texto para tal. Enquanto alguns alunos fazem as atividades, IRZ. interage com a SHL. sobre questões escolares relevantes, como os Conselhos de Classe, tematizando algumas decisões da escola, das coordenadoras e de algumas turmas* (NDC41, A8, T7, 2015); (68) *Alguns alunos começam a fazer a atividade, outros circulam pela sala; IRZ. mantém-se na mesa que lhe cabe em consulta ao livro didático* (NDC42, A11, T7, 2015).

Em muitos desses momentos, entendemos haver um direcionamento da *atenção seletiva* dos estudantes, à medida que se possibilita aos *interactantes* operarem com outros *atos de dizer* em tensionamento, o que implica capacidade de gerir concomitantemente focos de atenção distintos (VYGOTSKI, 2012 [1931]), o que, a nosso ver, instaura-se devido à demanda, que dependendo da superficialidade ou aprofundamento que lhe é atinente, possibilita ou não essa

coocorrência de *atos*. Tais vivências nos remetem ao modo como a *esfera escolar* se historicizou e o que se exige dos interactantes para os momentos em que estão em aula, conforme aponta Britto (2015, p. 38):

ao se reproduzirem pragmaticamente as determinações institucionais e insistir que estudar e aprender limitam-se à incorporação de informações e comportamentos supostamente úteis à vida prática, nada mais se faz que fixar a educação a um senso comum em que todo tipo de crença está legitimado. A verdade, a história, o mundo se manifesta como algo fixo, acabado, absoluto e, por isso mesmo, anti-histórico.

Tais *atos* dizem respeito, conforme excertos anteriores, a interações paralelas que ocorrem a despeito da atividade que está sendo realizada, como uso do celular e comportamentos afins. Vivenciamos, entretanto, *atos* mais complexos em tensão com as atividades: IRZ. tematizou, por exemplo, o *bullying* em suas aulas. Os alunos realizaram atividades do livro didático, assistiram a um filme, responderam a questões acerca dele, mas, em nossas vivências, a despeito do trabalho com o tema na sala de aula, nos foi possível presenciar momentos em os alunos pareciam praticar *bullying* imediatamente após as discussões realizadas em classe. Exemplos disso são as notas a seguir: (69) (Nome da aluna) *reclama do* (Nome do aluno), *que está a incomodando e não está no lugar dele*. IRZ. *pergunta o que ele está fazendo ali*. (Nome da aluna) *diz que já avisou ao namorado dela que o* (Nome do aluno em questão) *chamou-a de “pobre” ontem, e ele (o namorado da estudante que se enuncia) vai “pegá-lo”* (NDC43, A15, T7, 2015); (70) *Um aluno tira foto da* (Nome da aluna) *com o celular, e eles brigam. Ela diz: “Você não pode tirar fotos dos outros se os outros não deixa”*. *Avisa que vai reclamar na Coordenação* (NDC44, A16, T7, 2015).

- (71) SHL. *Pergunta em voz alta na classe se* IRZ. *não tem um livro fininho em casa para emprestar para o* (Nome do aluno)⁵⁵ *ler, porque, segundo ela, ele não vai procurar, ela já o mandou fazer, e ele não o procurou. Mas tem de ser acessível porque ele não lê, e ela até tem, mas é romântico, e o* (Nome do aluno referenciado) *não gosta. (Nome de um segundo aluno) diz a SHL. que ela está*

⁵⁵ Aluno a quem compete SHL. acompanhar individualmente na classe, por demandas de políticas de inclusão.

praticando bullying contra o (Nome do aluno referenciado). (NDC45, A21, T7, 2015)

Em (69), (70) e (71), *ações* são replicáveis, como a tematização de *bullying* em classe, mas os *atos* não o são. As notas tematizam reclamações de alunos apontando a dimensão de *ação* sob a qual se deu o estudo do *bullying* na classe, de modo a não ter tido *assinatura* dos interactantes, já que se estaria praticando publicamente exposição da face dos estudantes nos episódios constantes nas vinhetas que compõem as mencionadas notas. Ainda quanto à discussão do *bullying*, atentamos para uma aluna, grávida durante o processo de imersão em campo, que sofria constantes constrangimentos dos colegas, o que a fizera trocar de turma durante nosso processo de imersão, não havendo *ausculta* à *palavra* dessa aluna, um *silêncio indiferente* (com base em PONZIO, 2010a). Em entrevista, IRZ. mencionou que o tema *bullying* não estava no planejamento, mas por estar no livro didático, propôs as discussões: (72) *O conteúdo do bullying tá no livro. Como eu achei legal, eu fiz, mas não tava no planejamento, não* (Entrevista, IRZ., 2015).

Neste caso, o agenciamento de discussões propostas pelo livro didático tangenciou os *atos*, o que reverbera na *assinatura* docente: quando ensinar é isomórfico à *ação*, paralelamente a essa *ação* diferentes *atos* passam a ser *assinados* de diferentes formas (com base BAKHTIN, 2010 [1920/24]), o que configura teoreticismo do processo de *ensino* em si mesmo: a discussão do *bullying* colocou-se como *ação*, *teoreticismo*, porque coocorreu com a manutenção de comportamentos com essa caracterização de constrangimento ao outro durante e após a reflexão sobre ela. IRZ., quando questionada acerca dessas coocorrências, menciona ser comportamento automatizado na *esfera escolar*, (73) *Continuam ((a praticar bullying)) até hoje. Eu acho que faz parte da geração de hoje em dia. Eu acho que o bullying mais agressivo diminui, mas aquele de piadinha é automático, sai sem pensar. Quando eles veem, já falaram. E querendo ou não, o outro também não liga* (Entrevista, IRZ., 2015).

As alunas, em entrevista, quando questionadas acerca dos motivos para a prática do *bullying* de uns com os outros, atribuem o comportamento a especificidades da classe e não ao modo como foi tematizado em sala de aula, com exceção de RLA., que aponta para o *teoreticismo*. (74) *Porque eles não deram a mínima. Eles acham que o bullying não é nada hoje em dia. Eles acham que tudo aquilo dentro de sala é brincadeira. Eu já tô de saco cheio daquilo ali, não aguento mais eles chamarem de gordo, de::: Eles não tão nem aí* (Entrevista, BAZ.,

2015, ênfase em negrito nossa); (75) *Por não prestar atenção na aula* (Entrevista, TIS., 2015); (76) *Porque eles ficam só brincando*. IRZ. *trabalhou, mas eles não ligam* (Entrevista, JLA., 2015, ênfase em negrito nossa); (77) *Eu acho que IRZ. trabalhou de uma forma boa, mas eu acho que pra eles entenderem que isso é um problema, ela::: devia ter trabalhado mais tempo.* (+) *Foi muito rápido* (Entrevista, RLA., 2015, ênfase em negrito nossa). Essa nossa última ênfase em negrito em (77) parece-nos especialmente importante: modificar a forma com que o *sujeito* opera cognitivamente com uma representação de mundo a partir da relação com o *outro* demanda tempo de interação com esse *outro*, demanda recorrência de tratamento do *objeto cultural* em questão, exige o *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985). “Cabe decir [...] que passamos a ser nosotros mismos a través de otros. [...] Se hace evidente aqui [...] todo lo interno em las formas superiores era forzosamente externo, es decir, era para los demás lo que es ahora para sí” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 149). Assim considerando, lidar operacionalmente com *bullying* implicaria fazê-lo também conceitualmente (VIGOTSKI, 2009 [1934]), mas transcendendo o *teoreticismo*, em nome da *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Trata-se, assim, de empreender um percurso finalístico, tendo como projeção teleológica o novo comportamento de respeito em relação ao *outro*. Essa questão parece-nos especialmente importante porque esse percurso requer unidades integradoras, antevistas e mutuamente acordadas, para que se transcenda a sucessividade de *ações* episódicas, reordenando-se os encaminhamentos didáticos, de modo à superação do *teoreticismo*. Entendemos que apenas sob uma perspectiva como essa é possível o delineamento do *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), que depende do *encontro* (PONZIO, 2010a; 2013b; 2014) e, por implicação, depende do *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

Ainda no que diz respeito ao tensionamento entre as *ações* levadas a termo na sala de aula e *atos* assinados que acontecem paralelamente, vivenciamos alguns momentos em campo em que os *atos responsáveis assinados* pelos alunos foram, em nosso entendimento, levados a termo em uma complexidade distinta dos *atos* de dispersão para além da atividade que estava sendo realizada. Na aula em que IRZ. solicitou a escrita da *carta*, discutida na seção anterior, um aluno saiu da sala sem autorização e quando voltou trouxe um *abaixo-assinado* que estava sendo organizado pelo professor de Educação Física a fim de solicitar um bebedouro perto de onde eram realizadas as atividades da disciplina, conforme (78).

- (78) *O (Nome do aluno) entra na sala com um abaixo-assinado que o professor de Educação Física está organizando para pedir um bebedouro perto de onde realizam as atividades da disciplina e pede para os alunos o assinarem. O aluno também pede para que eu assinem o abaixo-assinado. (...) IRZ. o assina e percebe que alguns alunos só escreveram o primeiro nome; explica-lhes, então, que devem assinar o nome completo para validação legal. (Nome do aluno do início desta nota) argumenta que (Nome de um segundo aluno) disse que bastava o “nome normal”.* (NDC46, A12, T7, 2015)

Conforme expresso em (78), paralelamente à *ação* em que os estudantes deveriam escrever uma *carta*, coexiste um *ato* assinado por um dos alunos, materializado em um *gênero do discurso*, episódio em que *IRZ.*, na função de interlocutora mais experiente, ensina a respeito desse mesmo *gênero*, à parte de sua aula. Diferentemente desse *ato* exógeno à classe, importante mencionar que esse tensionamento entre *atos* e *ações* dá-se também em relação aos temas e demandas da classe, em remissão a *ações* que ali têm lugar. Um exemplo disso nos faz evocar a já mencionada aula, da escrita da *carta*: o mesmo aluno que levou a termo o *ato* com o *abaixo-assinado*, em um *gênero* distinto do que estava sendo tematizado na aula, também assinou um *ato* em consonância à atividade que estava sendo realizada. Ao escrever a *carta*, conforme *IRZ.* havia solicitado, esse aluno escreveu uma *carta* que, segundo ele e outros alunos em seu entorno, constituía uma *carta* de amor, a qual, ao ser finalizada, não foi entregue por ele à professora, conforme orientações da atividade; foi entregue para a aluna interlocutora efetiva da *carta*. A nota a seguir materializa esse episódio: (79) *IRZ. mantém-se em seu posto. Alguns alunos escrevem a carta, outros estão dispersos do foco da aula. Um grupinho de alunos está em pé, leem uma carta e riem porque é uma carta de amor do (Nome do aluno) para (Nome da aluna). A carta, após esse compartilhamento com o grupo, é entregue à garota* (NDC47, A12, T7, 2015).

Neste momento de vivência, emerge uma *ação*, a solicitação da escrita de uma *carta* por *IRZ.*, que entra em tensão com um *ato*, a carta de amor escrita por um aluno para uma aluna, que passa ao largo da aula. Ainda, no dia em que os alunos deveriam escrever uma *redação* cujo tema era “Minha vida na escola”, conforme discutimos na subseção anterior, também em consonância com o mesmo *gênero*, uma aluna fez uma ‘*redação oral*’ tendo como tema outro aluno, seguindo o mesmo ‘modelo’ da *redação* solicitada em aula. (80) *Brincando, DNE. fez uma*

'*redação oral*' sobre o (Nome do aluno), comentando que ele não é legal e não faz nada nas aulas, que ela não gosta dele; todos riem (NDC48, A20, T7, 2015); o riso do grupo sela – embora em prospecções distintas daquelas caras à *esfera escolar* – a compreensão da finalidade da interlocução – ali houve *assinatura* do ato.

Vivenciamos, conforme tematizamos nesta subseção, o que entendemos ser uma coexistência entre *ações* e *atos* que ocorriam a despeito das *ações*. Os *atos*, em nosso entendimento, dizem respeito ao que os estudantes, de fato, estão assinando, e as *ações* dizem respeito ao que acontece relacionado a cristalizações da *esfera escolar*, a ser tematizada mais à frente neste capítulo. Como os *atos* não convergem com as *ações*, o movimento entre *heterorregulação* e *autorregulação* da conduta é desafiado, mantendo-se os estudantes em sua *Zona de Desenvolvimento Real* no que respeita ao foco das *ações* e avançando na *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) no que respeita ao foco dos *atos*. O desafio escolar parece-nos estar exatamente em como lidar com o complexo tensionamento que se coloca entre ambos, dado que, para que haja *encontro*, o *ato de escrever* desses interactantes precisa compor a unidade constitutiva do *encontro*. Ainda nesse âmbito, entendemos que o modo como o livro didático se coloca nesse contexto ratifica a dissociação entre *ações* e *atos* e, por implicação, posterga a instituição do lócus para o *encontro*.

Importante ponto a registrar, ao final desta subseção, são os desafios que a *esfera escolar* coloca para nós, professores. Entendemos que a compreensão da dimensão mais episódica ou mais teleológica do nosso agir docente requer movimentos de *exotopia* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]), em que possamos refletir sobre nossas aulas, afastando-nos delas para melhor compreendê-las. A força do cotidiano escolar e as condições objetivas de trabalho crescentemente mais dramáticas tendem a nos encapsular em nossas próprias aulas e na pressa de dar conta delas, com estudantes paulatinamente mais alheios a elas. Desse encapsulamento, não raro emergem a sucessividade e a posposição de *ações* que, sob a base de nossas experiências docentes são articuladas entre si e, em nome da ciência disso, abtemo-nos de deixar clara essa lógica para nossos alunos, que, também boa parte das vezes, não depreendem essa articulação e se limitam a uma dimensão tarefaira do percurso da disciplina. À *esfera acadêmica* e à gestão institucional compete criar condições para que espaços de formação desafiem-nos, como professores, a um olhar *exotópico* sobre a nossa própria prática docente, para o que a apropriação teórica é fundamental, porque constitui as lentes por meio das quais essa *exotopia* se faz possível.

3.1.3 Os *artefatos* agenciados nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo e sua relação com o/a *ato/ação de dizer*

Nesta seção, em que nos propomos a discutir o/a *ato/ação de dizer* que compõe as aulas de Língua Portuguesa vivenciadas durante a imersão em campo, discutimos o espaço para o/a *ato/ação de escrever* nessas aulas, por meio das atividades de produção textual escrita propostas, no já mencionado contexto de *ações* que se estabelecem em tensionamento com *atos*. Ainda em busca de refletir acerca dos espaços para *encontro* de *autor* e *leitor* por meio do *ato de escrever*, cabe tematizar os *artefatos*⁵⁶ agenciados nas aulas vivenciadas na classe em questão.

Durante o período de imersão em campo, depreendemos a presença sistemática de alguns *artefatos*, que, em nossa análise, dado o modo como eram agenciados pelos *interactantes* no tensionamento de *ações* e *atos*, trazem consigo implicações para tal *encontro* de *autor* e *leitor*. Discutimos, portanto, nesta subseção, a relação desses *interactantes* com tais *artefatos* agenciados durante as aulas. Em nosso entendimento, aqueles com maior relevância na constituição do *ato de dizer* são (i) as denominadas ‘folhinhas’, tematizadas na subseção anterior, sob o olhar do papel que desempenham nas *ações* levadas a termo; (ii) os cadernos dos alunos; (iii) as folhas avulsas – distintas das ‘folhinhas’, como explicaremos à frente; (iv) o quadro de giz; (v) o celular; e (vi) o livro didático de Língua Portuguesa utilizado pela turma, este último especialmente importante para o objeto desta tese.

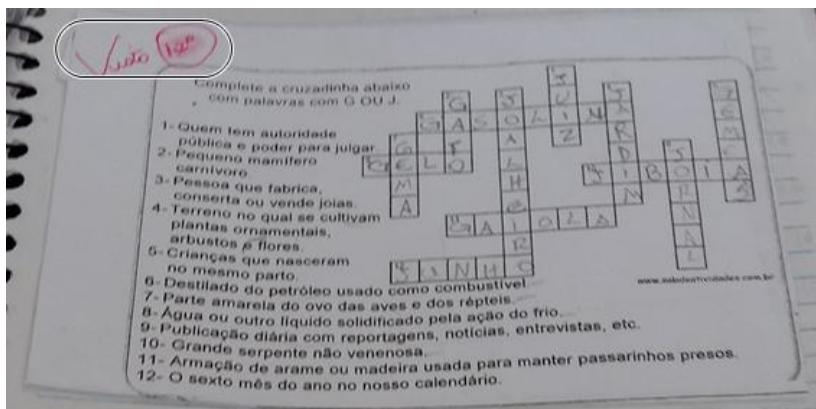
A relação dos *interactantes* com esses *artefatos*, aqui entendidos como parte dos recursos agenciados na constituição do/da *ato/ação de dizer*, é estabelecida, em nossa compreensão, com base na valoração desses mesmos *artefatos* por parte desses *interactantes* a partir de seu *horizonte social* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), na articulação com *ações* e *atos*, o que evoca dimensão axiológica de vínculo com tais recursos, valorações a eles atribuídas (FARACO, 2009), constituídas social e historicamente em relações *cronotópicas* específicas (com base em BAKHTIN, 2010 [1975]).

Na subseção anterior, tematizamos as ‘folhinhas’ com atividades a serem feitas pelos alunos, as quais, sendo agenciadas na condição de

⁵⁶ Apropriamo-nos da noção de *artefato*, discutida por Hamilton (2000), embora não tenhamos nos ancorado nas teorizações sobre *letramento*, e o fazemos pela relevância de tais objetos no todo da análise dos dados gerados na imersão em campo.

artefatos, têm implicações na constituição de *ações* em que, a despeito de não haver menções acerca do que constituem as atividades nelas contidas, ou explicação sobre o conteúdo delas, tais *ações* parecem se pautar na demanda escolar ‘*haver atividades a fazer*’, as quais serão objeto de ‘*visto*’ docente na quantificação da avaliação mensal. Nas figuras a seguir, pospomos exemplares delas que, em uso recorrente para enfoques pontuais, compunham importante *artefato* no percurso de ensino se considerada essa mesma recorrência – nas figuras, destacamos o ‘*visto docente*’, uma materialização do zelo em relação à consecução da atividade – tendo sido feita, recebia o cômputo para a avaliação, explicitado na numeração do ‘*visto*’.

Figura 15 - 'Folhinha' no caderno de BAZ.



Fonte: BAZ. (2015).

Figura 16 - 'Folhinha' no caderno de TIS.

NOME _____
 DATA _____

PAPAGAIO ESPECIAL

A piada abaixo foi escrita sem os sinais de pontuação. Você pode colocar os sinais adequadamente.

O freguês entrou na loja de animais e disse ao vendedor
 Queriam um papagaio que fosse especial.
 Chegou na hora certa. Temos um bilingue Se levantar a pata direita, ele fala inglês. Se levantar a pata esquerda, ele fala francês.
 O freguês saiu para o papagaio e não se conteve. Fez então sua última pergunta ao vendedor.
 O que acontece se eu levantar as duas patas?
 O papagaio não se conteve e lhe respondeu.
 Ai eu caio!

Agora, reescreva a piada abaixo, respeitando os sinais de pontuação e a paragraficação.

O freguês entrou na loja de animais e disse ao vendedor:

- Queriam um papagaio que fosse especial.

- Chegou na hora certa. Temos um bilingue. Se levantar a pata direita, ele fala inglês. Se levantar a pata esquerda, ele fala francês.

O freguês saiu para o papagaio e não se conteve e fez então sua última pergunta ao vendedor.

- O que acontece se eu levantar as duas patas?

O papagaio não se conteve e lhe respondeu.

- Ai eu caio.

Fonte: TIS. (2015).

Em entrevista, IRZ. reiterou nossa compreensão acerca da recorrência desse uso, cercado-se de manter algumas das 'folhinhas' prontas em casa para necessidades pontuais e utilizando-as como recurso de acordo com o planejamento. Foi-nos dado saber que, na escola campo de pesquisa, era vetada a fotocópia de textos, permitindo-se apenas reprografia de atividades, o que, em nosso entendimento, configura constrição da esfera escolar amplamente discutida por Catoia Dias (2016), tendo presente a relação dessa constrição com a adoção do livro didático.

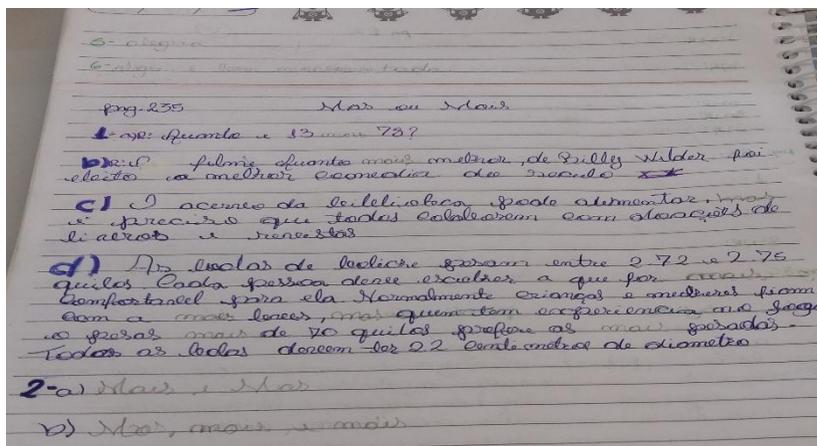
- (81) *Porque assim, a escola, ela não::: (...), ela não:::, se eu for pedir ali pra eles imprimir textos, eles não liberam. Só atividade ou prova. Então, fica ruim pra mim. Ai, eu sou obrigada a usar só atividades. Eu tenho uns textos bem legais em casa, mas aí eu trago só de vez em quando. Porque não dá pra ficar imprimindo pra todas as turmas toda hora. Entendeu?.* (Entrevista, IRZ., 2015)

Explicita-se, em (81), um impasse de que estudos de nosso Grupo de Pesquisa já vêm se ocupando há algum tempo e que tem em Catoia

Dias (2016) ponto nodal: em se disponibilizando o livro didático para as escolas, limitam-se as possibilidades de uso de materiais distintos do livro. Trata-se de um programa governamental em que parece se criarem condições para assegurar que o livro seja usado; uma dessas condições é a impossibilidade de se lançar mão, de modo sistemático e desburocratizado, de outros recursos didáticos que implicam custos administrativos na escola. Tais ‘folhinhas’ afiguram-se dentre as poucas possibilidades de romper esses limites, colocando-se nas estreitas condições ali impostas: não se pode reproduzir textos, apenas atividades avulsas. Assim, elas compõem *artefatos* agenciados no/na *ato/ação de dizer* constituído nas aulas, com foco, em sua maioria, sentencial ou em aspectos formais e estruturais da língua (com base em FARACO, 2008), o que evoca a constituição da *esfera escolar* como lócus em que tais recursos se historicizam e têm implicações para o *encontro*. Reiteram-se, assim, *ações* sequenciais distintas de *motivos* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) da articulação com os *gêneros do discurso* requeridos para os *atos de escrever* que constituem o *encontro*, questão de que nos ocupamos na subseção anterior.

Outro *artefato* que, em nossa compreensão, tem relação com o já mencionado tensionamento entre *ações* e *atos*, sendo agenciado em favor dessa sucessão de *ações*, é o caderno dos estudantes. A utilização do caderno para que ‘colem as folhinhas’ – recomendação que sugere busca por uma unidade entre elas, neste caso uma unidade sequencial de ‘vistos docentes’ – ou que escrevam as respostas das questões das atividades realizadas a partir do livro didático também objeto do ‘visto docente’, conforme figuras na sequência, entra em relação com a quantidade e sucessividade de *ações*, ocorrendo em paralelo com *atos* assinados pelos alunos (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Em entrevista, quando questionadas acerca da utilização do caderno e do livro didático nas aulas, JLA. respondeu: (82) IRZ. *passa a página* (do livro didático) *e a gente vai fazendo as atividades no caderno* (Entrevista, JLA., 2015).

Figura 17 – Imagem de atividades do livro didático do caderno de TIS.



Fonte: TIS. (2015).

O uso do caderno como *artefato* em articulação com a *ação de dizer* que constitui as aulas tem relação, assim como as ‘folhinhas’, com constrações da *esfera escolar*, à medida que também a unidade do livro é rompida: como os estudantes não podem responder no livro, as respostas no caderno ficam dissociadas das questões a elas correspondentes – que constam no livro e não foram copiadas – e, nessa dissociação, tornam também o livro uma espécie de ‘folhinhas’. Em contato com o caderno das alunas durante as entrevistas, documentamos a sucessão das atividades realizadas, parecendo-nos difícil, a partir delas, a identificação de uma unidade organizadora para o *encontro*. Trata-se de uma sucessão para cuja recuperação da unidade os estudantes mostram essa significativa dificuldade, o que desloca o ‘caderno discente’ da condição de um *artefato* favorável para a retomada de um percurso de estudo.

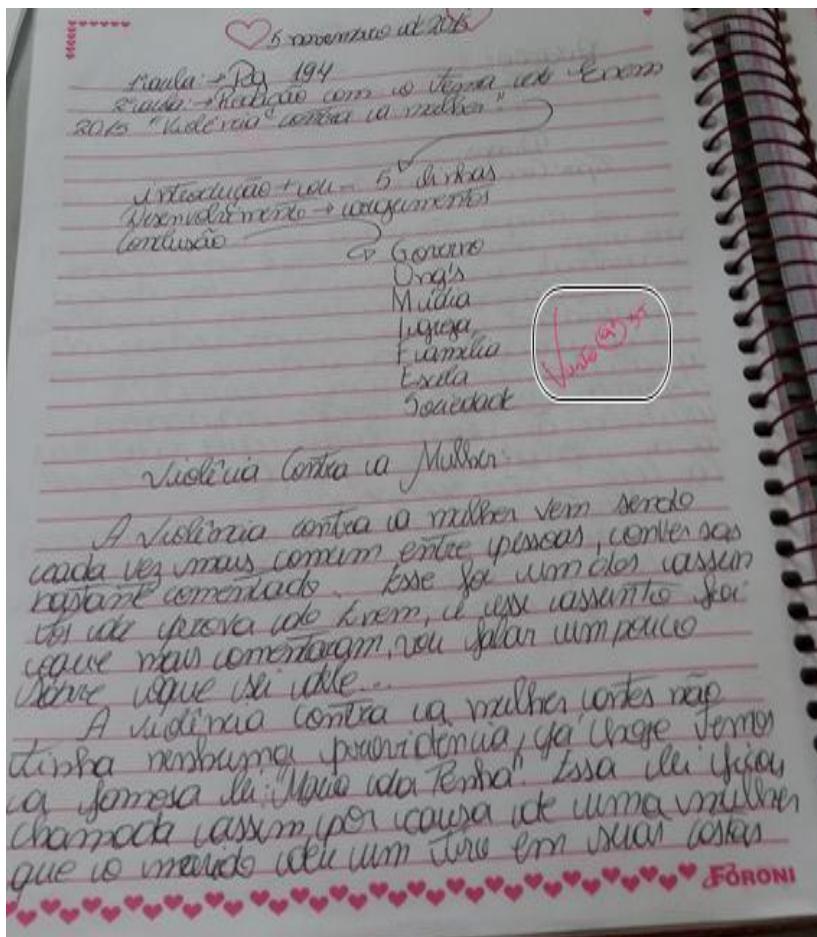
Concebendo *artefatos* como *instrumentos culturais* à disposição do estudante em seu processo de *apropriação* da *cultura* (com base em DUARTE, 2008), os quais compõem a atividade mediadora (VYGOTSKI, 2012 [1931]), entendemos que se trata de importantes recursos didáticos no processo de *autorregulação* da conduta discente, razão pela qual historicamente a *esfera escolar* lida com materiais didáticos de todo tipo. Para que atuem na atividade mediadora implicada nessa *autorregulação*, porém, importa que seu uso se coloque no âmbito dos *motivos*, compreendidos como “complexa[s] formação[ões]

reativa[s] que se cria[m] em torno de um estímulo”, inseridas em “um sistema de valorização da disposição já formada e dos hábitos” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 295). Tendo presente o ideário vigotskiano, entendemos que a existência de *motivos* é condição para o endereçamento da *atenção* do estudante, a regulação de sua *vontade* e o envidar esforços de *memória* – importante *função psíquica superior* no processo de *aprendizagem*. Em não havendo *motivos*, os *instrumentos culturais* não se colocam como constituintes efetivos da atividade mediadora e, em não o fazendo, não repercutem na *autorregulação* da conduta do *sujeito*.

Os *artefatos*, nessa condição de *instrumentos culturais*, existem, na *esfera escolar*, para se prestarem ao processo de *aprendizagem* por meio do qual se dá o *desenvolvimento*; nesse percurso, a *heterorregulação* da conduta – por parte do professor – dá lugar à *autorregulação* da conduta pelo próprio aluno. Para isso, porém, importa que o uso dos *artefatos* atenda a *motivos*, os quais demandam operações constitutivas de *atos* que se articulam em favor desses mesmos *motivos*; logo, quando avulsas, as ‘folhinhas’ e a condição também de ‘folhinhas’ das respostas ao livro didático distinguem-se de *instrumentos culturais* constitutivos da atividade mediadora e, nessa distinção, deslocam-se da *aprendizagem* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; LEONTIEV, 2004 [1978]).

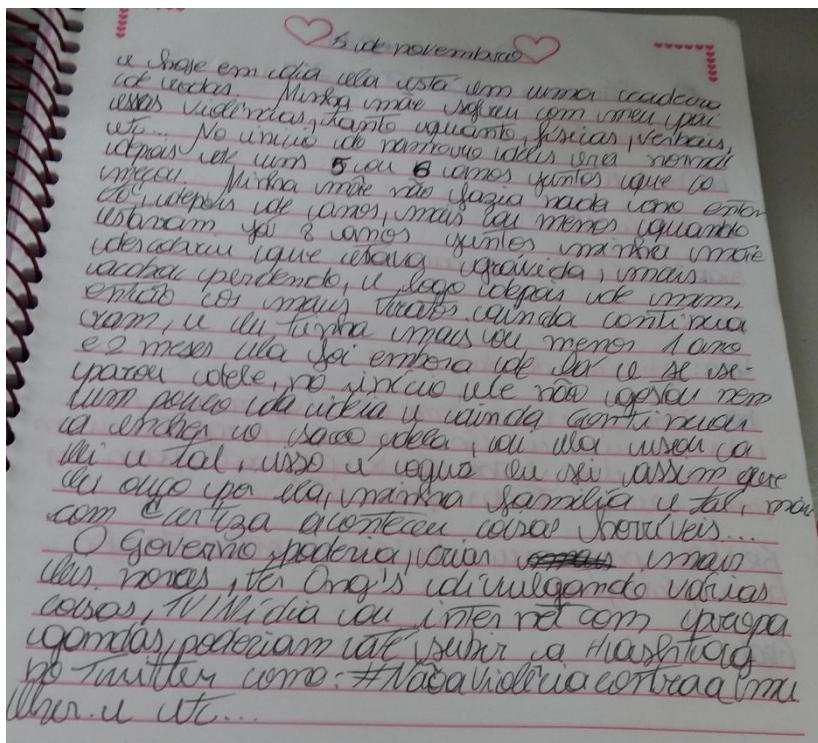
Ainda a respeito da discussão do caderno como *artefato*, é importante reiterar, conforme mencionamos na reflexão acerca do espaço para o *ato de escrever* nas aulas, que as *redações*, quer articuladas com um *gênero do discurso* ou não – como aquela cujo tema foi “Minha vida na escola” –, ou a partir de propostas do livro didático, são, em sua maioria, escritas no caderno e submetidas ao ‘visto docente’, sob numeração para o cômputo nas avaliações. Nas imagens na sequência, consta uma dessas *redações* no caderno de *JLA*..

Figura 18 – Redação "Violência contra a mulher" no caderno de JLA. – Parte I.



Fonte: JLA. (2015).

Figura 19 – Redação "Violência contra a mulher" no caderno de JLA. – Parte II.



Fonte: JLA. (2015).

Na discussão acerca dos espaços para o ato de escrever em classe no que diz respeito às produções de textos escritos no caderno dos alunos e aquelas que os alunos leem em voz alta, mencionamos a relação com os fazeres cristalizados na esfera escolar e constrações dessa mesma esfera. DNE., em entrevista, mencionou: (83) ((As redações)), ela deixa no caderno, né. Pra não ter que pegar muita papelada dos alunos (Entrevista, DNE., 2015).

O conteúdo de (83) nos remete ao conhecido 'caderno de redações', tal qual ganhou lugar na esfera escolar sobretudo na década de 1970 e início da década de 1980, período em que a disciplina de Língua Portuguesa vivia primeiros movimentos de afastamento de um ensino de enfoque sentencial para um ensino de enfoque textual. Escreve Soares (2004, p. 169, grifos no original): "[...] já não se

trata[va] mais de um ensino *sobre* a língua ou de estudo *da* língua.”; tratava-se de uma concepção de *língua* como *comunicação*. Sob essa lógica, o caderno como *artefato* que contém *redações* buscava algum tipo de unidade, facultando ao professor a análise de progressão discente no domínio da escrita, tendo presente que a sequenciação das *redações* no caderno possibilitaria uma compreensão da historicização da *autorregulação* discente da conduta nas lides da escrita (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Trata-se de uma lógica que, mesmo em suas limitações ao foco restrito na materialidade textual de então, requer a superação da oposição de ‘visto’ para avaliação, em nome da instauração de um percurso de intervenção docente, pela via da *heterorregulação* da conduta, em que efetivamente se historicize um desempenho discente progressivamente melhor.

Outro *artefato* utilizado na sala de aula que, em nossa compreensão, tem implicações para o *encontro* via *ato de escrever* são as folhas avulsas, como folhas A4 ou pautadas, que são entregues para os alunos realizarem atividades. Distinguem-se das mencionadas ‘folhinhas’ porque naquelas não há nada ainda escrito. Nas aulas em que foram realizadas as etapas do ‘Trabalho sobre as famílias’, o qual culminou no já mencionado *debate*, a cada aula – que configurava uma ‘etapa do trabalho’ –, os alunos recebiam uma folha A4, em que deveriam apor os resultados da atividade solicitada naquele dia, guardando-a em uma pasta, à guisa de portfólio, como a história do seu nome, a origem do seu sobrenome, conforme tematizamos anteriormente e se indicia em (84) e (85) a seguir: (84) *Na segunda aula em que estão realizando o ‘Trabalho sobre as famílias’, IRZ. resente-se porque a escola não lhe disponibilizou mais folhas A4 para realizar o trabalho, o que seria injustificado em razão de existir material disponível para tal* (NDC49, A3, T7, 2015);

- (85) *Após a correção das atividades do livro didático, IRZ. pede ao aluno (Nome do aluno) para que entregue uma folha em branco para os colegas. Enquanto (Nome do aluno) entrega as folhas, uma aluna pergunta se pode guardar o livro didático. Os alunos ficam curiosos sobre a folha, IRZ. menciona que é um trabalho, e eles questionam se é individual ou em dupla. Na sequência, SHL. volta para a sala com mais folhas.* (NDC50, A1, T7, 2015)

Nos trechos destacados, expressam-se questionamentos dos alunos a respeito de como operar com o *artefato* entregue. Tais indagações, a nosso ver, têm relação com o modo como as *ações* são propostas para a classe, na ausência de menções sobre ‘o que fazer’ com o *artefato*. As folhas A4 entregues em separados reiteram o caráter componencial sucessivo das *ações* – folhas entregues em separado para *ações* em separado –, em momentos dissociados de uma possível unidade organizadora. Também na aula em que foi proposta a escrita da *carta*, os alunos receberam uma dessas folhas, mas desta vez, de caderno, escolha possivelmente motivada pela indisponibilidade da A4, como na nota de campo (85) ou motivada pela natureza da atividade a ser proposta: produção de *carta* demanda papel pautado. Os estudantes questionam a razão de estarem recebendo o *artefato*. (86) *Duas alunas entregam uma folha de caderno para cada um dos colegas e também um envelope. Os alunos questionam o que irão fazer, e IRZ. lhes diz que vai explicar o que é para fazer, pedindo-lhes que aguardem* (NDC51, A11, T7, 2015).

Em nossa compreensão, as folhas, tratadas aqui como *artefatos* agenciados com implicações para o *encontro* via *ato de escrever*, reiteram a discussão realizada anteriormente a respeito da relação com o *gênero do discurso* e as práticas sociais nas quais nesses mesmos *gêneros* se materializam textos; aqui, no caso, o *debate* e a *carta*. A configuração de um *gênero* não diz respeito somente ao texto que no âmbito dele se materializa, mas a todos os elementos relacionados à prática social instituída por ele (L. PONZIO, 2002). Assim, lidar com os *gêneros do discurso* implica lidar com unidades de sentido, o que remete ao conceito de *motivo* de que trata Vygotski (2012 [1931]).

Além dos *artefatos* já mencionados, concebemos o quadro de giz como outro dentre eles. Durante o período de imersão, ao contrário dos outros recursos agenciados, esse recurso estava presente de modo secundário no/na *ato/ação de dizer* que se constituía nas aulas. Muitas vezes, quando a aula anterior era de Matemática, o quadro ficava repleto de registros dessa disciplina, cujo professor não o apagava, e nem *IRZ.* sentia necessidade de fazê-lo: (87) *O quadro, como todas as quintas-feiras, ainda está ocupado com registros de Matemática constitutivos da aula anterior* (NDC52, A16, T7, 2015).

A discussão do quadro de giz como *artefato* presente nas aulas e pouco utilizado parece-nos relevante dado o agenciamento de outros recursos e o modo como aconteciam as aulas em que imergimos e, por implicação, as/os *ações/atos* nelas levadas/levados a termo. Sob a lógica da posição de *ações/atos* de que vimos tratando nesta análise, a

secundarização do uso do quadro de giz talvez ganhe sentidos específicos se evocarmos seu potencial de articulação na interlocução do professor com toda a classe. Nesses casos, esse recurso se mostra ponto de apoio para a [re]organização da rotina da aula, para explicações pontuais de interesse de todos, para a chamada à atenção de pontos importantes no desenvolvimento do processo de ensino. Como a rotina da classe em que imergimos compunha-se de uma postura docente de tomar assento à própria mesa, à qual acorriam os estudantes para dúvidas pontuais, apresentação da tarefa feita e oposição do ‘visto’, o uso do quadro de giz como recurso dessa articulação com o coletivo perdia sua funcionalidade.

Quando questionadas acerca da relação entre o quadro de giz e as aulas ministradas por IRZ., em que se sobressaíram momentos em que este *artefato* ficava a aula inteira com registros da disciplina de Matemática, as alunas respondem: (88) *A profe não passa tanto conteúdo no quadro. (+) Eu fiquei me perguntando isso hoje, por que que ela não passa tanta coisa no quadro, sabe. Eu não faço ideia* (Entrevista, DNE., 2015); (89) *IRZ. tá certa em passar mais folhinhas e não usar o quadro* (Entrevista, BAZ., 2015); (90) *Essa profe é a que menos passa matéria no quadro. Acho que é porque a gente presta mais atenção quando é com o livro. No quadro, a gente só copia e não presta atenção* (Entrevista, JLA., 2015). Em (88) e (89) emerge a marcação da força da tradição escolar, enunciada como ‘passar a matéria no quadro’, na qual se dá a desatenção discente às especificidades dos *objetos culturais* em si mesmos, tratados pelo hiperônimo ‘matéria’. No final de (90) o reconhecimento da mecanicidade da ‘cópia da matéria do quadro’, muitas vezes consolidada como recurso de coerção comportamental, como mostrou Irigoite (2015) em nosso Grupo de Pesquisa. Nesses excertos, são inferíveis diferentes valorações a respeito do uso do quadro de giz como *artefato* agenciado em favor das aulas, cuja convergência parece ser a naturalização de recursos outros, como as ‘folhinhas’ e o livro didático.

Ainda em se tratando do uso deste *artefato* em situações de *ensino e aprendizagem*, tensionam-se outros recursos ali ausentes devido a constrições da *esfera escolar*, como lousas digitais, projetores de imagem e recursos afins, cuja presença possivelmente se impusesse se a lógica do livro didático não fosse homologada em nível nacional do modo como o é. Em não havendo aulas planejadas por outrem prontas para serem aplicadas, talvez a *esfera escolar* urgisse por recursos que otimizassem mais efetivamente as relações entre professores e alunos, em uma articulação coletiva que requeresse de todos, na classe escolar, a

atenção para um mesmo ponto de discussão – porque haveria uma interação maior a exigir a convergência da atenção dos interactantes (com base em MATÊNCIO, 2001) –, em um mesmo foco, projetado para o compartilhamento de sentidos. Essa, porém, parece-nos uma realidade de uma escola a ser pensada nacionalmente sob outra lógica de destinação de recursos institucionais e sob outra lógica de protagonismo docente (com base em GERALDI; GERALDI, 2012).

Ainda em relação ao uso do quadro de giz, mas já em projeção do próximo *artefato* que entendemos relevante tematizar dadas nossas vivências em classe, questionamos as alunas sobre que recurso elas entendiam que poderia fazer parte da *esfera escolar*, ao que DNE. respondeu: (91) *Que a gente digitasse. Seria muito melhor. Sou bem melhor digitando do que escrevendo e não ia fazer tanto calo de escrever* (Entrevista, DNE., 2015, ênfase em negrito nossa). A resposta da aluna nos direciona ao celular como *artefato* usado em favor ou não do *encontro* via *ato de escrever* nas aulas que vivenciamos durante o período de imersão. Essa menção à digitação traz um componente importante para a discussão da educação em linguagem na atualidade no que diz respeito à dimensão motora da escrita: boa parte dos estudantes tende a estar muito familiarizados com o processo de escrita digital, desabituaando-se da manuscrita. Essa característica começa a ganhar espaço em discussões institucionais, a exemplo do que já ocorre na Finlândia, e ainda que a menção a esse país e suas especificidades culturais em se tratando da educação seja polêmica em si mesma, quanto a isso, entendemos que vale o registro:

A partir de 2016, as crianças finlandesas terão aulas de digitação nas escolas, enquanto o ensino de escrita à mão da letra cursiva irá se tornar opcional. A conselheira da Secretaria Nacional de Educação da Finlândia, Minna Harmanen, explica que ‘ter uma digitação fluente é uma habilidade cívica importante [...]’. Ela lembra que há muitos cursos escolares que já utilizam material escolar digital e a rapidez na digitação é de grande importância para o desenvolvimento dos alunos. (Estado de São Paulo, 2014)

Em convergência com isso e no que diz respeito ao uso do celular como *artefato* presente nas aulas, durante o período de imersão, IRZ. solicitou o uso dele uma vez, com finalidades articuladas ao agir didático, que foi na pesquisa acerca das origens dos sobrenomes inserida

como uma das etapas do ‘Trabalho sobre as famílias’, conforme discutimos anteriormente. Nesse dia, os alunos realizaram a pesquisa muito rapidamente, passando a usar o aparelho para outras finalidades, contribuindo pouco para o *encontro* via *ato de escrever*, conforme (92).

- (92) IRZ. *pede para quem já pesquisou que guarde o celular, mas nenhum aluno o faz. Os alunos passam a se censurar mutuamente, apontando usos como twitter, facebook etc. IRZ. pede a quem já concluiu a pesquisa que guarde, em admoestações sobre possibilidades de uso futuro em classe.* (NDC53, A4, T7, 2015)

Em nossa compreensão, o modo como o *artefato* passa a ser constitutivo do *encontro*, contribuindo para sua efetivação, está estritamente ligado à maneira como ele é agenciado a partir da demanda que se coloca com sua utilização. A partir do momento em que as relações entre os interactantes prescindem do uso do *artefato*, ele passa a se prestar a outras funções, desafiando o *encontro*. A relação dos interactantes com o celular na sala de aula, para além de complementaridade, acabava sendo de coerção, dado que paralelamente às *ações* propostas por IRZ. coocorriam *atos* em que os alunos o usavam como *artefato*, dispersando-se do que era para fazer, como em (93).

- (93) (Nome do aluno) *está usando o celular e, assim como ele, mais alunos fazem o mesmo. IRZ. e SHL. avisam que foi decidido no Conselho de Classe que os celulares serão retidos e entregues apenas aos pais. (Nome da aluna) mostra-se indignada por ter de interromper a audição de músicas em classe. SHL. menciona que não é regra da escola, é Lei Estadual.* (NDC54, A39, T7, 2015)

Conforme expresso em (93), o uso do celular pelos alunos foi discutido no Conselho de Classe do qual nos foi dado participar, mas não houve nenhuma orientação acerca de como agir, conforme mencionado por SHL. Nesse caso, além da relação de complementaridade, coloca-se uma relação de coerção institucionalizada, dado tratar-se de Lei. A discussão acerca deste *artefato* remete-nos, mais uma vez, a um movimento situado *cronotopicamente* (com base em BAKHTIN, 2010 [1975]), conforme já mencionamos, em que os dispositivos eletrônicos estão cada vez mais entrelaçados aos *atos* assinados pelos sujeitos historicizados com o uso desse *artefato* (DANESI, 2013; RONCAGLIA, 2010), o que se

evidenciou nas entrevistas, em que as alunas tematizaram o uso do celular em classe em *atos* tensionados com as *ações* propostas. (94) ***Indispensável pra nossa geração. A gente já nasceu com isso*** (Entrevista, RLA., 2015, ênfase nossa em negrito); (95) *Ela só usou o celular uma vez, mas acho que não dá porque eles usam pra outra coisa* (Entrevista, BAZ., 2015); (96) *Eu acho que a escola e os professores nunca vão conseguir cortar completamente o uso do celular na escola* (Entrevista, FND., 2015); (97) *Quase todo mundo tá usando o celular e eles podiam usar mais o celular na aula* (Entrevista, JLA., 2015);

- (98) *Assim, se elas fizessem um trabalho que a gente pudesse usar o celular, a gente ia se entreter mais, sabe. Vamos supor: “Tire foto de alguma coisa que você viu com erro ortográfico e traz pra gente ver, sabe”. (+++) **Não é mais fácil você entrar na onda do que fugir dela, sabe? Se você se misturasse junto com a turma e entendesse o que eles estão pensando, entender o que eles querem, mas também não dar tudo na mão. Seria muito mais fácil dar os conteúdos, seria muito mais fácil da professora, é::: segurar a turma, dar aquela segurada. Tipo, eu faço o que vocês gostam, mas me respeitem.*** (Entrevista, DNE., 2015, ênfase em negrito nossa)

Em (94), vemos revozeamento do senso comum na menção à geração nativa nas novas tecnologias; já em (98) vemos um dos grandes desafios para a docência atual: lidar com a alternância na *atenção seletiva* dos *sujeitos*, o que remete mais uma vez à existência ou não de *motivos* para o que se coloca a esses mesmos *sujeitos* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Tal alternância de *atenção* relaciona-se, em boa medida, ao deleite, ao *voyeurismo*, ao narcisismo, à espetacularização da vida na contemporaneidade (com base em GIDDENS, 2002), o que tem tido o aparelho celular como poderoso instrumento nas interações sociais dos adolescentes atuais. No fragmento, em (98), “eu faço o que vocês gostam, mas me respeitem”, DNE. sugere uma rendição docente a essas especificidades adolescentes, para o que Britto (2012; 2015) adverte, quando trata da exacerbação do subjetivismo de interesses discentes cotidianos na educação. Como lidar com esse *artefato* para além dessas especificidades, de modo a concebê-lo como instrumento cultural a compor a atividade mediadora e não o oposto, como delinear a atividade mediadora de modo a incluí-lo? Possíveis respostas a isso implicam expressiva complexidade em se tratando de bases filosóficas da educação.

Para finalizar a discussão acerca dos *artefatos* agenciados tanto por *IRZ.* quanto pelos alunos em classe, cabe-nos refletir sobretudo acerca do livro didático utilizado em favor das *ações* propostas nas aulas que vivenciamos, já que também é foco de nosso objeto de estudo. Esse *artefato*, conforme temos discutido desde o início deste capítulo de análise, é agenciado, em nossa compreensão, de maneira distinta nas aulas ministradas por *IRZ.* Diferentemente do que esperávamos encontrar, a partir da discussão realizada em Tomazoni (2012), as aulas ministradas por *IRZ.* distinguem-se de uma linearização do livro didático, de modo a haver alternância no uso deste *artefato*.

No que diz respeito às atividades de produção de textos escritos como parte do/da *ato/ação de dizer* constitutivo das aulas vivenciadas, conforme mencionamos no início desta seção, ora *IRZ.* propunha atividades a partir do livro didático, como as duas *redações* discutidas na primeira subseção desta seção, ora pautava-se em propostas outras, como *debate*, *carta*, *poema* e *resumo*, também tematizados anteriormente. Nas rodas de conversa iniciais, quando perguntamos aos professores acerca do uso do livro didático no que diz respeito à produção de textos escritos, *IRZ.* já havia sinalizado a alternância no uso do livro escolhido⁵⁷. Em entrevista, após o período de imersão na classe, *IRZ.* mencionou seguir o planejamento elaborado em conjunto pelos professores no início do ano letivo, conforme também já tematizamos, e usar o livro para atividades relacionadas à leitura e à interpretação de textos, em que um dos motivos mencionados foi a impossibilidade de fotocopiar textos na escola, pois só é permitida a fotocópia de atividades ou provas.

- (99) *Também tá faltando algumas matérias que estão no planejamento, então, tem algumas matérias que não tem no livro, que eu sou obrigada a trazer material de casa. O livro não tem, por exemplo, se tu for trabalhar o gênero entrevista, o livro não tem a matéria legal, uma ideia, não tem. Tu tem que pegar de fora. Não dá suporte, então.* (Entrevista, *IRZ.*, 2015);
- (100) *Eu uso o livro mais pra leitura, interpretação de um texto ou outro. Porque ele tem, interpretação de textos ele tem, que é onde eu uso mais, eu acho. Se bem que eu não gosto muito de algumas perguntas que tem. Tem bastante que não tem muito a ver. É bem isso mesmo, é mais a*

⁵⁷ A saber, Cereja e Magalhães (2012).

interpretação de textos que eu uso. ... Depois, dependendo da matéria que eu passei, se ele tem uma atividade que dá pra fazer com o aluno, uma atividade legal, eu faço. Vamos supor, se eu passei os pronomes pessoais, aí eu vou ali ver a atividade. Se eu vejo que a atividade é legal, eu faço e trago outras. Mas eu nunca fico só com a do livro, né. Sempre completo mais. (Entrevista, IRZ., 2015, ênfase em negrito nossa).

Nesse sentido, o livro didático adotado na escola como *artefato* configura um papel que, em nossa compreensão, é de alternância, estando, marcadamente presente como parte da cultura escolar (BRITTO, 2002), entretanto distanciando-se do movimento em que impediria a autonomia do professor (GERALDI; GERALDI, 2012) – essa autonomia parece-nos mais efetivamente comprometida pelas condições infraestruturais de acesso a recursos didático-pedagógicos, excelência na formação docente e condições objetivas de tempo para planejamento das aulas, questões que fogem ao foco deste estudo. A presença deste *artefato*, assim, embora em configuração distinta do que os resultados de Tomazoni (2012) sugeriam, é colocada de modo avulso e não sequencial, distinguindo-se de uma unidade organizadora, o que, em nossa compreensão, tem relação com o modo como as *ações* estão postas naquela *esfera* e não marcadamente devido à adoção do livro didático em si mesma, desafiando o *encontro*.

O uso do livro didático abre espaço para *ações* outras, mas neste espaço vivenciamos atividades propostas que tiveram como critério, na proposição da *ação de escrever*, uma facilitação, como nas etapas do ‘Trabalho sobre as famílias’ ou na escrita da *carta*, ou, ainda, tais *ações* paralelas, agenciadas com a utilização de outros *artefatos*, tinham foco sentencial, configurando base randômica, como no caso das ‘folhinhas’, cuja fonte sugere outro livro didático ou material de ensino análogo, em que se retoma um posicionamento que privilegia aspectos da gramática normativa e taxionômica (com base em FARACO, 2008).

Em nossa compreensão, o espaço aberto para além do livro estaria mais efetivamente relacionado à fruição, o que, nas representações discentes, distingue-se da configuração de uma *aula*; já o trabalho com livro seria concebido como *aula*, compatível com a tradição escolar (com base em SAVIANI, 2012 [1983]). Em entrevista com as alunas participantes deste estudo, quando questionadas acerca da alternância sob a qual o livro didático é utilizado, em suas respostas, evidenciou-se a ciência de nem tudo do livro é utilizado, no entanto sem

se entenderem exatamente as razões, como em: (101) *A profe vai e volta. Não é nada definido. (+) Eu acho que é porque ela acha melhor pra gente aprender, tipo etapas. Vai ver que no livro não tá a etapa certa e ela acha que é melhor assim pra gente aprender* (Entrevista, RLA., 2015); (102) *Eu acho que IRZ. não segue porque ela sabe que a turma não iria conseguir fazer algumas atividades* (Entrevista, BAZ., 2015); (103) *A gente já usou quase tudo. (+++) A profe usa muito pra atividade de interpretação de textos. (+) Pra redação, ela traz de casa geralmente* (Entrevista, TIS., 2015).

De (101) a (103), a confirmação do uso alternado; as dificuldades para a compreensão da lógica subjacente a essa alternância possivelmente estejam relacionadas à natureza posposta – e não teleológica – das *ações* a que vimos fazendo menção reiteradamente. Cabe mencionar, ainda, que tal alternância, busca, segundo IRZ., atender a demandas do planejamento anual; a condição posposta que entendemos caracterizar os itens deste mesmo planejamento – como no Quadro 1 – reverberaria assim nesse uso do livro didático, tomado como mais um *artefato*, assim como os outros tematizados, que desafia a existência de uma unidade integradora das *ações*, condição para o *encontro* via *ato de escrever*. Em entrevista, IRZ. convergiu com compreensões nossas acerca da natureza posposta das atividades de que lança mão no livro: (104) *Geralmente, eu olho na sala ou em casa. Eu tenho um em casa também. Ou então, eu olho na sala. Às vezes, eu prefiro olhar no final de semana o que eu vou trabalhar naquela semana* (Entrevista, IRZ., 2015). Em (104), compreendemos um uso randômico, dado que a decisão de qual *ação* seria levada a termo em determinada aula era concomitante à própria *ação*. (105) IRZ., *iniciando a aula, folheia o livro didático. Depois de alguns minutos, pede aos estudantes que o tomem à página 124, orientação que repete em razão a dispersão da turma* (NDC55, A27, T7, 2015).

A produção de textos escritos é, assim, proposta ora com o livro didático ora sem ele, na sucessão de *ações* vivenciadas. Entendemos haver, no que diz respeito à valoração axiológica a respeito do livro utilizado, algumas distinções, quer no que diz respeito às valorações de IRZ. acerca do livro quer dos alunos. Tanto na roda de conversa inicial quanto na entrevista, quando questionada acerca do livro didático, IRZ. marcou sua posição axiológica negativamente em relação ao livro adotado, como expresso em (106).

(106) *Esse livro é muito misturado. Ele inicia com a atividade e depois lá no meio, ele explica um pouco da matéria, bem*

vagamente. (...) *Ele não é um livro bem::: Eu já vi outros livros que têm coisas bem mais legais, modernas, né. Pra adolescente tem que ter coisa mais, né, que pegue eles, que pegue a atenção deles, e esse livro, eu não gosto dele. E sem contar assim ó:::, tem atividades que as respostas são bem nada a ver, bem sem nexos, sabe? Umas coisas sem necessidade, que podiam ter elaborado melhor as perguntas, a atividade, coisas assim que não tem nada a ver. (...) Por exemplo, se ele fala de pronomes pessoais na página cinquenta e pouco, aí na página cento e vinte, ele fala de novo de pronomes pessoais. Ele é muito misturado. Ele poderia facilitar, né, mais.* (Entrevista, IRZ., 2015, ênfase em negrito nossa)

Neste excerto, sugere-se um movimento que entendemos ter relação com os *objetos culturais* de ensino e aprendizagem cristalizados na *esfera escolar*, que nos remetem à outra configuração *cronotópica* no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, quando eram priorizados conteúdos normativos e taxionômicos (com base em FARACO, 2008). Embora não tenhamos vivenciado, em nosso período de imersão na classe, priorização de tais ‘conteúdos’, essa concepção de ensino emerge em nossas ênfases em (106) e se reitera nas ‘folhinhas’ levadas para a sala como propostas de atividades a serem realizadas pelos alunos.

Esse descontentamento manifesto em (106), em nossa compreensão, tem relação com as discussões da *nova crítica ao ensino da língua* (BRITTO, 1997), amplamente discutido em Tomazoni (2012), que, tendo pautado suas discussões em uma concepção de *ensino*, na disciplina em questão, distinta da vigente até a década de 1980, incidiu, de alguma maneira, nos conteúdos do livro didático e no modo como tais conteúdos são dispostos neste mesmo livro, muito provavelmente, pela necessidade de aprovação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que, evidentemente não significa que tais materiais tenham se adequado às discussões acadêmicas a respeito da disciplina de Língua Portuguesa, conforme discutido em Catoia Dias (2016). Entendemos, entretanto, que essa possa ser a causa de certo desconforto na *esfera escolar*, dado o modo como tais conteúdos se historicizaram na disciplina.

Embora IRZ. sugira, tanto em nossas interlocuções como na própria aula, uma posição axiológica negativa em relação ao livro didático utilizado como *artefato* nas aulas, inferimos haver posição

institucional de reiteração de autoridade do material didático, tanto em relação às escolhas docentes quanto em relação aos alunos, o que em nossa compreensão, deriva do modo como esse *artefato* historicizou-se na *esfera escolar* como parte desta cultura (BRITTO, 2002). Ao solicitar que os alunos respondessem a questões de ‘interpretação de textos’ constantes do livro, *IRZ.* costumava realizar uma correção coletiva das respostas. Nesses momentos, os alunos liam suas respostas e mesmo em se tratando daquelas consideradas adequadas, *IRZ.* revozeava as respostas registradas no livro como expectativas homologadas de resposta, em um movimento que entendemos configurar *referendum* da autoridade deste material, conforme expresso em (107).

- (107) *IRZ. começa a correção lendo a questão número 1. (Nome do aluno) responde e IRZ. sinaliza para inadequação da resposta. Segue lendo as perguntas e chama os alunos randomicamente para responderem, zelando pela leitura das respostas do livro imediatamente em seguida. Em uma das perguntas, IRZ. diz que as respostas dos alunos lhe parecem mais adequadas que as que vieram no livro dela, socializando com os alunos a resposta que consta no livro. (NDC56, A30, T7, 2015)*

O movimento que entendemos configurar homologação da autoridade do livro didático, em nossa compreensão, é referendado também pelos alunos. A turma de sétimo ano cujas aulas vivenciamos era uma turma com muitos estudantes, conforme mencionamos no capítulo a respeito dos procedimentos metodológicos, e, portanto, em muitos momentos vários *atos* eram assinados em tensão com as *ações* propostas por *IRZ.*, o que tematizamos na subseção anterior a esta. Tais *atos*, entretanto, eram mais propensos a acontecer em *ações* propostas que não continham o livro didático como *artefato* principal agenciado, como expresso em: (108) *Os alunos ficam em silêncio enquanto respondem às questões. Todos eles estão sentados e em silêncio. Eu raramente vi esta turma tão concentrada (NDC57, A30, T7, 2015).* As alunas, em entrevista, embora por razões distintas, sinalizaram ter percebido tal homologação. Segundo elas, isso acontecia porque: (109) *Acho que como tem muita coisa pra ler, aí acaba fazendo todo mundo prestar atenção (Entrevista, DNE., 2015);* (110) *Eu acho que com o livro, a gente faz rápido porque gosta (Entrevista, BAZ., 2015);* (111) *Eu acho que as atividades são às vezes até mais fáceis, por causa da explicação (Entrevista, TIS., 2015, ênfase nossa em negrito);* (112) *A*

maioria não gosta de trabalhar com o livro. Mas ficam quietinhos porque as questões são mais difíceis (Entrevista, JLA., 2015, ênfase nossa em negrito);

- (113) *Eu acho que a turma gosta mais de trabalhar com o livro do que com um tema livre. Porque um tema livre dá mais trabalho. Tipo, agora ela pediu pra gente desenhar e escrever uma História em Quadrinhos. E é mais difícil porque a gente tem que pensar numa coisa que a gente acha legal e às vezes a gente não tem muita cabeça na aula pra pensar em algo novo.* ((risos)). (Entrevista, RLA., 2015, ênfase em negrito nossa)

Em nossas ênfases em (111), (112) e (113), coloca-se a contraposição ‘mais fácil’ versus ‘mais difícil e, em (113), coloca-se também uma importante questão acerca do *ato de escrever* e que tem sido foco de discussões reiteradas no campo da educação: como lidar com *conteúdo temático* e *criatividade*. Estudos de base cognitivista da década de 1980 – a exemplo de Hayes e Flowers (1980) – ocuparam-se fartamente desses enfoques, concebendo o processamento da escrita como questão capital nesse campo, em forte marcação de abordagens psicolinguísticas no percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa (com base em SOARES, 2004). Em (113), reverbera-se a manutenção de uma ancoragem dessa ordem, em que pese a menção à história em quadrinhos, distinta das condições de produção da escrita na escola.

Outro fator que também está relacionado à posição axiológica dos interactantes em relação ao *artefato*, aqui, o livro didático, e que, em nossa compreensão, tem implicações no modo como se confere autoridade a esse material é que muitos alunos esquecem o livro em casa com frequência. Na turma cujas aulas vivenciamos, todos os alunos receberam livro didático entregue no Laboratório de Português no início do ano letivo, a não ser para aqueles que não haviam restituído o exemplar usado no ano anterior, procedimento que condiz com a proposta inicial do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A cada *ação* proposta por IRZ. que tinha o livro como *artefato*, pudemos observar que os alunos muito frequentemente não dispunham de seu exemplar consigo. Quando isso acontecia, a *reação-resposta* de IRZ. e SHL. era justificadamente coercitiva, porque referendada pela instituição. Os alunos levavam para casa uma notificação, que deveria ser assinada pelos pais, de que não estavam trazendo o livro consigo

para as aulas. Em entrevista, a Orientadora Pedagógica OPS. mencionou este procedimento, como em (114).

- (114) *A escola tem alguns regimentos. O não trazer o livro PODE acarretar numa exclusão de sala pelo professor. O professor pode tirar o aluno de sala. Ele é orientado a tirar o aluno com atividade. Não vou te dizer que isso aconteça sempre, mas alguns professores fazem assim e eles cobram o livro. Ganham o livro, então, eles cobram o livro. E, no caso do professor perceber que o aluno está sem o livro didático, ele registra a ocorrência “O aluno está sem o livro didático, por isso, ele está sendo retirado de sala”. E, assim, três ocorrências dessas sem o livro didático, a família é informada que o aluno não está trazendo o livro didático, que ele precisa trazer o livro didático, que se ele continuar esquecendo, ele pode ser suspenso por causa disso.* (Entrevista, OPS., 2015, ênfase em negrito nossa)

Tal posição tomada pela instituição, em nosso entendimento, corrobora a autoridade que é conferida ao *artefato*, o que, mais uma vez, está intrinsecamente relacionado com a lógica do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): se o livro é o condutor-mor da aula, sem ele não pode haver a aula. A falta dele confere tinta políciala ao episódio: há firmação de ocorrência e punição institucionalizada, o que reitera a força estatuída do *artefato* como fundante da aula, ainda que – tal qual nossa imersão sinaliza – tal *artefato* não se coloque, na prática efetiva da classe, como nodal. Ao que parece é desse modo que o livro vem se historicizando na *esfera escolar*, como *artefato* capital e cardeal, adjetivos que não gratuitamente metaforizam órgãos humanos vitais: a cabeça e o coração. E se a condição para a aula é a presença do livro, a presença do professor na condição de protagonista da aula fica em xeque, o que converge com a impossibilidade das escolhas que faz, justificando reprografia assim restrita – como textos e materiais afins, não apenas ‘folhinhas’; secundariza-se, pois, tal condição de protagonista, já que o livro constitui a aula, o que nos remete a Geraldí e Geraldí (2012). Em uma das aulas vivenciadas, essa relação de subserviência ao livro se sobressaiu, conforme em (115).

- (115) *Alguns alunos não trouxeram o livro didático e IRZ. pede para (Nome da aluna) pegar notificações para quem não trouxe o livro, que agora vai ser assim: “advertência,*

advertência, suspensão, expulsão”. SHL. *compara: vir para escola e não trazer o livro é a mesma coisa que um pedreiro não levar a colher de pedreiro.* (NDC58, A20, T7, 2015)

Em entrevista, a aluna RLA. mencionou que já foi penalizada por não trazer o livro, conforme o que OPS. salientou: (116) *Um dia eu não trouxe o livro e mandaram eu sair da sala e ir na coordenação, aí eu tive que fazer uma redação e ficar lá sem fazer nada* (Entrevista, RLA., 2015). É importante mencionar, ainda, que esse esquecimento – ou essa alegação de esquecimento – dos alunos em relação ao livro, foi mencionado, em entrevista tanto por IRZ. e SHL., quanto pelas alunas. Segundo elas, na verdade, os alunos não esquecem o livro, mas não o levam para a escola ou dizem ter esquecido para pode sentar com colegas na realização das atividades, como expresso nos excertos na sequência, questão amplamente discutida por Catoia Dias (2016). (117) *Alguns perdem, nem pegaram no começo do ano, e alguns simplesmente não trazem por causa do peso. A coordenação fez um horário horrível. (+) Alguns dizem que não trazem pra sentar em dupla* (Entrevista, RLA., 2015); (118) *Eles não esquecem, tem preguiça de trazer, pelo peso. O horário de aula que eles fazem é muito ruim. (+) E fingem que esquecem também pra sentar em dupla e ficar ali:::* (Entrevista, BAZ., 2015);

(119) *Não esquecem. (+) São sempre os mesmos que falam “eu esqueci, eu esqueci, eu esqueci”.* *Alguns não devolveram ano passado o livro. (...) Às vezes dizem que esquecem pra sentar em dupla. Quando ela disse que não ia mais sentar em dupla, que ia dar ocorrência, todo mundo começou a LEMBRAR de trazer o livro”.* (Entrevista, DNE., 2015)

Compreendemos que o modo como a escola opera com essa lógica do livro didático – e por via de consequência, como os professores também o fazem – é plenamente esperado à luz de outra lógica, a que o institui, a do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Se livros são instituídos em nível nacional como principal *artefato* didático e, nessa condição, compõem-se de unidades completas de aulas a serem desenvolvidas pelos professores, não se prevendo, assim, aberturas orçamentárias na *esfera escolar* para investimentos de outra ordem – já que se trata de um Programa Governamental de grande monta e que mobiliza todo um aparato acadêmico que o endossa (PNLD

- BRASIL, 2014) –, o aluno que recebeu o livro e não o traz infringe essa lógica e inviabiliza a aula. Inquieta-nos nessa reflexão a naturalização desses comportamentos coercitivos na *esfera escolar*, não pela forma como a *esfera escolar* os implementa, mas pela forma como os organismos educacionais de modo geral, sobretudo na *esfera acadêmica* e na *esfera política*, homologam essa lógica sem problematizá-la.

Ainda no que diz respeito à discussão acerca dos *artefatos* agenciados como recursos nas aulas vivenciadas e, tendo tematizado os principais deles e o modo como, em nosso entendimento, estão colocados na constituição dos/das *atos/ações de dizer* das aulas, cabe-nos problematizar a articulação do/a *ato/ação de escrever* em aula com as discussões de *gêneros do discurso*. Quando se mantêm os elos, em uma perspectiva que parte da prática social e retorna a ela (com base em SAVIANI, 2012 [1983]), a relação com os *artefatos* não é posta de forma aleatória ou por escolha, pois eles, assim como os *gêneros* em que se materializam os textos, são usados em favor da prática social. Nesse sentido, o *encontro* via *ato de escrever* perspectiva-se em cada *gênero* instituidor da interação. Quando operamos com o conceito de *gênero* inicialmente, a discussão sobre *artefato* é articulada, pois é entendido como instrumento da materialidade cultural que envolve as tecnologias de escrita. Sendo assim, operar com o conceito de *gêneros*, com as vivências de uso da língua, implica uma compreensão desde o início de que esses *artefatos*, instrumentos da materialidade cultural, são constitutivos do *encontro* via *ato de escrever*.

Em nosso período de imersão, vivenciamos momentos em que o *ato de dizer* demandaria *artefatos* distintos dos agenciados, como no caso do *debate*. Nas aulas em que os alunos questionam configurações cristalizadas da *esfera escolar*, como capa, se é para escrever a lápis ou a caneta, inferimos a relação com *ações* em que o ‘trabalho’, como hiperônimo, estava desarticulado de um *gênero*, o que nos remete à tradição escolar (SAVIANI, 2012 [1983]). Por fim, cabe-nos mencionar a importância do *artefato* agenciado na ocorrência do *encontro* via *ato de escrever*, dado que vai ser constitutivo do *encontro* proporcionalmente quando a forma como o *encontro* se estabelece demanda a mediação dele. No momento em que as relações entre os interactantes prescindem daquele do *artefato*, ele se presta a relações outras, que desafiam articulações em que estejam favorecidas as condições para o *encontro*.

3.2 INTERACTANTES E AMBIENTAÇÃO PARA O ENCONTRO VIA ATO DE ESCREVER NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA CLASSE EM ESTUDO

Tendo discutido, na primeira seção deste capítulo de análise, o/a *ato/ação de dizer* que constitui as aulas de Língua Portuguesa, na busca por compreender o modo como ele/ela se configura com vistas às condições para o *encontro* via *ato de escrever*, em nossas vivências durante o período de imersão, nesta seção tematizamos os *interactantes* que, interagindo pelo/pela *ato/ação de dizer* constitutivo/constitutiva das aulas, incidem no modo como tal *ato/ação* se configura. Para esse propósito, esta seção está dividida em três subseções, em que discutimos (i) *reações-resposta* dos *interactantes* ao/à *ato/ação de dizer* constitutivo/constitutiva das aulas vivenciadas; (ii) *interactantes* em *intercambialidade* nessas mesmas aulas; e (iii) *interactantes* e relações entre *ensino* e *aprendizagem*, com implicações para o *continuum* entre *heterorregulação* e *autorregulação*.

3.2.1 *Reações-resposta* dos *interactantes* ao/à *ato/ação de dizer* constitutivo/constitutiva das aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo

Nesta subseção, analisamos os dados gerados durante nosso período de imersão que, em nosso entendimento, dizem respeito ao modo como os *interactantes*, aqui alunos e professores na classe de sétimo ano em estudo, respondem ao/no *dizer* constitutivo das aulas – quer ele se configure como *ato de dizer*, quer se configure como *ação de dizer* –, para, nas próximas subseções, refletir acerca das questões subjacentes e implicadas ao/no modo como respondem a ele.

Considerando o *ato*, com base em Bakhtin (2010 [1920/24]), como a unidade que constitui a (co)existência de cada um e, segundo Ponzio (2010b, p. 16), “O caráter de evento único do ato é aquele que é efetivamente como ato vivido”, ao considerarmos o/a *ato/ação de dizer* constitutivo/constitutiva das aulas de Língua Portuguesa vivenciadas durante o período de imersão, é preciso atentar, ainda, para os *sujeitos* em relação e o modo como respondem ao/à *ato/ação*, dado que, na perspectiva de Bakhtin (2010 [1952/53]), sempre respondemos ativamente em maior ou menor grau ao enunciado constitutivo de

qualquer *ato de dizer*, à medida que todo *ato* já é também uma resposta. Nos casos, porém, em que o *dizer* e a resposta a esse *dizer* dão-se nos limites do *escafandro*, não se institui o *ato*, mas a *ação de dizer*, tendo presente que, com base em Ponzio (2010a; 2013b; 2014), a *ação* lida com a *diferença indiferente*, com a *funcionalidade*, com a *alteridade relativa*, com a existência de *álibi*; já o *ato* lida com a *diferença não-indiferente*, com a *infuncionalidade*, com a *alteridade absoluta*, com a impossibilidade de *álibi*.

Nesse sentido, cabe-nos, aqui, atentar que *reações-resposta* dos *interactantes* em relação ao/à *ato/ação* se configuram com base no modo como ele/ela está constituído/constituída, pois os sujeitos só podem efetivamente interagir por meio do *ato* ou da *ação*, e são convidados a fazê-lo dependendo deles e do modo como se configuram (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Na aula em que vivenciamos a solicitação de que os alunos escrevessem a *carta*, conforme já tematizamos, ao tomar conhecimento de que a *carta* poderia ser para qualquer pessoa com quem os alunos desejassem se corresponder, uma aluna faz uma interpelação, conforme já mencionamos, constante em: (120) IRZ. *menciona que a carta pode ser para quem eles quiserem. Uma aluna pergunta se pode ser para o cachorro* (NDC59, A11, T7, 2015). Em (120), compreendemos constar um questionamento – ainda que em tom de humor – pertinente no que diz respeito às condições de produção de um texto (com base em GERALDI, 1997), em que é preciso haver um *interlocutor* antevisto, o qual tem relação com as *razões para escrever*, e, embora a produção solicitada esteja articulada aos *gêneros do discurso*, a situação de produção causa estranhamento aos alunos, dado que não há razão explícita para a escrita de uma *carta*, a não ser realizar a tarefa proposta.

Compreendemos amplos arrazoados que se colocam nas discussões da área e que têm relações com a *artificialidade constitutiva* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]) da *esfera escolar*, na qual uma *carta* deve ser ensinada e, nessa dimensão metacognitiva, necessariamente estranham-se os liames entre os *sujeitos* em interação epistolar. Assim, em relação a *reações-resposta* dos alunos como em (120), entendemos pertinente o registro a respeito das considerações de Bakhtin (2010 [1952/53]) de que nos apropriamos dos *gêneros*, na sua relação imediata com a prática social, quase que da mesma maneira pela qual nos apropriamos da língua. Embora a *carta* esteja situada em *cronotopo* distinto da prática social epistolar efetiva, conforme já mencionamos, o questionamento da aluna problematiza a *artificialidade constitutiva*, e em (19), na primeira seção, a escrita de textos

materializados em *cartas* é algo comum na escola. Escrever a *carta* para o cachorro, nessa *artificialidade constitutiva*, poderia até mesmo ser possível, desde que as condições de produção colocassem a *carta* na interface com a ficção, o que tende a ter lugar na *esfera escolar*.

Movimento análogo se dá nas *reações-resposta* de outros alunos. Em conversa entre uma aluna e SHL., a aluna verbalizou para a segunda professora seu desconforto no que entendia ser falta de privacidade entregar a *carta* para leitura docente, conforme expresso em: (121) (Nome da aluna) *reclama com SHL. que é falta de privacidade entregar a carta para a professora ler* (NDC60, A12, T7, 2015). O modo como essa aluna problematiza ter de entregar a *carta* para leitura docente – o que entendemos ser um movimento necessário à *artificialidade constitutiva* (HALTÉ, 2008 [1998]) – o atribuímos à ciência, pelas vivências além da *esfera escolar*, do que constitui uma *carta*; o percurso pelo qual foi levada a termo essa *carta* dissocia-se da *prática social* relacionada a esse *gênero*, o que causa estranhamento à aluna.

Por fim, também em relação à proposta da *carta* e as condições de produção, um mesmo aluno levou a termo duas *reações-resposta* distintas que consideramos relacionadas às anteriores. Primeiramente, como as produções escritas eram, em sua maioria, lidas pelos alunos em voz alta, conforme mencionamos anteriormente, o aluno antevê que eles teriam de ler a carta, como expresso em (122), excerto do qual recuperamos apenas um fragmento: (122) *O (nome do aluno) diz “tomara que a gente não precise ler esta carta lá na frente”* (NDC61, A12, T7, 2015). Em nossa compreensão, tal *reação-resposta* está articulada ao modo como as produções escritas se historicizaram naquela *esfera*; os alunos escrevem e leem oralmente, comportamentos que se projetam sobre outros possíveis destinos do texto no *gênero do discurso* no qual se materializa: uma *carta* pessoal, salvo raras exceções, não constitui *gênero* cujo texto se leia publicamente, o que valeria para uma *carta-aberta* ou *gênero* afim. Esse comportamento de problematização manifesta-se também quando o mesmo aluno entrega a *carta* sem remetente e, instado a corrigir a falha, pergunta, em (123), excerto já registrado: (123) *Preciso mandar para alguém?* (NDC62, A12, T7, 2015), e opta por não acrescentar o dado ausente, possivelmente porque esteja seguro de poder prescindir dele naquela situação escolar.

Inquieta-nos nas *reações-resposta* como de (120) a (123) – excertos aqui retomados – a *assinatura do ato de dizer*, que, ao se colocar no tom de bom humor discente em (120), no tom problematizador em (121) e (122) no tom indiferente em (123),

contribui para que essa *reação-resposta* à proposição da atividade configure-se como *ações de dizer* e não efetivamente como *ato de dizer*, permanecendo nos limites do *estímulo*, sem a complexificação do *motivo* e, em o fazendo, mantendo-se como resposta imediata a uma tarefa isolada, sem investimento de *atenção* e de *volição*, fundamentais para a *aprendizagem* do que seja uma *carta*, implicada na abordagem metacognitiva do *gênero do discurso* em questão (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Talvez esse constitua um dos principais desafios em um ensino de Língua Portuguesa que tenha os *gêneros do discurso* como foco: a escola não abre espaço para a prática social efetiva, pelas razões óbvias de que é uma *esfera* instituída para lidar com a prática social na interface com a metacognição acerca dela; na escola se escrevem *cartas* para aprender a se corresponder com o outro fora da escola. E, nessa condição, o trabalho com os *gêneros* perde sentido para os estudantes quando se dissocia dos índices de totalidade que o constituem (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]).

Assim, as condições de produção, na escola, serão sempre delineadas na *artificialidade constitutiva*. Lidar com essa condição, porém, requer de formadores de professores, de professores e de estudantes – nesta ordem – repensar dois pontos capitais desses percursos: (i) a compreensão da *artificialidade* paralelamente a procedimentos metodológicos que não dissociem tão marcadamente o *gênero* das práticas sociais em que eles têm lugar, a exemplo de uma *notícia* em um livro didático de três anos ou mais (PEDRALLI, 2014), de um *conto* digitado em folha A4 avulsa, sem vínculo com a obra de que foi extraído (CATOIA DIAS, 2016), de uma tira de quadrinhos que se preste para estudo da morfologia (DAGA, 2016), de um *debate* em formatação de portfólio escolar, como neste estudo; e (ii) a compreensão de que o trabalho com *gêneros* implica dimensão metacognitiva que o ligue à dimensão ontogenética do conceito: o que é uma *carta*, o que é um *conto*, o que é um *debate*, porque o lócus escolar precisa ser conceitual, sob pena de não se abstraírem as especificidades que facultarão ao *sujeito* lidar com o tensionamento dos *conceitos cotidianos*

e dos *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]). Hoje⁵⁸, entendemos que essa conflituosa relação entre (i) e (ii) parece ser desafio nesse trabalho com a *esfera escolar*; e, em ambos, (i) e (ii), vemos a dimensão de prática social e de apropriação conceitual dissociadas (com base em SAVIANI, 2012 [1983]).

As *reações-resposta* que retomamos nesta seção nos remetem ao modo como a proposta de texto articulada a um *gênero* tende a ser levada a termo na *esfera escolar*, dado que “O gênero não deve ser abstraído da esfera que o cria e usa; isto é, abstraído da atividade, de suas coordenadas de tempo-espaço, das relações entre os interlocutores” (FARACO, 2009, p. 130). E a escola, ao eleger os *gêneros do discurso* como base para os processos de *ensino e aprendizagem* de Língua Portuguesa, necessariamente faz o que é objeto de problematização de Faraco (2009) na citação anterior. Desse modo, embora a proposta se aproxime da prática social em que um texto se materializa em uma *carta*, tal proposta causa estranhamento aos alunos que questionam a atividade, à medida que, a partir de suas vivências, entendem a função social a que se presta uma *carta*, por meio de suas relações com esse *gênero do discurso* na cotidianidade e mobilizam tais vivências em suas *reações-resposta*, conforme aponta Britto (2015, p. 68), “O saber cotidiano, próprio da esfera da cotidianidade, resulta de e se sustenta por saberes práticos, adquiridos assistematicamente nas relações imediatas; ele tende ao automatismo, é irrefletido e contextualizado, apoiando-se em crenças, hábitos e valores consuetudinários”. Daí a importância da tensão dialética entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) ou da integração, no *ato*, entre *istina* e *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Assim, o desafio da escola, nos casos aqui discutidos, parece-nos ser que, pela via do *ato*, o que é da verdade universal e o que é da verdade *singular* se integrem; logo, suscita-se escrever como *ato*, distinto de *ações*.

Ainda no caso da *carta*, compreendemos que a *reação-resposta* que consta em (79), na primeira seção deste capítulo, quando um dos

⁵⁸ Em estudos anteriores de nosso Grupo de Pesquisa, vínhamos assumindo inteiramente a crítica de Geraldí (2010a) quanto à objetificação dos *gêneros do discurso*; uma verticalização mais efetiva no pensamento vigotskiano, porém, tem nos mostrado que à escola compete o foco na dimensão ontogenética dos *objetos culturais*, como produtos da cultura humana, do processo de humanização. Hoje, nossa convergência com a crítica de Geraldí (2010a) restringe-se à exacerbação da objetificação, o que vemos em propostas como a de *seqüências didáticas* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); nosso olhar, nesta tese, assim, aproxima-se também de Saviani (2012 [1983]) na articulação da prática social com a apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados nessa mesma prática social.

alunos escreveu uma *carta de amor* a uma das colegas e entregou-a a ela – havia *motivos* para as *operações* e as *ações*⁵⁹ (VYGOTSKI, 2012 [1931]; LEONTIEV, 2004 [1978]) –, ao instituir o que analisamos em seção anterior como um *ato* que coocorre à *ação*, aproxima-se do tensionamento que se coloca naquele espaço de ensino: esse aluno se vale do que lhe está sendo ensinado – especificidades de uma *carta* – para escrever efetivamente uma *carta* e fazê-la chegar ao seu interlocutor. Entendemos estarem aqui as condições para a articulação entre a prática social e a apropriação de instrumentos teóricos e práticos para a *autorregulação* do sujeito nessa mesma prática social (com base em SAVIANI, 2012 [1983]). O desafio nosso, como professores, é agir para que o que está ‘em paralelo à aula’ passe a compô-la, porque ali parece se apor a *assinatura* que tanto buscamos com nosso agir docente.

Reiteramos que tais *reações-resposta* discentes nos remetem à discussão acerca do trabalho educativo articulado às teorizações dos *gêneros do discurso*, conforme já mencionamos em discussão anterior, em que, ao propor o *ato de escrever* em determinado *gênero do discurso* na *esfera escolar*, é preciso considerar a prática social que o *gênero* institui e as vivências dos alunos com esse *gênero*. No caso da *carta*, entendemos que os questionamentos dos alunos estão relacionados ao modo como vivenciam este *gênero* na própria *esfera escolar*, à cotidianidade dos alunos nesta *esfera* e fora dela, o que nos remete aos elos entre *carta* e a situação de produção, dado que

Observando os textos e gêneros comuns a cada esfera, observa-se que os textos da esfera do cotidiano são fortemente contextualizados, têm formatação e linguagem que buscam permitir a apreensão imediata do conteúdo [...], estão referenciados em conhecimentos partilhados e se organizam em gêneros próprios da vida comum. (BRITTO, 2015, p. 70)

Desse modo, entendemos que as *reações-resposta* mencionadas, para além de estarem relacionadas à proposta em questão, dizem respeito às vivências dos alunos com um *gênero* trabalhado – ao que parece – demasiadas vezes na *esfera escolar*; o que torna a *carta* algo do

⁵⁹ Aqui, tomamos *ações* com os sentidos em que esses autores russos usam o termo, distintamente, portanto, dos sentidos em que *ações* prevalece concebida nesta análise, como replicação, base da compreensão de Ponzio (2010a; 2013b).

cotidiano escolar, e os alunos, ao serem solicitados a reeditá-las, evocam conhecimentos partilhados a respeito dessas mesmas vivências.

Outra *reação-resposta*, relacionada a uma proposta articulada a um *gênero do discurso*, corresponde à aula de número dezessete, quando uma aluna que ainda não havia entregue o ‘Trabalho sobre as famílias’, realizado nas primeiras aulas que ali vivenciamos, é alvo da interpelação docente, sendo advertida da exiguidade do prazo para entregar o ‘Trabalho do debate’; diante disso, a aluna responde conforme (124).

- (124) IRZ. *avisa aos que não entregaram o ‘trabalho do debate’ que lhes dará prazo de uma semana para tal. (Nome do aluno) diz que tem o seu consigo, ali; a professora pede-lhe que o entregue de imediato para que atribua a nota. Uma aluna diz que não vai falar, porque é debate. A professora, então, justifica que o ‘trabalho do debate’ é o ‘trabalho das famílias’, que eles têm de entregar para o iminente fechamento da nota do trimestre.* (NDC63, A17, T7, 2015)

Aqui, emerge uma *reação-resposta* respectiva às discussões acerca da dissociação das especificidades do *gênero debate* da forma como institui relações interpessoais em outras *esferas da atividade humana*, conforme discutimos anteriormente. A aluna em questão, ao ser questionada acerca do ‘Trabalho do debate’, ativa seus conhecimentos prévios a respeito do *gênero* e tem como *reação-resposta* o anúncio de sua negativa preliminar a falar publicamente, o que se dissocia da proposta docente, visto que IRZ. – conforme nossa ênfase em (124) – referenciava como ‘Trabalho do debate’ as etapas que serviram de preparação prévia ao *debate* propriamente dito, conforme discutimos em seção anterior; logo, ‘falar ou não falar em público’ não estava em questão naquele momento. Nessa negação discente em (124), manifesta-se o agenciamento de *conceitos cotidianos* sobre o que seja um *debate* e como se configura nessa mesma perspectiva cotidiana (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]): ‘debater exige falar’.

Entendemos ser relevante à reflexão, aqui, *reações-resposta* discentes às *ações* didático-pedagógicas de modo geral, conforme tematizamos quando discutimos o tensionamento entre *ações* e *atos* coocorrendo paralelamente em sala de aula. Em nosso entendimento, os *atos assinados* pelos alunos que se constituem em tensão com as *ações* didático-pedagógicas levadas a termo ali estão relacionados a *reações-resposta* que sugerem *interactantes* que compartilham um mesmo

espaço físico, mas que se mostram desarticulados entre si (MATÊNCIO, 2001; IRIGOITE, 2011; 2015) em seus focos de *atenção*, o que possivelmente decorra – tanto quanto provoque – a já mencionada sucessividade de *ações* randômicas, a despeito de uma união integradora entre elas. A seguir, algumas dessas *reações-resposta*: (125) (Nome do aluno) *canta funk, mexe no celular e ainda não tirou o material da mochila. Depois, ele começa a copiar as questões do quadro* (NDC64, A1, T7, 2015); (126) *Os alunos copiam e conversam ao mesmo tempo e alguns perguntam sobre desdobramentos já explicitados em classe* (NDC65, A2, T7, 2015); (127) (Nome do aluno) *canta funk. Os alunos levantam, vão à carteira escolar do colega, conversam e voltam a sua própria carteira escolar. Um aluno usa fio dental em classe* (NDC66, A2, T7, 2015); (128) *A professora está ocupada à sua mesa e* (Nome do aluno) *volta a cantar funk. Os alunos circulam pela sala, conversam, voltam para suas carteiras escolares* (NDC67, A2, T7, 2015); (129) *Os alunos estão muito agitados hoje. Grande parte está em pé circulando, desatenta à pesquisa de que deveria se ocupar naquele momento* (NDC68, A3, T7, 2015).

Conforme expresso nessas notas de campo, o modo como muitos alunos agem em classe tende a não convergir com a interação principal em curso (com base em MATÊNCIO, 2001). Em nosso entendimento, os *interactantes*, nesses casos, estão ocupando o mesmo espaço, mas, em muitos momentos, não o fazem na condição de *interactantes* (IRIGOITE, 2015), dado que não ocupam o mesmo *cronotopo* e assinam *atos* distintos (BAKHTIN, 2010 [1979]; 2010 [1920/24]). Nesse sentido, a *reação-resposta* dos estudantes não é de adesão, como no caso em que mencionamos na discussão acerca do *artefato*, na qual alguns dizem esquecer o livro didático em casa, esquivando-se de participar da *ação* proposta, gerindo seus focos de *atenção seletiva* para *atos* distintos (VYGOSTKI, 2012 [1931]), o que desafia as condições para o *encontro* via *ato de escrever*, dado que, para que tal aconteça, é necessário haver a seleção da *atenção* para o *ato de dizer* do outro, que configura a distinção entre o *silenciar* e o *calar*, o dar tempo ao outro (PONZIO, 2010a).

- (130) *Agora, IRZ. corrige as atividades da p. 83, cujo tema também é 'sujeito e predicado'. (Nome do aluno) mantém sua mochila fechada. Outro aluno, que está na primeira fileira na classe, reluta em pegar seu material escolar. Um terceiro, também na primeira fileira, mas do outro lado, assume comportamento análogo. Possíveis*

admoestações docentes para essa relutância silenciarem-se. (NDC69, A1, T7, 2015)

Em (130), vemos o *silenciar* a despeito do *calar*, à medida que não parece haver razões para romper tal silenciamento, e a ausência de movimento no manuseio do material escolar parece ser parte da composição desse silenciamento: o *movimento* também está metaforicamente silenciado. A distinção entre *silenciar* e *calar* faz-se relevante neste contexto, à medida que, para que o *ato de escrever* se coloque de modo a criar condições para o *encontro*, é necessário que o dar tempo ao *outro* se configure como *calar*, como aquele momento em que se espera a *reação-resposta* do *outro* para que haja o *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra*, dado que

O calar está no encontro de palavras; é tanto a situação a partir da qual tem início a enunciação, quanto a posição na qual é recebida. A palavra viva tem como condição a possibilidade de calar, escolha do falante, e é violação do calar e não simples violação do silenciar; ao mesmo tempo, pressupõe o calar como *posição de escuta*. (PONZIO, 2010a, p. 58, grifos no original)

A partir de nossas vivências, compreendemos que a *reação-resposta* configura-se como *silenciar* a despeito de *calar*, como se ali a demanda por uma resposta estivesse fragilizada, de modo que os focos de *atenção* são geridos para outros *atos*. Nesse sentido, o *silenciamento* é discente e também docente, *reações-resposta* tacitamente instituídas ali.

Ainda no que diz respeito a tais *reações-resposta* dos *interactantes*, entendemos pertinente tematizar o *olhar exotópico* tanto de *IRZ*. quanto das alunas entrevistadas para o que acontece em sala de aula, que tem relação, em certa medida, com o *silenciamento* que opera a despeito do *calar*. No dia em que foi proposto o ‘Trabalho sobre as famílias’, *IRZ*. veio até mim mostrar o livro que ancorava o planejamento e justificar a razão pela qual decidiu levar a termo a proposta que culminaria em um *debate*, conforme (131).

(131) *IRZ. vem até mim e me interpela para que eu opine sobre o ‘trabalho’. Diz que eles são alunos muito problemáticos e que resolveu fazer este ‘trabalho’ porque o gênero do segundo trimestre é debate e ela está adiantada no conteúdo. Quem lhe indicou o livro do qual*

ela tirou a ideia e as questões foi a coordenadora do Laboratório de Português durante uma reunião de Departamento (RD). (NDC70, A2, T7, 2015)

É possível destacar a partir de (131), conforme já tematizamos anteriormente, que o *gênero debate* entra adicionalmente na *ação* educacional, dado que o percurso do conteúdo, na relação com o tempo anual previsto para o ensino desse conteúdo, está adiantado. Nessa *ação* o livro didático adotado pela turma não está presente como *artefato*; outro material didático coloca-se em seu lugar. Parece haver valoração docente positiva à proposta levada a termo, assim como no excerto de entrevista em (132).

- (132) *Eu ando muito cansada. São muitas turmas de séries diferentes. (...) Eu tenho várias, é muita coisa. É bem cansativo. Eu acho que querendo ou não, eu ainda faço bastante coisa por eles. Eu falo pra eles. Sabe? Porque por ser várias séries, produzir um monte de coisa, fazer um monte de ‘trabalho’ diferente que eu faço. Eu faço seis avaliações por turma enquanto outros professores fazem duas, três. Eu faço ‘café literário’, prova, ficha de leitura, redação, um monte de coisa diferente. Não aproveita quem não quer. Eu não fico sempre na mesma. A::: só no livro, ou só no, não, eu faço coisas diferentes pra todas as turmas. Pra não cansar também, porque às vezes é chato pra eles, né. (Entrevista, IRZ., 2015)*

Parece-nos incontestemente a preocupação de *IRZ.* com seus alunos e em transcender o que geralmente é cristalizado na *esfera escolar*. Tal posicionamento nos remete a considerações de Bakhtin (2010 [1920/24], p. 86) acerca do *tom emotivo-volitivo* com o qual levamos a termo nossos *atos*, em que “Tudo que é efetivamente experimentado [...] possui um tom emotivo-volitivo, entra em relação afetiva comigo na unidade do evento que nos abarca”. Tal valoração, portanto, é delineada pela maneira como os *atos* ou as *ações* são levados a termo na *esfera escolar*, o que faz *IRZ.* imprimir um tom axiológico positivo acerca de seu trabalho, refletindo-se no *olhar exotópico* das alunas entrevistadas a respeito das aulas de Língua Portuguesa que vivenciamos. (133) *Eu acho que ela propõe coisas muito diferentes e legais (Entrevista, FND., 2015);*

- (134) *Ela não é aquela professora que [faz sempre a mesma coisa]. Ela usa o livro com atividades, depois ela passa outra atividade em cima da atividade que a gente a fez, tipo, ela põe um tema e a gente faz ‘trabalho’::: Tipo, aquele ‘café literário’, a gente achou “nossa, ninguém vai trazer nada”. Não, foi surpreendente”. Acho que todo mundo quis fazer o negócio porque viu que a sala toda estava lá se divertindo.* (Entrevista, DNE., 2015)

O *olhar exotópico* de um *interactante* acerca dos *atos* ou das *ações* dos quais participa, entendido como olhar de fora, a partir de outro lugar (com base em PETRILLI, 2013), está relacionado aos outros *atos* ou *ações* dos quais participou ao longo de sua história, aqui, na *esfera escolar*, dado que “A humanidade é um produto da história e não da natureza e, assim também, cada indivíduo, em sua singularidade, é fruto da complexa relação que se estabelece entre ele e o mundo, entre ele e os outros – uns mais próximos, desde a mais tenra infância” (BRITTO, 2015, p. 138). Desse modo, em nossa compreensão, a forma como os *interactantes* respondem ao *ato de dizer* ou às *ações de dizer* constitutivos das aulas vivenciadas, além de estar relacionado ao que acontece nessas aulas, também está relacionado à história de cada *sujeito singular* em relação naquele tempo e naquele espaço.

3.2.2 *Interactantes em intercambialidade nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo*

Nesta subseção, ainda tematizando os *interactantes* no que diz respeito ao modo como o/a *ato/ação de dizer* constitui-se nas aulas de Língua Portuguesa vivenciadas na classe de sétimo ano em estudo, discutimos relações de *intercambialidade* que compreendemos ter vivenciado em nosso período de imersão, no que diz respeito ao *ato de escrever* na perspectiva do *encontro*. Para esse enfoque, consideramos, conforme discussões presentes na fundamentação teórica desta tese, o *sujeito singular* que se constitui nos *encontros* dele e do outro (com base em PONZIO, 2010a) no âmbito da *história* (com base em DUARTE, 2013 [1993]), em que pesem *diferenças não-indiferentes* (com base em PONZIO, 2010a; 2013b; 2014). Sob essa perspectiva e em se tratando dos *interactantes* em questão, relações de *intercambialidade*, que não

raro se exacerbam na *esfera escolar*, manifestam-se também em nosso campo de pesquisa.

Nesse sentido, vivenciamos momentos em que inferimos dificuldades no reconhecimento dos alunos no âmbito de sua *singularidade* elementar, a evocação do nome próprio (PONZIO, 2013b), conforme nestas notas de campo: (135) *Enquanto* (Nome do aluno) *entrega as folhas*, (Nome de um segundo aluno) *está virado pra trás conversando e é alvo da interpelação docente, que equivocadamente o chama pelo nome de* (Nome de um terceiro aluno). *O equívoco docente provoca riso na classe, que é coletivamente interpelada por IRZ.: “Mas qual é o nome dele?”* (NDC71, A1, T7, 2015); (136) *Há, no controle docente, uma aluna* (Nome da aluna) *com uma única nota no todo do cômputo da avaliação, o que desperta atenção docente em razão da dificuldade que se coloca para associação do nome que consta no controle avaliativo com quem seja efetivamente a aluna* (NDC72, A11, T7, 2015); (137) (Nome do aluno) *está ao meu lado, interagindo com* (Nome da aluna) *fora do foco da aula; esse aluno é objeto de titubeante interpelação nominal docente: “(Nome), tu és (Nome)? Vamos sentar? Ah, não, (Outro nome)”* (NDC73, A24, T7, 2015); (138) (Nome do aluno) *reclama da atividade em curso, sendo também ele foco da interpelação docente: “(Outro nome), estás mal humorado?”. Ele responde: “Meu nome é (Outro nome)”. A interpelação se mantém tangenciando a nomeação* (NDC74, A27, T7, 2015).

Nesse conjunto de notas de campo, compreendemos se estabelecerem relações de *intercambialidade*, possivelmente relacionadas ao modo como a *esfera escolar* se configura. Trata-se de muitas turmas, de inúmeros alunos delegados a um mesmo professor, cujas condições objetivas de trabalho parecem se delinear, em nível nacional, a partir da já mencionada inquietante lógica executora de manuais didáticos (GERALDI; GERALDI, 2012). Em que pese essa lógica que reputamos cruel para o agir docente, é preciso considerarmos que o *ato de dizer* na perspectiva do *encontro* do outro, no sentido de um *encontro de palavras* (com base em PONZIO, 2010a), implica como condição *sine qua non* conhecimento de quem é esse outro, no âmbito da sua *singularidade* e da sua *história*, o que se materializa no nome próprio.

nel nome proprio di persona è implicato il riferimento ad altri. Esso indica e distingue per altri. E distingue da altri. [...] Dico l mio nome ad

altri affinché mi possa chiamare, mi possa distinguere nel suo discorso. Il mio nome nella firma mi identifica per altri. A me basta il pronome ‘io’ per realizzare, nel mio discorso, il riferimento a me. Il nome próprio à usado da altri in terza persona, o in seconda, nella forma del vocativo. [...] Non uso [...] il mio nome se non per presentarmi, indicarmi, individuarmi [...] Il mio nome è l’immagine che mi fa esistere per altri e che dunque mi fa esistere per me. (PONZIO, 2013b, p. 88-89)⁶⁰

Sob essa perspectiva, ser evocado pelo nome próprio é condição de *singularidade* na tensão com o todo da classe; não o sê-lo também informa sobre como o outro vê a mim, como alguém potencialmente *intercambiável* por um segundo sujeito igual a mim no pertencimento a uma mesma identidade categorial de ‘estudante da mesma classe’ (com base em PONZIO, 2013b; 2014).

Quando mencionamos, em entrevista, a dificuldade docente para conhecer, mesmo que minimamente, cada aluno em sua *singularidade*, o que tem como base a individualidade do nome próprio, *IRZ.* mencionou a troca de nomes: (139) *Sei, sei o nome de todo mundo. Eu só misturo dos (...), os que são com ‘y’, eu troco tudo, mas só esses. Eles brigam comigo* (Entrevista, *IRZ.*, 2015, ênfase em negrito nossa). Nessa nossa ênfase final em (139), a ciência dos *sujeitos* de que “nessun altro può assumere il mio nome e la mia immagine propria, può mettersi al mio posto come nome e come immagine, mentre può anch’egli, come me, assumersi como ‘io’”⁶¹ (PONZIO, 2013b, p. 89).

As alunas, em entrevista, assim como *IRZ.*, aparentam lidar com tal *intercambialidade* de maneira naturalizada e inerente a constrições da *esfera escolar*, conforme expresso em: (140) *A profe conhece. Às vezes ela dá umas confundida, mas é normal, né. Tanto aluno*

⁶⁰ [...] no nome próprio da pessoa está implica a referência a outrem. Ele indica e distingue para outrem. E distingue de outrem. [...] Digo o meu nome a outrem a fim de que me possa chamar, me possa distinguir no seu discurso. O meu nome na assinatura me identifica para outrem. A mim basta o pronome ‘eu’ para realizar, no meu discurso, a referência a mim. O nome próprio é usado por outrem na terceira pessoa, ou na segunda, na forma de vocativo. [...] Não uso [...] o meu nome senão para apresentar-me, indicar-me, individuar-me [...] O meu nome é a imagem que me faz existir para outrem e que, portanto, me faz existir para mim. (Tradução, para fins didáticos, de Mary Cerutti-Rizzatti)

⁶¹ Nenhum outro pode assumir o meu nome e a minha imagem própria, pode ocupar o meu lugar como nome e como imagem, embora possa também ele, como eu, assumir-se como ‘eu’. (Tradução, para fins didáticos, de Mary Cerutti-Rizzatti)

(Entrevista, DNE., 2015); (141) *A profe troca o nome de alguns alunos, mas acho que só troca o nome, que ela conhece a gente* (Entrevista, BAZ., 2015). É importante o reconhecimento de que, muitas vezes, maiores ou menores probabilidades de memorização de nomes próprios caracterizam a forma como os diferentes *sujeitos* operam cognitivamente com a seleção da *memória*. Reconhecidas essas especificidades, assim como as já mencionadas constrações da *esfera escolar* em se tratando das condições objetivas para o trabalho docente, a questão que entendemos relevante aqui é a importância da individuação dos *sujeitos*, no que diz respeito a sua historicidade, no tratamento coletivo; e essa individuação pelo nome próprio nos parece especialmente relevante, sobretudo tendo presente que nessa historicidade se dá ou não a consolidação da *aprendizagem* que move o *desenvolvimento* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Trata-se de uma questão que requer atenção no delineamento das condições institucionais objetivas para nosso trabalho, como professores, de modo a podermos de fato estreitar o contato com nossos alunos, em uma historicidade relacional na qual eventuais lapsos de memória tornem-se transparentes na interação, compreendidos por todos na condição de ‘lapsos’ – tomando esse termo na lógica conceitual do senso comum –, distintamente de uma relação que se marque pela *intercambialidade*.

A *intercambialidade*, quando se coloca, incide no modo como os *interactantes* são convocados ao *ato*, no sentido de que apaga a *singularidade* de cada um e, nessa condição, cria terreno fértil para a *ação* e não para o *ato* (PONZIO, 2010a; 2013b). Essa *intercambialidade*, no campo em estudo, parece se estender às turmas entre si mesmas, o que faculta o conhecido recurso escolar de replicação das aulas, que será tematizado na próxima seção, possibilitando comparações, como em: (142) *Registramos menção docente sobre como é a turma do nono ano, com notas boas, estudantes que competem entre si, quando lhes é solicitada uma redação, todos querem ler quando lhes é requerido fazê-lo* (NDC75, A24, T7, 2015).

A relação de *intercambialidade* que ali inferimos se indicia também nas questões de notas, *ação* cristalizada da *esfera escolar*, dado que o modo como as questões relacionadas à *singularidade* do sujeito estava posto impunha desafio docente para atentar a cada sujeito e sua historicidade. (143) *IRZ. avisa que os alunos que vieram na Vivência ganharam um ponto na nota de participação* (NDC76, A37, T7, 2015); (144) (Nome da aluna) *reclama que veio na Vivência e não ganhou o ponto. IRZ. registra que o nome dela não consta em seu controle, porque havia perguntado na aula seguinte à Vivência quem estivera*

nela presente. Como em minhas notas de campo, eu marquei a presença da aluna, sou convidada a interferir e confirmo presença dela naquela ocasião (NDC77, A38, T7, 2015).

Em nossa compreensão, a questão a respeito da *intercambialidade* precisa ser problematizada na *esfera escolar* à medida que desafia a *intersubjetividade* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]; WERTSCH, 1985), dado que é preciso conhecer o outro, sua *singularidade* e *historicidade* para poder, nas relações de *ensino*, incidir efetivamente em favor da *aprendizagem*. Em (145), compreendemos uma situação que diz respeito ao modo como a historicização de um sujeito-aluno – aqui no que respeita à formação humana e não a eventual subjetivismo – é posta na *esfera escolar*. Ainda nesta discussão: (145) DNE. *sugere a* (Nome do aluno) *que faça algo fofo* ((os alunos deveriam realizar atividades do livro didático nas quais era solicitado que continuassem um poema que só continha o início ali registrado)) *provocando o riso da classe. A intervenção docente marca: “É porque DNE. tem uma visão fofo do mundo e ela acha que você* (dirigindo-se a (Nome do aluno)) *pode fazer algo fofo, poético”*. DNE. *explica que tem de ser algo poético* (NDC77 A24, T7, 2015). Reiteramos nosso entendimento de que a quantidade de alunos e de turmas delegados a um só professor justifica o que tomamos aqui como *intercambialidade*, dado que o tempo para conhecer o *outro* é restrito na *esfera escolar*, e, por implicação, inviabiliza o *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), como expresso por RLA. em entrevista. (146) *Como ela tem muito aluno, eu acho que ela só vai saber nossas dificuldades se a gente for tirar dúvida com ela, né. Tem muita gente que não tira dúvida, fica quieto, daí fica mais difícil pra ela* (Entrevista, RLA., 2015).

Ainda nessa relação a respeito da *intercambialidade* em articulação com a *singularidade* do *sujeito*: (147) IRZ. *comenta com os alunos como foi a entrega do boletim, exortando-os a se concentrarem nas aulas, levarem a sério as atividades e comportamentos afins. Como os alunos estão agitados, IRZ. frisa que conversou com alguns pais na entrega do boletim, deixando claro **que agora ela sabe quem eles*** ((os pais)) *são* (NDC78, A15, T7, 2015).

Isso nos remete a restrições da *esfera escolar* no que diz respeito a uma inviabilização de aproximação mais estreita entre professores e pais, desde o início do ano letivo, questão que não parece ter esses contornos em escolas privadas, nas quais familiares tendem a acompanhar de perto a vida escolar dos filhos, possivelmente em nome do dispêndio de capital para sua educação, o que foge ao foco desta tese e se coloca aqui nos limites do senso comum, mas que toca

profundamente nosso objeto de estudo nas implicações dele com a *intercambialidade*, com premências de mercado (com base em PONZIO, 2014) e em como essas premências incidem sobre o que se faz na escola, do que é exemplo essa equação dramática, na escola pública, entre ‘um professor e um número absurdo de turmas e de alunos’, equação imposta por regras de contratação que nacionalmente denegam a complexidade da profissão ou autoimposta pelo próprio *sujeito*, em nome de renda mínima mensal, duas questões profundamente relacionadas.

Em outra aula, uma aluna que estava grávida durante o período de nossa imersão em campo confia-nos alguns problemas que estavam acontecendo, como em (148) a seguir:

- (148) (Nome da aluna) *conta a mim e a SHL. que sua gravidez é de gêmeos. Conta que seu pai ficou surpreso, fala dos problemas que está tendo com o pai das crianças, que a ameaça, dizendo que não vai pagar pensão e que vai tirar os bebês dela quando nascerem. Ela diz que, se os bebês ficarem com ele, vão crescer com/como alcoólatras e usuários de drogas.* (NDC79, A19, T7, 2015)

Comento com *IRZ.* o conteúdo de (148), ao final da aula, considerando dramática a situação do que me foi confiada, como na nota de campo a seguir:

- (149) *Saindo da sala, comento com IRZ. que (Nome da aluna) está grávida de gêmeos, o que me chocou dada a idade dela, ao que a professora menciona desconhecer que a gestação da aluna é de gêmeos, registrando que no outro sétimo ano também há alunas grávidas, em um lamento efetivo de que isso seja normal nessa idade e nessa escola.* (NDC80, A19, T7, 2015)

Em que pese a ciência e o lamento docentes, e da própria escola, ante a dramaticidade de casos como esse, tais reações tendem a se endereçar a blocos de alunos, o que sugere a recorrência de situações desse tipo na *esfera escolar*. A historicidade dos *sujeitos*, nessas condições, parece mimetizar-se na *esfera escolar*, diluindo-se no âmbito das ‘categorias de casos de dificuldade’, da numeração das turmas e dos diários de classe, nos limites do *escafandro* (PONZIO, 2010a; 2013b; PONZIO, 2014). Ver para além desses *escafandros* coloca-se como sobejo desafio docente – o que inquieta professores que buscam fazer a

diferença ali, como em nosso campo de pesquisa –, porque, em seu agir didático, o professor tende a mal conseguir dar conta de computar o número de aulas, no número de turmas, avaliando numericamente um grande número de alunos – os nomes dão necessariamente lugar aos números e somente o nome próprio pode fazer transcender o *escafandro*: não é uma ‘aluna do sétimo ano grávida como outras tantas adolescentes grávidas ali’, é ‘(Nome da aluna), grávida de gêmeos na adolescência, sofrendo *bullying* de sicrano e de beltrano’ e, nessa condição, historiciza-se sua passagem pela classe, com poucas possibilidades de endereçar a *atenção*, de educar a *volição*, de contar com a *intersubjetividade* para *autorregular* sua conduta e compreender mais efetivamente a sua condição humana e as formas de lidar com ela (com base em PONZIO, 2014; VYGOTSKI, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985; DUARTE; SAVIANI, 2010).

Como fica o agir docente diante disso? Entendemos que formação docente, condições objetivas de trabalho de outra ordem e situações socioeconômica e de escolaridade das famílias, diametralmente distintas das atuais, são respostas, mas ainda muito distantes em um país como o Brasil. Perguntamo-nos, como Grupo de Pesquisa, até quando a manutenção *ad infinitum* de um programa como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pretende ser resposta à parte dessas angústias? Esse programa, em nossa compreensão, endossa o alto número de turmas para um mesmo professor: para que tempo para planejar se o planejamento lhe é dado pronto?

Ainda no que diz respeito à relação de *intercambialidade* no campo de estudo, entendemos pertinente discutir questões ligadas à *exposição da face*, dado que tendo como mote o desafio de consideração da historicidade que *singulariza* os *sujeitos*, que requer *diferenças não-indiferentes* e cuja ausência culmina na *diferença indiferente*, consideramos, em alguns momentos vivenciados, episódios que remetemos à *exposição da face* dos *interactantes*, como nestas notas de campo: (150) *Os alunos recebem atividades corrigidas e são avisados de que há quatro notas neste segundo trimestre, que começou dia 24/07. Há a leitura em voz alta da nota individual de todos os alunos, na ficha de leitura e no debate* (‘Trabalho sobre as famílias’) (NDC81, A11, T7, 2015); (151) *Os alunos são informados coletivamente sobre suas médias individuais, sendo notificados de que a nota que está sendo informada é a nota real e não a nota arredondada no sistema. Esse episódio precede o Conselho de Classe, agendado para alguns dias à frente* (NDC82, A39, T7, 2015).

Em boa parte dos contextos escolares em que a numeração se coloca em proeminência, como vimos assinalando ao longo desta subseção na marcação da realidade nacional da educação pública, não parece haver tempo para que cada aluno seja notificado individualmente acerca de seu desempenho, o que requer publicização de notas, quer isso se dê em anúncio coletivo, como em (151), quer se dê em murais – como tende a ocorrer na *esfera acadêmica* – ou em sistemas de informação, quando não se individualizam os *sujeitos*, mantendo-se listagens com o nome de todos eles. Trata-se de um procedimento que implica *exposição da face* e se justifica pela lógica da *intercambialidade*, dado que há uma relação de alunos e uma relação de notas em que é preciso informar aos *sujeitos*, como um bloco, uma totalidade, o que indica a ausência da *intersubjetividade* e desafia o *encontro* via *ato de escrever*. Inferimos essa *intercambialidade* também por parte dos alunos na relação docente: quando foram realizar a *ficha de leitura*, não lembravam o nome de sua professora, requerendo dela essa informação, conforme em: (152) *A professora coloca a data e seu próprio nome no quadro, pois alguns alunos não o sabem* (NDC83, A5, T7, 2015).

Entendemos pertinente discutir, ainda, no que diz respeito à *intercambialidade* do *sujeito* em articulação à historicidade que o singulariza, o que acontece também em relação às professoras *IRZ.* e *SHL.* Conforme mencionamos em capítulo referente aos procedimentos metodológicos, *SHL.* é a segunda professora da classe de sétimo ano em que vivenciamos as aulas de Língua Portuguesa ministradas por *IRZ.* Durante o período de imersão, em nossa compreensão, os papéis de interlocutora mais experiente se alternam entre as duas professoras, culminando em um processo que entendemos ser de *intercambialidade* entre elas, conforme em: (153) *SHL. estava em sala atendendo (Nome do aluno) e os demais alunos recorrem a ela para tirar dúvidas* (NDC84, A3, T7, 2015); (154) *SHL. explica a um grupo de alunos sentados ao seu redor o que é bullying. Vale-se de exemplo que ressalta o bullying como apelidos inconvenientes* (NDC85, A14, T7, 2015); (155) *SHL. ajuda alguns alunos a responder a atividade, enquanto IRZ. mantém-se à sua mesa, ocupada com consulta ao livro didático.* (NDC86, A14, T7, 2015); (156) *IRZ. entrega uma ‘folhinha’, cujas atividades parecem ser de outro livro didático. Alguns alunos pedem ajuda de SHL., que explica para eles o que é ‘antônimo’ relacionando-o ao conceito de ‘contrário’* (NDC87, A16, T7, 2015); (157) *Alguns alunos recorrem a SHL. para sanar suas dúvidas, e ela vai ao quadro explicar. Um aluno brinca “SHL., a nova professora de Português”*

(NDC88, A17, T7, 2015); (159) SHL. *recomenda ao aluno da minha frente que recorra à IRZ. para esclarecer o que não entendeu, mas dois alunos optam por chamar SHL. para equacionar suas dúvidas, e ela os ajuda* (NDC89, A17, T7, 2015); (160) *Os alunos pedem para sentar perto de SHL. para que ela os ajude; ela reluta, alegando estar sem os óculos, e empenhando-se em se manter atenta a* (Nome do aluno), *cujo acompanhamento individual lhe compete* (NDC90, A21, T7, 2015).

Essa relação de *intercambialidade* que os estudantes instituem entre *IRZ.* e *SHL.* se efetiva em um *continuum* entre *IRZ.*, a professora regente, e *SHL.*, segunda *interactante* e segunda professora na classe. Tal *continuum* ocorre em movimento de alternância, sem rupturas conflituadas, o que configura, em nossa compreensão, naturalização da presença de ambas as profissionais em classe, dado que a diferença que as distingue, mesmo que haja e seja relevante na lógica institucional que a determina, é sutil, para os alunos, mantendo-se no âmbito da *diferença indiferente* que constitui o *escafandro* de professora (PONZIO, 2010a; 2013b; 2014). Os estudantes, assim, em muitos momentos, eximem-se de distinção entre elas, visto que os papéis (com base em HELLER, 2014 [1970]), no mencionado *continuum*, ora se colocam mais proximamente a suas especificidades, ora se colocam mais proximamente à especificidade alheia. Não é a historicidade individuada no nome próprio que se coloca em projeção; é a força do papel social.

Compreendemos, por meio de nossas vivências, que intervenções de *SHL.*, embora discretas, incidem na *atenção seletiva* em relação a *IRZ.*, tornando-a referência dos alunos em diversos momentos, à medida que seu lugar, mesmo que como interlocutor outro, em nossa compreensão, tanto para os alunos quanto para *IRZ.*, acaba se naturalizando naquele espaço, como no excerto de entrevista de *IRZ.* a respeito de *SHL.*: (161) *Eu nunca combinei nada com ela. Às vezes até brigo quando ela dá a resposta. ((risos)) Eu entendo porque já trabalhei como segunda professora* (Entrevista, *IRZ.*, 2015). O papel exercido por *SHL.*, em nossa compreensão, se distingue dos *interlocutores* outros externos, tematizados na seção seguinte a esta, que causam rupturas quando incidem no *ato de dizer* ou na *ação de dizer*. Nas notas de campo a seguir, ainda, a presença de *SHL.*, para além de entradas na relação entre *ensino e aprendizagem*. (162) *SHL. chama atenção do* (Nome do aluno) *porque está usando o celular. E chama* (Nome do aluno) *para conversar* (NDC91, A5, T7, 2015); (163) *Enquanto os alunos ainda fazem as atividades, a professora SHL. vê um aluno riscando a carteira e chama sua atenção em tom de voz elevado, advertindo-os de que terão de limpar os riscos no intervalo* (NDC92,

A5, T7, 2015); (164) SHL. *está bem séria, arrumando os alunos de acordo com o 'espelho de classe'. IRZ. mantém-se à sua mesa e chama até si alguns alunos que não entregaram todos os 'trabalhos' ainda* (NDC93, A37, T7, 2015); (165) *Os alunos estão bem agitados hoje e SHL. os chama em tom alto de voz, recomendando àqueles que tendem a ser mais dispersos que se afastem uns dos outros para que possam se concentrar na atividade* (NDC94, A29, T7, 2015); (166) SHL. *chama à atenção de algumas alunas que interagem em trio e recomenda a alguns outros que tomem seus lugares. Um aluno brinca que ela deveria trabalhar em um colégio militar, por seu rigor. Enquanto isso, IRZ. entrega os 'Trabalhos sobre as famílias'* (NDC95, A11, T7, 2015); (167) *Soa o sinal para início da aula de Língua Portuguesa, e os alunos estavam em aula de Matemática. Alguns alunos saem da sala, e SHL. chama-os de volta para a sala. IRZ. tenta fazer a chamada, mas eles estão agitados e muitos tentam falar com ela à sua mesa, enquanto SHL. procura aquietar a turma para o início das atividades* (NDC96, A11, T7, 2015).

Aqui, compreendemos ainda uma relação de *intercambialidade*, entretanto, diferentemente das notas de campo anteriores, tal relação incide em questões outras para além do *ensino e aprendizagem*, registrando esforço docente para aquietamento da turma, o que nos remete à discussão, mais uma vez, acerca dos papéis que as duas professoras ocupam no *ato de dizer* ou na *ação de dizer* constitutivos das aulas, dado que a entrada de SHL. como interlocutora mais experiente ou como autoridade na sala de aula é referendada pelos demais *interactantes*, como pelas alunas, conforme excertos de entrevista a seguir. (168) *Muitas vezes a professora explica pra gente, e a gente não entende, e a SHL. explica pra gente* (Entrevista, RLA., 2015);

- (169) *Ela ((SHL.)) ajuda bastante. Ela presta atenção nas aulas, daí quando a gente não entende, ela explica do jeito dela. (+++) Na verdade, todo mundo gosta da SHL.. Só que todo mundo acha que ela implica um pouco. Ela fica no pé da gente porque ela quer ajudar a gente.* (Entrevista, DNE., 2015)

Entendemos que a entrada de SHL., a partir da *intercambialidade* sob a qual isso se dá, cria uma díade enriquecedora entre as duas professoras quando o que está em questão é o papel social: há duas professores à disposição de uma turma grande de alunos. Em muitos

momentos, a referência principal passa a ser *SHL.*, o que não raro se estende à própria *IRZ.*, conforme em: (170) *Enquanto alguns alunos fazem a redação, IRZ. preenche as notificações do livro didático e pergunta para SHL. como funcionam tais notificações* (NDC97, A20, T7, 2015). Entendemos que a lógica que subjaz a essas relações liga-se menos efetivamente à excelência docente, carisma pessoal e propriedade afins, que colocam em projeção o nome próprio e a historicidade que *singulariza* os *sujeitos* em sobreposição ao papel social, e mais efetivamente ao tempo delegado ao relacionamento entre os *interactantes*: é determinante, aqui, a condição de *SHL.* como professora que permanece com a turma durante todas as disciplinas, uma vez que lhe compete o atendimento individual de (Nome do aluno) neste ano escolar e, nesse papel, termina por estender sua ligação a toda a classe, já que vivencia todos os dias letivos do ano naquele espaço. Essa recorrência das vivências interpessoais é condição para o *estado de intersubjetividade* de que trata Wertsch (1985) porque, para que o interlocutor mais experiente – o professor – e o estudante passem a operar cognitivamente de modo próximo quanto a um objeto de conhecimento, o estreitamento das relações no cotidiano coloca-se como condição importante.

A relação que vivenciamos ali entre as duas professoras, incide, em nossa compreensão, no *continuum* entre *heterorregulação* e *autorregulação* da conduta da própria *IRZ.*, dado que, em muitos momentos, *SHL.* tornava-se referência do funcionamento daquela classe para ela – o que inferimos devia ocorrer também com professores de outras disciplinas. Em conversa informal com *SHL.*, ela reiterou essa nossa compreensão, registrando que os alunos recorrerem a ela com bastante frequência, o que deriva do tempo que ela passa com os alunos, período maior que os demais professores da classe, daí por que ela sempre os ajuda quando solicitam, apesar da especificidade de sua função na sala: acompanhar o aluno com laudo médico de TDH. Também *OPS.*, a Coordenadora, compreende que *SHL.* age, em geral, mais como professora do que o próprio professor regente. Entendemos que esses laços que aproximam os *interactantes* são condição para a ruptura dos *escafandros*, porque implicam dimensões afetivas, como discutem Ponzio (2010b) e Faraco (2010), respectivamente no prefácio e no posfácio da obra bakhtiniana “Para uma filosofia do ato responsável”. Conforme o autor paranaense, o filósofo russo busca nessa obra uma discussão de *moral* próxima da moral cristã e da moral altruísta, o que converge com a compreensão do filósofo italiano acerca do *ato*

responsável, de que trata a mesma obra, como demandando relações típicas de laços afetivos, como sugere nossa ênfase em (172) a seguir.

O papel de *SHL.* suscita essa afetividade, configurando-se em um *entrelugar*, ora como docente ora como discente, e indicia um comportamento mais protecionista e de acolhida e menos informativo-conceitual, articulando-se, assim, a questões de cunho mais afetivo. (170) *Acho que é porque ela (SHL.) explica de um jeito que é mais fácil pra gente* (Entrevista, *TIS.*, 2015, ênfase nossa em negrito); (171) *Eu acho que eles perguntam pra ela porque, se eles insistirem, ela se cansa e dá a resposta. Daí, eles acham bem mais fácil pedir pra ela do que pedir pros professores* (Entrevista, *BAZ.*, 2015); (172) *Porque SHL. conhece muito mais os alunos do que os outros professores, ela convive muito mais com a gente. A gente tem um pouco mais de afinidade com ela do que com os próprios professores* (Entrevista, *FND.*, 2015, ênfase em negrito nossa).

Ainda em uma relação que consideramos de contornos de *intercambialidade* no que respeita ao papel social de ‘professor’ – funções que lhe são delegadas –, durante o período de imersão, vivenciamos momentos em que tal configuração ampliava-se, em nossa compreensão, sendo compartilhada com alunos, conforme em: (173) *IRZ. corrige algumas questões do livro didático e pergunta aos alunos se era só isso que lhes havia solicitado* (NDC98, A13, T7, 2015); (174) *IRZ. pergunta aos alunos em que ‘visto’ estão – alusão à numeração sequencial dos ‘vistos’. Alguns alunos respondem que é no 16°. Ela solicita o retorno de alguns alunos em cuja aposição de numeração do ‘visto’ se equivocou. Ela havia anotado 17°. Os alunos continuam fazendo as atividades* (NDC99, A21, T7, 2015); (175) *IRZ. tem dúvida sobre qual atividade corresponde ao 17° ‘visto’ e pergunta para DNE. novamente, que a ajuda* (NDC100, A31, T7, 2015);

- (176) *IRZ. mantém-se em assento à sua mesa e pergunta as horas para um dos alunos. (...) Eles terminam o ditado, entregam-no e ela informa que vai corrigi-los e devolvê-los. A quem fizer a correção das palavras grafadas em desacordo com a ortografia da língua portuguesa, será atribuído 0,5 ponto. Para ditar as palavras aos alunos que não haviam ainda feito o ditado e corrigir quando eles entregam, IRZ. vale-se do ditado do (Nome do aluno). Depois, pergunta pelas horas novamente e recomenda a quem já terminou as atividades que se aproxime para a aposição do ‘visto’, recomendação*

atendida de imediato pela classe. (NDC101, A14, T7, 2015)

Aqui, tomamos *intercambialidade* no que respeita à assunção ou delegação de funções ligadas a questões pontuais do cotidiano da docência; nas notas imediatamente anteriores, atribui-se a alguns dos alunos papel de protagonistas em muitos momentos, em agentividade de tributo docente, o que nos remete à próxima subseção, em que discutimos, ainda no âmbito dos *interactantes*, a relação de *ensino e aprendizagem*.

3.2.3 *Interactantes e a relação ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo*

Tendo discutido as *reações-resposta* dos *interactantes* ao/à *ato/ação de dizer* tal qual ele/ela se configura nas aulas de Língua Portuguesa vivenciadas durante o período de imersão e a uma possível relação de *intercambialidade* no que diz respeito aos *interactantes* envolvidos no/na mesmo/mesma *ato/ação de dizer*, nesta subseção passamos à discussão – ainda com foco na relação entre *interactantes*, tomando-a como relevante para o *encontro* via *ato de escrever*, nosso foco de estudo – da relação entre *ensino e aprendizagem* e do modo como ela se configura nas aulas vivenciadas, incidindo no *continuum* entre *heterorregulação* e *autorregulação* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Para tanto, importa tematizar elementos contemplados no *ensino*, para que a *aprendizagem*, que move o *desenvolvimento*, se configure, a exemplo da relação *intersubjetiva*, na qual o professor se coloca como interlocutor mais experiente, criando condições para o tensionamento entre conceitos *científicos* e *cotidianos*, o que é requerido dos alunos em articulação com a discussão da *Zona de Desenvolvimento Real* e *Zona de Desenvolvimento Imediato*, e o endereçamento da *atenção seletiva* dos *interactantes* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; VIGOTSKI, 2009 [1934]).

Durante o período de imersão, compreendemos haver, na relação entre os *interactantes* e o/a *ato/ação de dizer* que se configurava nas aulas de Língua Portuguesa, desafios no que diz respeito às condições para que a *intersubjetividade* (VIGOTSKI, 2007 [1978]; WERTSCH, 1985) entre alunos e professor tenha lugar para que se efetive o *encontro*

via *ato de escrever*. Tal desafio, em nosso entendimento, advém das *ações* tal qual elas se estabeleciam em classe, conforme discutido anteriormente, no tensionamento com *atos*, que se conformavam, em sua maioria, como *reação-resposta* ao caráter randômico dessas *ações*. Essa característica postergava possibilidades para a relação *intersubjetiva*, como compreendemos haver nas notas de campo a seguir. (177) *Na questão três da atividade em curso, o enunciado que a orienta e a explicação que a antecede são elididos na leitura em classe. A correção de todas as questões demanda poucos minutos, e os alunos colam a atividade no caderno, dando-a por encerrada* (NDC101, A16, T7, 2015);

- (178) *A correção da atividade se inicia pela questão número um, da p. 82. O tema das questões é 'sujeito, predicado e oração'. Alguns alunos se prontificam a responder, mas apresentam dificuldades em identificar o núcleo do predicado, diante do que a resposta correta é enunciada elidindo-se a discussão explicativa.* (NDC103, A1, T7, 2015)

As notas de campo em (177) e (178), caracterizam, de modo geral, as *ações* em análise, com uso mais efetivo ou menos efetivo do livro didático, conforme já mencionamos. Em (178), se indicia, em nossa compreensão, a dificuldade dos alunos em responder à questão que requeria identificar o *núcleo do predicado*, ao que a resposta foi mencionada, havendo silenciamento dos *interactantes* acerca das razões pelas quais a resposta era aquela. Aqui, a *aprendizagem* é desafiada, dado que a relação *intersubjetiva* é postergada. O uso do livro didático, ou das ‘folhinhas’ já mencionadas, ratifica esse processo que posterga a relação *intersubjetiva*, dado que tal uso desses *artefatos* reitera a divisão de papéis – os estudantes fazem pontualmente o que lhes é requerido, também pontualmente, pela *ação* docente –, em uma distância que tende a silenciar a dúvida e, talvez mais do que isso, que tende a dirimir eventuais *motivos*, no sentido vigotskiano desse conceito, ratificando-se os *escafandros* de professor e aluno e, com essa ratificação, ratifica-se também a dimensão *funcional* (PONZIO, 2014) da *esfera escolar*, na mimetização com a lógica numérica do mercado: otimização entre ‘o que fazer’, os conteúdos a ensinar, e ‘o tempo para o fazer’.

Também acerca da relação *intersubjetiva* e das vivências que nos remetem a esse foco durante o período de imersão, cabe-nos mencionar o ‘café literário’ – a interessante proposta de protagonismo docente e

envolvimento discente de que tratamos em seção anterior –, em que, pelos livros terem sido escolha dos alunos, os compartilhamentos prescindiram de uma interlocução mais aprofundada, dado que a quantidade de livros distintos era vasta, conforme expresso na nota de campo a seguir.

- (179) *Depois de apresentar o livro lido, os alunos entregam o resumo para IRZ., que os repassa a SHL. a seu lado. Alguns falam muito baixinho. E como IRZ. não conhece alguns dos livros que eles leram – uma vasta e diversificada lista de obras –, a interlocução é abreviada. A aluna que conta a história com mais detalhes é DNE.. A história do livro de DNE. é bem triste, e todos ouvem com muita atenção; também aqui a interlocução é abreviada. Essa abreviação parece decorrer do desconhecimento coletivo sobre os livros lidos individualmente, o que recrudescer quando alguns alunos falam rapidamente ou em tom de voz muito baixo. (NDC104, A33, T7, 2015)*

Nessa reflexão, vale mencionar que o modo como o estado de *intersubjetividade* se configura ou não depende da consolidação dos diferentes estágios de que trata Wertsch (1985), o que é relevante à medida que importa que cada *sujeito* seja concebido na historicidade que o *singulariza* (com base em PONZIO, 2010a; DUARTE, 2013 [1993]) sendo que “para que haja *intersubjetividade* importa chegar-se a um estágio nas relações interpessoais em que se estabeleçam efetivamente similitudes, entre os *sujeitos*” (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2015, p. 10, grifos no original) no modo de operar cognitivamente com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, importa considerar quem está ou não fazendo a atividade e que atividade é essa, nisso implicada *reação-resposta* dos *interactantes*, o que nos remete à correção das atividades em classe, processo em que – considerados os mais de trinta alunos – as correções precisam ser realizadas coletivamente, conforme já mencionamos, especificidade assinalada em entrevista:

- (180) *Atividades, como é igual pra todo mundo, eu dou um tempo pra fazer e depois corrijo todo mundo junto. Eu corrijo tudo coletivamente. A única coisa que eu corrijo individualmente são as redações, leio tudo e corrijo. (...) Algumas levo pra casa, algumas leio na sala. Eu leio ali. Tô acostumada, leio bem rapidinho ali, e ali mesmo eu*

já::: Redação, sou obrigada a ler né. Uma que eles exigem e tem que ser, né. (Entrevista, IRZ., 2015)

Para que o mencionado *estado de intersubjetividade* se constitua de modo a tornar *intrassubjetivo* o que é *intersubjetivo* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), é preciso haver a possibilidade de entrar efetivamente na interação, imergir na relação com o *outro*, sair da margem imposta pelo *escafandro*. A impossibilidade de *ausculta* pode dificultar esse processo e incidir no modo como o professor, no papel de interlocutor mais experiente, estabelece uma relação de *intersubjetividade* que culmine na *aprendizagem* que move o *desenvolvimento*. Nesse sentido, entendemos haver relação com o modo como os textos escritos pelos alunos são lidos e avaliados pelo professor, entendido como interlocutor mais experiente. Nas aulas vivenciadas, boa parte das vezes, os alunos recebem a aposição de ‘visto’ nos textos escritos e leem em voz alta esses mesmos textos, contando com uma leitura docente de mapeamento do conteúdo, o que restringe a intervenção docente no texto do aluno, de modo que os estudantes terminam por levar a termo as *ações* sem imersão efetiva nelas, como nesta nota de campo. (181) *Os alunos continuam a fazer as atividades.* (Nome do aluno) *e* (Nome do aluno) *fazem as atividades em evidente desatenção porque o* (Nome do aluno) *diz para* (Nome do aluno): *“Cara, não vai dar tempo para a profe ler mesmo, faz aí”*. SHL. *fala, em tom alto de voz, para ele: “Fala mais alto, esperto”* (NDC105, A30, T7, 2015). Trata-se, aqui, de um conjunto de questões profundamente relacionadas ao que pontuamos em subseção anterior sobre condições objetivas para atuação do professor na escola pública de modo geral.

Essa discussão reitera a *intercambialidade* entre os *interactantes*, a qual, em alguns momentos, pareceu acontecer também na relação docente com o livro didático, à medida que a aula estava a cargo do *artefato*, como expresso em (182).

- (182) *Depois de fazer a chamada, IRZ. diz: “Deu, gente”. E começa a folhear o livro didático. Depois de alguns minutos, mantendo-se em assento à sua mesa, registra: “Página 124”. Ninguém parece escutar efetivamente. Então, o registro é reiterado em voz mais alta: “Pessoal, a aula já começou. É página 124”.* (NDC106, A27, T7, 2015)

Neste caso, em nossa compreensão, a interlocução mais experiente recai sobre o *artefato*, culminando no que temos chamado de uma relação de *intercambialidade*: professor e livro alternam-se no mesmo papel. Em relação a essa *intercambialidade*, articulada à discussão de *artefato* realizada na primeira seção deste capítulo, e também à dinâmica randômica das *ações* cristalizadas na *esfera escolar*, entendemos pertinente evocar Lillis (2001)⁶², e sua discussão acerca da *prática do mistério*, conforme parece haver nas notas a seguir: (183) *Uma aluna faz uma pergunta sobre a atividade, e tem como resposta a recomendação da leitura individual do texto, condição para compreensão* (NDC107, A17, T7, 2015); (184) (Nome da aluna) *pede explicação, sendo orientada a atentar para o que consta no livro didático e para a explicação aposta no quadro de giz* (NDC108, A18, T7, 2015); (185) *Em leitura oral para a classe cujo foco é uma regra gramatical, um aluno pergunta o que é prefixo; a pergunta é conceitual, já a resposta docente materializa-se em exemplos de prefixos mais conhecidos, em movimento de dissociação da abstração do conceito* (NDC109, A17, T7, 2015); (186) *Uma aluna pergunta “Dois erres?”; na resposta docente, o exemplo projeta-se sobre a justificativa conceitual: “antirreligioso”, enunciado com ênfase ao “r”* (NDC110, A17, T7, 2015). Compreendemos importante discutir, aqui, a partir da *prática do mistério* (LILLIS, 2001) o que entendemos serem explicações com base em exemplos ou do próprio livro didático, em que a agentividade, conforme discutimos na subseção anterior, em nosso entendimento, redireciona-se aos alunos, incidindo no *continuum heterorregulação e autorregulação* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), distanciando-se do manejo com questões de foco ontogenético e focalizando exemplificações, o que incide nos objetivos de *ensino* e tangencia a apropriação dos *conceitos científicos*.

Ainda a prática do mistério: (187) *Um aluno pergunta o que é para fazer na questão dois e obtém como resposta a recomendação de continuar o poema que está ali. Uma aluna registra não ter entendido por ser muito complicado e também para ela se reitera a recomendação de continuar o poema* (NDC111, A24, T7, 2015). Entendemos relevante problematizar, em (187) e nos demais casos, a figura do *interlocutor* docente mais experiente, definitiva para o *encontro*. O *escafandro* em que nós, professores, nos colocamos, ao agirmos guiados por *ações* cristalizadas na esfera escolar, é *lôcus* para a *intercambialidade* tanto no

⁶² Estamos cientes de que se trata de autora bastante evocada no campo do *letramento na esfera acadêmica*; referenciamo-la, aqui, porém, com finalidades bem delimitadas.

que tange aos *interactantes* quanto aos *artefatos* e às próprias *ações* que coocorrem com *atos assinados* de diferentes formas.

Nessa discussão, cabe mencionar, ainda, respostas às interpelações discentes que suscitam a *diferença indiferente* (com base em PONZIO, 2010a; 2013b; 2014), à medida que ou as perguntas já foram respondidas, ou os alunos têm de ler o que consta no *artefato*, ou exemplos são apontados, culminando em um afastamento do *continuum* entre *heterorregulação* e *autorregulação*.

- (188) *Eles estão estudando a acentuação dos ditongos conforme as 'novas' regras ortográficas. A recomendação docente é que os alunos leiam o que copiaram do quadro no caderno, havendo registro de que explicações docentes adicionais para tal são desnecessárias. DNE. começa a leitura. IRZ. ajuda na pronúncia dos ditongos, que requerem pronúncia aberta. Pergunta-lhes: "Quem continua? Segue. (Nome do aluno)". (Nome do aluno) continua. Os outros alunos estão sentados ouvindo. A enunciação docente é distinta do que consta no artefato, e os alunos apontam a distinção como equívoco. (Nome do aluno) termina de ler. IRZ. diz: "Para vocês entenderem esta matéria, vocês têm que relembrar uma matéria que vocês estudaram em outra série, que é oxítone, paroxítone e proparoxítone". IRZ. pergunta-lhes o que é uma palavra oxítone, e as respostas dos alunos são aleatórias, diante do que se apõe no quadro: "Quadro: Oxítone: sílaba tônica na última sílaba. Ex: pa-péis; Paroxítone: sílaba tônica na penúltima sílaba. Ex: as-sem-ble-ia; Proparoxítone: sílaba tônica na antepenúltima sílaba: po-é-ti-co. + 3 exemplos de cada". A recomendação docente é que memorizem esse assunto, que é respectivo a ano letivo anterior; cabe-lhes dar três exemplos de cada tipo. Os alunos o fazem. Alguns conversam. São solicitadas a eles palavras novas, com a recomendação para não copiarem do exemplo, sendo convidados a buscarem outras palavras que não estão ali. Alguns alunos deslocam-se à mesa docente para apresentação dos exemplos. (Nome do aluno) pergunta o que é ditongo, e tem como resposta a admoestação pela desatenção até o momento, seguida da recomendação que consulte seu próprio caderno para rever o que já foi estudado em classe. (NDC112, A38-39, T7, 2015)*

Em (188), está em questão o papel do *interlocutor* mais experiente, tendo presente que, para que seja possível para o professor incidir na *aprendizagem* do aluno a partir do que *ensina*, importa a paulatina consolidação de uma relação *intersubjetiva* que alcance estágios em graus crescentes (WERTSCH, 1985), se distanciando de um *ensino* que priorize a imediatez, no sentido de que os exemplos são apontados para que os alunos respondam às questões. Sobre essa preocupação com questões pragmáticas, em que importa o uso do que se aprende a curto prazo, Duarte (2011, p. 80) escreve:

Essa crise também tem-se refletido na defesa, por parte de diversas concepções educacionais contemporâneas, de que o saber escolar deva estar imediatamente vinculado às necessidades próprias da vida cotidiana do aluno ou, no caso do ensino superior, às necessidades imediatas e pragmáticas da adaptação a uma prática profissional quase nunca submetida a uma análise crítica.

Quando os alunos estavam fazendo o ‘Trabalho sobre as famílias’ e lhes foram solicitados dados sobre sua história, como data de nascimento e local onde nasceram, como mencionamos em seção anterior, foram listadas no quadro algumas maternidades que existem no município, momentos em que *IRZ.*, em nossa compreensão, entrou como *interlocutora* mais experiente, à medida que levou aos alunos repertório informacional em relação *ao que dizer* (GERALDI, 1997). *IRZ.* mencionou, ainda, para os alunos o *gênero abaixo-assinado*, ato que coocorreu juntamente com a *ação* levada a termo pela proposta da *carta*, conforme também já mencionamos, quando da orientação docente de que, no *abaixo-assinado*, eles deveriam assinar o nome completo. Outro momento que entendemos relacionado ao papel de *IRZ.* como *interlocutora* mais experiente, consta em (189).

- (189) (Nome do aluno) *senta em dupla com um colega, e IRZ. solicita que a dupla se separe. Ele diz que é porque está com dúvida, reiterando-se a recomendação de que cada um permaneça em seu lugar, chamando-o à mesa docente para equacionar a dúvida em questão. Alguns outros alunos mantêm-se em duplas. IRZ. chama (Nome do aluno mencionado no início desta nota) para “fazer dupla com ela”; diante de recusa discente, a resposta é evocação de prenúncio de avaliação insatisfatória; o tom*

é de acolhida docente a despeito da relutância discente. O foco na dúvida se evanesce em lugar de a dúvida o fazer. (NDC113, A18, T7, 2015)

Parece haver dificuldade dos alunos em recorrer à experiência da interlocução docente, o que tem implicações no *continuum* entre *heterorregulação* e *autorregulação* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), dado que as *ações* se pautam a despeito de um movimento físico que favoreça o *encontro*. Reflexões que entendemos atinentes ao obstáculo físico para o *encontro* serão tratadas na próxima seção deste capítulo, o que nos interessa, aqui, é a posição de *IRZ.* como interlocutora mais experiente e dificuldades discentes para recorrerem a essa experiência na paulatina consolidação do *estado de intersubjetividade* (com base em WERTSCH, 1985), o que também entendemos ter relação com o excerto a seguir. (190) (Nome do aluno) *recorre a SHL. para pedir ajuda para escrever a redação. Ela esclarece não ser essa a sua função, na busca de evitar dar respostas. Recomenda-lhe escrever o que ele faz na escola, registrando que participa do projeto de reforço escolar, diante do que ele parece compreender e sintetiza: “Ah, é isso” (NDC114, A20, T7, 2015); (191) (Nome da aluna) senta com SHL. e lhe sugere pedir para ser professora desta turma, ressentindo-se da inércia dos colegas na realização das atividades (NDC115, A39, T7, 2015).*

Em (190) e (191), compreendemos a relação entre a posição física que *IRZ.* ocupa, mantendo assento à sua mesa, e seu papel como *interlocutora* mais experiente, considerando que, nessa manutenção em assento à frente, lhe é denegado acompanhar o movimento dos alunos na interpelação a *SHL.*, fisicamente mais próxima a eles – e possivelmente também na dimensão de vínculo afetivo – para sanar dúvidas, conforme tematizamos na seção anterior. Em entrevista, a aluna *DNE.* menciona: (192) *A profe vê quem se interessa, porque quem se interessa de verdade, vai perguntar. Ela procura explicar, mas tem gente que não tá nem aí, nada com nada, não quer saber, daí ela acaba explicando pra quem quer aprender (Entrevista, DNE., 2015).* Aqui, o requisito dos dois polos do *encontro* e, não gratuitamente, dos dois polos também de *ensino* e *aprendizagem*: requer-se que ambos, o *eu* e o *outro*, não estejam em caminhos paralelos, mas em caminhos convergentes.

O *ensino* que culmine na *aprendizagem* demanda o *estado de intersubjetividade* que têm lugar no *encontro* de interactantes, precisa considerar o tensionamento entre os *conceitos científicos* e *cotidianos*, dado que cabe à escola ensinar conhecimentos acumulados social e

historicamente pela sociedade (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2009 [1934]; PONZIO 2010a; 2013b; 2014; DUARTE, 2008; BRITTO, 2012; 2015). Assim, os *conceitos científicos* a serem ensinados superam por incorporação os *conceitos cotidianos*, considerando que a *aprendizagem* daqueles decorre da formação destes (VIGOSTKI, 2009 [1934]; DUARTE, 2008). Desse modo, durante o período de imersão, vivenciamos momentos em que as *ações* ou os *atos* levados a termo na sala de aula se insularizavam na cotidianidade. Restrições ao cotidiano, em nossa compreensão, se indiciam nas notas de campo a seguir. (193) IRZ. *levanta-se para ouvir a redação do* (Nome do aluno), *que está no final. Quando ele termina, o* (Nome do aluno) *diz “é a vida na escola e não o teu dia”* (NDC116, A20, T7, 2015); (194) *Durante o debate, dentre os alunos de uma equipe, um reclama de os pais não o deixarem sair de casa sozinho. (Nome do aluno) diz que seus pais não ligam para ele, uma aluna registra que sua mãe se drogou quando adolescente, por isso ela não a deixa sair sozinha, por achar que a filha vai fazer a mesma coisa* (NDC117, A7, T7, 2015).

Em (193), o aluno, ao escrever sua *redação* cujo tema proposto era “Minha vida na escola”, abordou um dia em seu cotidiano, desde que saía de casa até à escola, em que foi interpelado por um aluno sobre estar equivocado acerca da proposta inicial. Entendemos, entretanto, que não só a *redação* escrita por este aluno, mas a proposta remete a vivências do cotidiano escolar dos alunos a despeito de uma relação com a *história*. Já em (194), se indicia uma conversa durante a realização do *debate*, que, conforme já tematizamos, restringiu-se a discussões insularizadas no cotidiano, em que um aluno interpelou as razões de tal discussão.

Ainda em relação ao *debate*, em etapas que se sucederam em sua realização, percurso em que os alunos deveriam registrar dados sobre a sua história, conforme discutimos em seção anterior, vivenciamos momentos em que os alunos enunciaram questões que poderiam levar a discussões que tensionassem *conceitos cotidianos* e *científicos*, como nas notas de campo a seguir. (195) *Uma aluna confessa que não sabe o nome dos avós, mas não vai perguntar se não a avó vai brigar com ela. Uma aluna chama sua atenção porque ela pode olhar na certidão de nascimento, e eles começam a discutir, uns dizendo que esta informação consta na certidão e outros dizendo que não* (NDC118, A1, T7, 2015); (196) *Um aluno levou a certidão para fazer o ‘trabalho’, vejo ele copiando o nome dos pais e dos avós* (NDC119, A4, T7, 2015); (197) DNE. *pergunta quem são “avós de sangue”*. IRZ. *explica que todos são*

de sangue, mas os paternos são os pais do pai e os maternos os pais da mãe (NDC120, A2, T7, 2015).

De (195) a (197) anteriores, compreendemos que os alunos evocam vivências de outro *gênero do discurso* em busca do *ter o que dizer* (GERALDI, 1997), a *certidão de nascimento*, que, emergindo no *ato de dizer* por parte dos *interactantes*, fica à margem, elidindo-se a possibilidade de uma articulação entre, de um lado, as vivências e o repertório dos alunos e, de outro, os *conceitos científicos* atinentes à discussão, como *paternidade* e *consanguinidade*, conceitos de origem distintas imbricados no conceito *família*, que estava sendo tematizado.

Tal menção é importante, em nosso entendimento, dado que a escola é entendida como lugar de apropriação desses *conceitos científicos* em tensão com aqueles já de domínio dos alunos, com os que já contam em sua *Zona de Desenvolvimento Real* (VIGOSTKI, 2007 [1978]), discussão que remete a Duarte (2012, p. 165), em que o autor entende que “A tarefa precípua dos professores é dominar e transmitir aos seus alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas”.

Discussões levadas a termo em classe a despeito dos *conceitos científicos* que as ancoram também se indiciam em: (198) *Os alunos estão sentados fazendo as atividades. Uma aluna pergunta o que está certo ‘prática’ ou ‘pratica’, ao que a professora responde dizendo que depende do sentido da palavra e dá alguns exemplos* (NDC121, A18, T7, 2015); (199) *Uma aluna diz que está em dúvida de qual livro ler e brinca, dizendo que vai ler “Memórias Póstumas de Brás Cubas”* (NDC122, A18, T7, 2015). Em (198), compreendemos haver a já mencionada dissociação conceitual, que, em nosso entendimento, parece estar relacionada ao modo como os *objetos culturais* são tratados na escola, não raro não como *conceitos*, mas como *regras*. Já em (199), uma aluna evoca uma obra que remete às obras lidas para o ‘café literário’, conforme já mencionamos, as quais se restringiram a títulos relacionados ao cotidiano dos alunos – daí o título de Machado de Assis, mencionado em (199) ser enunciado em tom de brincadeira.

Em entrevista, quando questionada acerca das escolhas dos alunos das obras para o ‘café literário’ *IRZ*, mencionou: (200) *Alguns, sim. TODOS, TODOS não. Nunca, né. Escolhem livro que tá ali no cotidiano. Por isso, que quando eu faço a ficha de leitura, eu escolho o livro. Aí sim, eu escolho pra todo mundo. E no caso do ‘café literário’, eles escolhem* (Entrevista, *IRZ.*, 2015). Em nossa compreensão, a proposta do ‘café literário’, de acordo com o que discutimos na seção anterior, indicia uma significativa busca pela transcendência da

realidade imediata, mas tal atividade acaba sendo levada a termo desafiando a relação com o *genérico-humano* (HELLER, 2014 [1970]) devido à impossibilidade de incidir nas escolhas dos alunos. Aqui, a delicada discussão entre os limites do espontaneísmo e da liberdade de escolha. Sobre deixar os alunos escolherem suas leituras ou intervir nessas escolhas, escreve Britto (2015, p. 139): “Não permitir a intervenção alheia, ou menosprezá-la, é uma forma de ensimesmar-se, de encaramujar-se, de não perceber o que está para além de si”. E prossegue: “Quando intervenho na escolha de uma criança posso tanto estar tirando-lhe a oportunidade de arriscar e aprender como estar contribuindo para que aprenda e arrisque”. Por fim, arremata: “Nem toda a escolha é boa porque é feita sem o outro. O leitor só saberá se puder escolher e só poderá escolher se souber”. Essa alternância de IRZ., em (200), entre ora deixá-los escolher, ora encaminhar a escolha parece-nos lidar com o contraponto do risco de que trata Britto (2015), contraponto para o qual, em nossa compreensão, tem de haver, em ambos os movimentos, a orientação docente, ainda que de natureza distinta.

O afastamento da tensão entre *conceitos cotidianos* e *científicos* nos remete ao modo como a *esfera escolar* se historicizou e o que o professor precisa requerer dos *interactantes* para o *encontro*. O professor, como gestor das atividades naquele momento, se ele demanda dos *interactantes* *reações-resposta* além das suas possibilidades interacionais, ele referencia a *Zona de Desenvolvimento Real* e insulariza os *sujeitos* onde estão; se ele requer do *sujeito* *reações-resposta* que demandem um movimento em direção à *Zona de Desenvolvimento Imediato* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), os *sujeitos* passam a ter que operar cognitivamente de outro modo naquelas situações.

Ainda em relação ao tensionamento entre os conceitos, vivenciamos momentos em que o movimento entre prospecção e reiteração é desafiado, como nas notas de campo a seguir.

- (201) *Ao estudar as oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, (Nome da aluna) diz que seu sobrinho está na 1ª série e já está aprendendo esta matéria – provavelmente a aluna se refira à marcação de tonicidade para ensino da sílabação. IRZ. registra sua esperança de que, quando esse menino chegar ao sétimo ano, não lhe tenha de ser requerido aprender de novo, como se dá com a classe em questão. (NDC123, A38, T7, 2015)*

- (202) IRZ. *informa sobre a Vivência de Português, que será no próximo sábado. Nela, os alunos irão produzir poemas e declamá-los no auditório. Poderão vir com fantasias de época e caracterizações afins. A quem o fizer será atribuída nota, tanto quanto a quem declamar o poema produzido – neste caso, em um cômputo maior; os três melhores poemas vão ganhar um prêmio.* (NDC124, A23, T7, 2015)

Em (201) e (202) se indiciam *ações* realizadas a despeito de reiteração de *ações* anteriores e prospecção com as futuras, o que nos remete à discussão realizada acerca do tensionamento entre *ações* e *atos*, dado o caráter avulso que culmina na ausência de uma projeção de futuro a partir dos *objetos culturais* tematizados em aula, e incide, a partir de variados fatores, no endereçamento da *atenção seletiva* dos estudantes, como a entrada de *interactantes* outros, estranhos aos que seriam demandados no *encontro*. Assim, o *encontro* é tensionado pela presença de outros *interactantes* que não são os que deveriam estar ali, e, quando entram neste espaço, incidem na *atenção seletiva* dos sujeitos, como expresso nas notas de campo a seguir. (203) *Quando IRZ. estava explicando as questões a serem respondidas, um funcionário da coordenação entra na sala e chama (Nome do aluno)* (NDC125, A1, T7, 2015); (204) *Um funcionário vem chamar um aluno, e IRZ. não o deixa sair, alegando que está em avaliação* (NDC126, A7, T7, 2015); (205) *Funcionário da coordenação vem à sala recolher notificações assinadas por parte de alguns alunos* (NDC127, A22, T7, 2015).

De (203) a (205), remissão a outro estudo de nosso Grupo de Pesquisa (IRIGOITE, 2011), em que foram discutidas as interferências à aula e o tempo despendido com elas, processo em que, como em nossas vivências, tais interrupções incidem sobre a *atenção seletiva* dos *sujeitos*, reduzindo as possibilidades de *encontro*, dado que, para que o *encontro* se consolide, importa que o *sujeito* selecione sua *atenção* para o *ato de dizer* do outro, importa que haja a *ausculta* nos termos de Ponzio (2010a). Aqui, novamente, remetemos à distinção entre o *calar* e o *silenciar*. Ao discutir o dar tempo para que o *outro* se enuncie, Ponzio (2010a) evoca endereçamento da *atenção* para o *ato de dizer* do *outro*, dar o tempo de escuta para que o *outro* se enuncie.

Nesse sentido, a relação *intersubjetiva* só pode acontecer se houver engajamento mútuo. A presença de *interactantes* outros que entram no *cronotopo* em que o *encontro* poderia se efetivar incide sobre a *atenção seletiva* dos alunos, causando rupturas. Aqui também entram

as muitas *ações* e os muitos *atos* levados a termo ao mesmo tempo, o que nos cabe problematizar, dado que nossa imersão sinalizou para a possibilidade de que esses sujeitos *interactantes* lidem como *atos e ações de dizer* distintos concomitantemente e, portanto, consigam gerir focos de *atenção seletiva* distintos. Essa possibilidade tem implicações na relação dos *interactantes* com *ato dizer*, em que diferentes *interactantes* podem assinar diferentes *atos* ao mesmo tempo em que realizam distintas *ações*. De todo modo, em se tratando de um processo educacional planejado, com objetivos definidos, a seleção da *atenção* é de fundamental importância, para o que concorre a *volição* e do que depende a *memória* do evento (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Para a efetivação de um processo de *ensino* que culmine em *aprendizagem* e mova o *desenvolvimento*, é preciso que os alunos se movam no *continuum* entre *heterorregulação* e *autorregulação*, percurso em que, para tal, é necessário que o *interlocutor* mais experiente atue intencional e planejadamente a partir dos *objetos culturais* na busca de *encontro* dos sujeitos. As notas de campo a seguir nos remetem a essa discussão. (206) *Os alunos têm bastantes dúvidas em relação às atividades, IRZ. solicita que as façam para posterior correção conjunta* (NDC128, A39, T7, 2015);

(207) *No ‘Trocando ideias número 1’, IRZ. menciona que a resposta é pessoal, mas cada um deve ler a sua resposta. Os alunos se agitam, e ela anuncia “a número 1”. Chama o nome de alguns alunos, convidando-os a responder. Eles dizem que não fizeram, ela registra que não precisa ter feito [no papel] para responder.* (NDC129, A18, T7, 2015);

(208) *Alguns alunos começam a fazer e importa que se apressem para que a correção se dê naquela aula, sob a reiteração de que se trata de atividade individual. Um aluno pergunta: “O que é para fazer naquela página ali?”, sendo orientado a observar a imagem que ali consta e responder às questões. A orientação docente registra haver dois textinhos na outra página para os quais são apresentadas questões de 1 a 7 que deverão ser respondidas. O aluno pergunta: “Isso tudo?”. A resposta docente: “Vocês tem duas aulas”.* (NDC130, A29, T7, 2015)

De (206) a (208), a posposição de *ações* cristalizadas na *esfera escolar*, cujo foco sobrepõe a facção – o ‘fazer a tarefa’ – à *aprendizagem*, o que nos coloca, como professores, não raro em uma dimensão funcionalista do *ensino* que tende a colocar em xeque a escola como “lugar próprio de aprender e de aprender coisas que não se aprendem no trato da vida cotidiana. Coisas como ler e escrever, fazer contas, fazer ciência, saber história, arte, geografia, filosofia” (BRITTO, 2015, p. 34). Em (209) a seguir a posposição das *ações* que projeta o foco na facção da tarefa:

(209) *Porque a gente nunca trabalha num dia só. Primeiro, tu vai passar matéria:::, ou se a matéria, geralmente, eu passo, porque nem tudo tem. Passo a matéria:::, explico:::. Na primeira aula, eu vou passar matéria, porque vai a aula toda. Na outra, faço atividades, na outra corrige. Geralmente, eu faço o que vou dar naquela semana.* (Entrevista, IRZ., 2015)

Compreendemos haver, ainda no que diz respeito a essa discussão, um acordo de silenciamento dos alunos em relação ao percurso ‘fazer-compreender/duvidar-corriger’, de que são exemplos as notas que seguem: (210) *Os alunos não entendem muito bem a questão 4, a razão por que alguns segmentos são predicados verbais e outros são predicados nominais, mas não perguntam sobre as diferenças* (NDC131, A13, T7, 2015); (211) *Uma aluna pergunta ao colega qual o contrário de ‘fazer’* (NDC132, A16, T7, 2015); (212) *Inicia-se a correção. Alguns alunos respondem. Alguns fazem coro para responder. Às vezes acertam, às vezes não. Passa-se para a questão 2; a leitura dos enunciados de 2 e também de 1 foi elidida* (NDC133, A16, T7, 2015).

Aqui, a percepção do movimento entre *heterorregulação* e *autorregulação* é desafiada porque os alunos incorporam um acordo de silenciamento. Conforme já discutimos a respeito do *interlocutor* mais experiente, os alunos postergam o recurso à intervenção docente, recurso que parece estar à margem, projetando-se o livro didático em favor do *escafandro*, dado que ele reitera o distanciamento físico e a divisão de papéis que constitui obstáculo para o *encontro*, por isso o acordo de silenciamento. Os estudantes tendem a não fazer perguntas, dando-se como certa a compreensão, o que nos leva ao que entendemos estar relacionado à já mencionada *prática do mistério*. (213) *Os alunos são informados de que primeiramente serão entregues as cartas tidas como corretas. Isso feito, serão entregues aquelas tidas como*

inadequadas (NDC134, A13, T7, 2015); (214) *Os alunos, em dúvida sobre a tonicidade de uma palavra, recorrem à experiência docente e têm a recomendação de pronunciar a palavra, sendo dissuadidos de prospectarem respostas docentes prontas* (NDC135, A38, T7, 2015); (215) (Nome do aluno) *pergunta o que é hiato, recebe resposta que evoca exemplo, mas persiste nele uma expressão facial de incompreensão* (NDC136, A39, T7, 2015). Catoia Dias (2016) lida com esse movimento de delegação de *autorregulação* da conduta ao próprio estudante, problematizando relações entre espontaneísmo e/ou possíveis filiações docentes – autorreconhecidas ou não - a perspectivas teóricas de base escolanovista.

Nessas notas de campo, a relação com a *prática do mistério*, em nossa compreensão, se dá à medida que os alunos, quando realizam as tarefas em desacordo do que é entendido como ‘adequado’ não as refazem ou as rescrevem e, muitas vezes, as razões da inadequação permanecem incompreendidas; ainda, quando a resposta é tida como ‘adequada’ mantém-se a incompreensão acerca das propriedades constitutivas da adequação; o *encontro* de *interactantes* é postergado, o que incide na *aprendizagem*, dado que é preciso sair do *mistério* para que se consolide a *autorregulação*.

Nesta seção discutimos, com foco nos *interactantes* em relação a partir do/da *ato/ação de dizer*, as *reações-resposta* desses mesmos *interactantes*; a *intercambialidade* que inferimos se indiciar a partir de nossas vivências na classe de sétimo ano em estudo; para, por fim, discutir como a relação dos *interactantes* em relação no/na *ato/ação de dizer* incide no *ensino* e na *aprendizagem* com implicações no *continuum* entre *heterorregulação* e *autorregulação* para, na próxima seção, discutir os dados que compreendemos relacionados a constrições da *esfera escolar*.

3.3 CONSTRIÇÕES DA ESFERA DA ATIVIDADE HUMANA SUBJACENTES AO/À ATO/AÇÃO DE DIZER E ÀS RELAÇÕES ENTRE OS INTERACTANTES: CONDIÇÕES PARA O ENCONTRO VIA ATO DE ESCREVER

Durante o período de imersão em que vivenciamos aulas de Língua Portuguesa da classe de sétimo ano em estudo, compreendemos haver diretrizes que dizem respeito ao modo como a *esfera escolar* está organizada e se historicizou como lócus das relações entre *ensino* e *aprendizagem* e com condições para o *encontro* via *ato de escrever*.

Nesse sentido, entendemos que o que é aprioristicamente planejado para ser dito por um professor, com sua *assinatura*, convidando os sujeitos a responderem ao que é dito, conforma-se, em muitos sentidos, a condicionamentos postos pela *esfera*.

Sendo assim, na primeira seção deste capítulo discutimos o/a *ato/ação de dizer* constitutivo/constitutiva das aulas de Língua Portuguesa vivenciadas por nós; na segunda seção analisamos dados atinentes à relação entre os *interactantes* nesse/nessa mesmo/mesma *ato/ação de dizer* nessas aulas; e, nesta seção passamos a tematizar o que compreendemos ser constrições da *esfera escolar* que estão subjacentes tanto ao/à *ato/ação de dizer* quanto ao modo como os *interactantes* se relacionam a partir deste/desta mesmo/mesma *ato/ação*, o que, a nosso ver, incide nas condições para o *encontro* via *ato de escrever*. Para tal, iniciamos discutindo o que entendemos serem *cristalizações* da *esfera escolar*; em seguida, tematizamos *replicabilidade* das *ações* na educação em linguagem; e, por fim, abordamos especificidades da *espacialidade* dos *interactantes* na/da sala de aula.

3.3.1 *A esfera escolar e possíveis cristalizações de ações na educação em linguagem*

No decorrer deste capítulo de análise, tematizamos o que entendemos pertinente ao âmbito dos dados gerados no período de imersão nas aulas de Língua Portuguesa vivenciadas à luz do nosso foco de estudo – o *ato de escrever* na perspectiva do *encontro*. Na discussão desses dados, inferimos *cristalizações* de *ações*, processo em que as condições para o *encontro* via *ato de escrever* são desafiadas por esse amálgama na ‘tradição’ (com base em SAVIANI, 2012 [1983]), constringindo espaços para uma relação entre *ensino* e *aprendizagem* que faculte o estado de *intersubjetividade* (VYGOSTKI, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985) implicado no *encontro*.

Nessa discussão, entendemos pertinente refletir acerca dos conteúdos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, dado que, a partir de nossas vivências, cabe-nos problematizar o planejamento anual da disciplina na escola campo de pesquisa, os conteúdos listados para serem ensinados aos alunos em nosso trimestre de vivência, conforme Quadro 1, que retomamos aqui. Antes de veicularmos esse Quadro, é importante a menção a como o conteúdo dele ecoa vários estudos de

nosso Grupo de Pesquisa, quer se trate de Catoia Dias (2016), pesquisa convergente com esta tese, quer se trate de outras três teses – Daga (2016), Irigoite (2015) e Pedralli (2014) – quer se trate de dissertações como Pereira (2015), Giacomini (2013), Pedralli (2011), Irigoite (2011). Nesse conjunto de estudos de nosso Grupo, atinente a diferentes escolas, de diferentes redes, em diferentes regiões da Grande Florianópolis e no Paraná, o conteúdo do Quadro a seguir se mostra de modo muito semelhante, em um poderoso indício de como a forma dessa *crystalização* das *ações* de que tratamos nesta subseção é representativa – como *caso em estudo* – de um fenômeno mais amplo a requerer atenção da *esfera acadêmica*.

Reputamos fundamental essa atenção, porque entendemos que essa mesma *esfera acadêmica*, não raro, em nome da preservação do universo docente e do movimento contemporâneo de gaseificação da episteme, compreende que discussões mais agudas sobre a *esfera escolar* se colocam como formações discursivas com fins políticos e que terminariam sendo internalizadas negativamente pelos professores. Inscrevendo-nos em uma base epistêmica – e não discursiva e/ou de jogos de poder – entendemos que o enfrentamento dessa *crystalização* requer mais do que a análise do discurso sobre ela própria – a *crystalização* –, exigindo uma busca de desvelá-la como recurso de poder; em lugar disso demanda aguda denúncia das condições objetivas de trabalho docente, tanto quanto requer urgentes ressignificações das formações inicial e continuada que facultem epistemicamente aos profissionais em formação problematizarem essa mesma *crystalização* em movimentos filosófico-epistemológicos e teórico-metodológicos que lhes facultem apropriação de conhecimentos para lidar com a educação em linguagem de modo distinto. Segue o Quadro.

2º TRIMESTRE

Objetivos Específicos: Ampliar conhecimentos gramaticais e desenvolver estruturas de pensamento a partir da compreensão e da interpretação de leituras variadas para expressar-se, criticamente, de forma oral e escrita, com clareza e logicidade de ideias, observando o padrão culto da língua.

Desenvolver atividades que estimulem o gosto pelo uso da textualidade.

Usar a intertextualidade para desenvolver o letramento, relacionando textos/ gêneros/ situações.

Utilizar leituras de paradidáticos como fonte geradora de produções orais e escritas.

Desenvolver com fluência as habilidades do ler, falar, ouvir, escrever, interpretar.

Reconhecer as várias funções que a escrita pode ter: informar, entreter, convencer, definir, seduzir.

Operar no sistema linguístico através do uso/ reflexão/ uso, desenvolvendo a habilidade de construção de seu conhecimento gramatical acerca dos seguintes conteúdos: denotação e conotação, frase e oração, sujeito e predicado.

Reconhecer e identificar recursos de linguagem.

Conteúdos:

- Preposição.
- Denotação e conotação.
- Frase e oração.
- Sujeito e predicado.
- Gêneros textuais: poema, debate.
- Ortografia: trabalhar os problemas detectados na escrita do g/j.
- Produção textual.
- Interpretação textual.

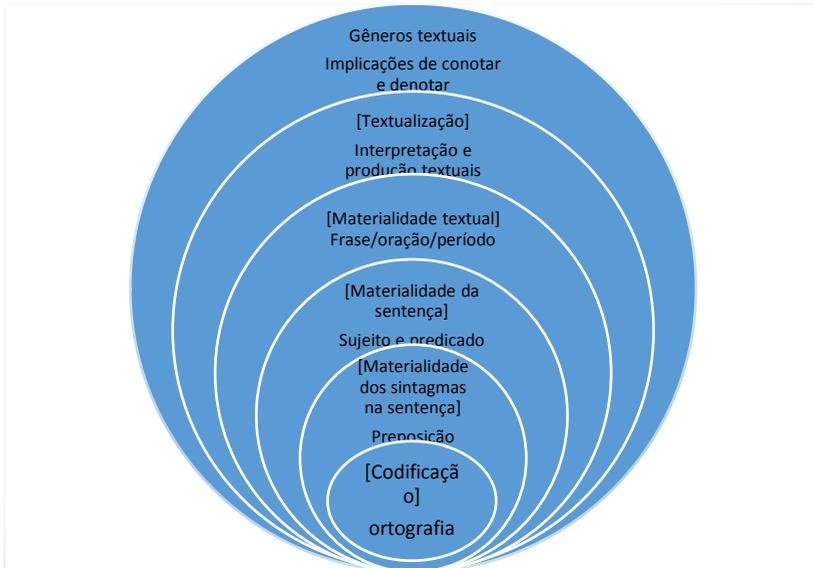
Nesse Quadro, entendemos haver um movimento de busca da *esfera escolar* pelos mais nobres propósitos de formação humana, o que se explicita em objetivos ocupados com a formação para a leitura, para a criticidade, para o pensamento lógico e itens afins. Nós, professores, porém, temos tido historicamente dificuldades, na Educação Básica, para lidar com as bases dos objetivos que propomos e, em correlação

com eles, apontar conteúdos de ensino cuja apropriação facultaria ao *sujeito* o alcance desses objetivos.

Não nos alongaremos na análise minuciosa do Quadro porque fugiria a nosso objeto de estudo. Ocupamo-nos, no entanto, dele em nome de responder a desdobramento de nossa questão geral de pesquisa segundo o qual nos cabe discutir o que se coloca em lugar da educação para o *ato de escrever*. Em nome desse propósito, limitamo-nos a retomar este fragmento do Quadro: “Operar no sistema linguístico através do uso/reflexão/uso, desenvolvendo a habilidade de construção de seu conhecimento gramatical acerca dos seguintes conteúdos: denotação e conotação, frase e oração, sujeito e predicado”. Já sob a nomeação de ‘conteúdo’, aparecem: “Preposição; Denotação e conotação; Frase e oração; Sujeito e predicado; Gêneros textuais: poema, debate; Ortografia: trabalhar os problemas detectados na escrita do g/j; Produção textual; Interpretação textual”. O que nos inquieta, nas relações entre os dois excertos do Quadro aqui retomados, é a lógica sob a qual o planejamento coloca o professor – ou como nós, professores, nos colocamos nele – a desenvolver as atividades de ensino.

Como docentes, diante dessa orientação do percurso do trimestre, vimo-nos desafiados a lidar com itens que se apresentam listados um após o outro, sugerindo hierarquização isomórfica, quando, na verdade, há ali questões sistêmicas de enfoque categorial-funcional como *preposição, frase, oração, sujeito, predicado*, ou de enfoque no valor linguístico-sistêmico, como *ortografia*, ao lado de itens de processamentos como *produção textual* e *intepretação de textos*, todos ao lado de *gêneros textuais*, cuja configuração enunciativa, sem descurar da dimensão ontogenética, implica questões de complexidade substancialmente distinta em relação aos demais itens. Entendemos, nessa lista de itens que se sucedem, haver relações implicacionais que arriscamos representar na Figura a seguir (com base em FLORIANÓPOLIS, 2016).

Figura 20 – Proposta de representação implicacional dos conteúdos que figuram o Quadro 1.



Fonte: Construção nossa (com base em FLORIANÓPOLIS, 2016).

Nas implicações que entendemos haver entre tais itens e que procuramos representar na Figura imediatamente anterior, compreendemos estar apagada – não consta no planejamento de ensino – uma dimensão maior, anterior aos *gêneros* e que o justifica o *encontro* entre *subjetividade* e *alteridade* que se dá por meio da *língua*, razão pela qual há *gêneros* e, no âmbito dos *gêneros*, a dimensão verbal da materialidade textual, constituída, por sua vez, por sentenças, as quais demandam sintagmas, em cujo interior se colocam as categorias gramaticais, o que, em se tratando da escrita, implica codificação ortográfica (com base em PC LP - SC, 2014; FLORIANÓPOLIS, 2016). Nesse conjunto, *intepretação de texto* e *produção textual* não se colocam como ‘conteúdos de ensino’. Trata-se de uma proposta de desenho implicacional que demanda mútua interpenetração, mas que seguramente não contém itens de igual hierarquia. Essas questões, em nossa compreensão, demandam novos olhares da *esfera acadêmica*, porque, se nós, professores, na Educação Básica, estamos lidando com posições dessa natureza seguramente é porque nossa formação inicial

e continuada tem tangenciado a problematização de planos de ensino com esses contornos.

Mencionamos, na primeira seção deste capítulo, problematizações referentes ao modo como os conteúdos estão pospostos no planejamento. Aqui, entendemos pertinente refletir acerca da forma como esses conteúdos se historicizaram na *esfera escolar* e continuam sendo replicados, mesmo após décadas de discussões acerca de um *ensino operacional e reflexivo da língua* (GERALDI, 1997) que priorize o *texto* como unidade de ensino ou discussões de cunho *histórico-crítico* que tragam à tona reflexões acerca dos *objetos culturais de ensino e aprendizagem* (DUARTE, 2008). Nas figuras a seguir, respectivamente: (i) o planejamento do trimestre em tela aqui do ano de 2005; (ii) o planejamento do trimestre em tela aqui do ano de 2011⁶³ (dividido em duas partes). A simetria entre o conteúdo dos planejamentos sinaliza tratar-se de um mesmo olhar que se historiciza de longa data ali.

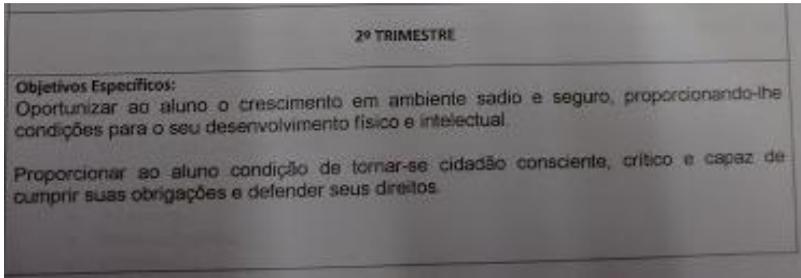
Figura 21 – Planejamento 7º ano Língua Portuguesa – 2º Trimestre- ano 2005.

Objetivos Específicos	Conteúdo	Cronologia	Estratégias e Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Classificar os tipos de predicado. - Reconhecer a sílaba tônica nos vocábulos. - Empregar o plural dos substantivos compostos. - Distinguir e utilizar corretamente o modo subjuntivo e indicativo. - Diferenciar: ditongo, hiato. - Empregar a vírgula nas orações. - Classificar os advérbios. - Empregar corretamente a letra X. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Predicado 2. Ortografia: Sílabas tônicas 3. Plural dos substantivos compostos 4. Modo Subjuntivo 5. Acentuação: ditongo/hiato 6. Modo Indicativo 7. Pontuação: o emprego da vírgula 8. Advérbio 9. Ortografia: Sons da letra X 	2º Trimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro e giz - Livro didático - Dicionário - Exercícios orais e escritos. - Debates - Dramatização - Seminário de leitura - Pesquisas - Elaboração de projetos - Jornal, revista, internet - Biblioteca - Dinâmicas de grupos - Leitura e análise de textos - Som - Audio Visual 	Avaliação diagnóstica a partir de análise do desempenho do aluno em atividades de oralidade e de escrita.

Fonte: Escola campo de pesquisa (2015).

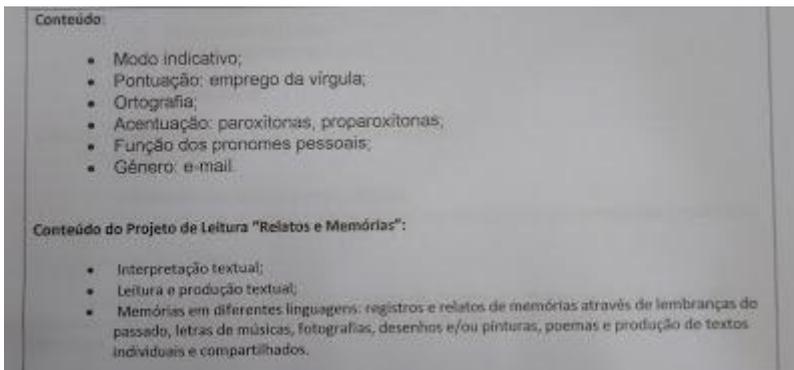
⁶³ Não nos foi dado ter acesso aos documentos de ano a ano, desde 2005, ou antes disso, mesmo porque não era esse o nosso objeto de estudo; essa menção a planejamento anteriores busca compreender a lógica que se estabelece ali: se se trata de um retorno de posposições de itens ou se sempre se deu assim na tradição que se delinea neste espaço escolar.

Figura 22 – Planejamento 7º ano Língua Portuguesa – 2º Trimestre- ano 2011 – Parte I.



Fonte: Escola campo de pesquisa (2015).

Figura 23 – Planejamento 7º ano Língua Portuguesa – 2º Trimestre- ano 2011 – Parte II.



Fonte: Escola campo de pesquisa (2015).

Compreendemos, assim, haver, nesses planejamentos, a replicação de alguns conteúdos historicizados como sendo ‘indispensáveis’ à disciplina de Língua Portuguesa, o que configuraria *crystalizações* dessa *esfera*, processo em que, a partir de *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]), características de outra configuração *cronotópica*, acabam sendo reiterados sem que se problematize quais *objetos culturais* seriam relevantes ali, na tensão entre a configuração *cronotópica* dos estudantes de hoje e aquela configuração que se mantém em diferentes tempos e em diferentes espaços, questão amplamente discutida por Catoia Dias (2016). Sendo

assim, é preciso refletir acerca dos *objetos culturais* relevantes ao movimento entre *heterorregulação* e *autorregulação da conduta* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), sua relação com os objetivos de ensino, de modo que se distanciem de quaisquer abordagens de cunho tarefeiro.

Nesse sentido, cabe, ainda, à escola atentar a esses *objetos culturais* de modo a levar aos alunos o que não lhes seria ensinado em outras *esferas* (BRITTO, 2012; 2015) a partir de um olhar para o que está no *grande tempo* (BAKHTIN, 2010 [1979]) e que seriam importantes para aqueles alunos naquele espaço, dado que “Em determinado ponto, estruturas que foram essenciais submergem nas profundidades, para aí continuarem uma vida inessencial do ponto de vista social global; e outras se elevam, passando da inessencialidade à significatividade” (HELLER, 2014 [1970], p. 14).

Entendemos pertinente salientar que nos planejamentos constantes das figuras anteriores, foram inseridos, ao longo dos anos, ‘conteúdos’ que estabelecem relação com as discussões do ensino de língua nas últimas décadas, conforme documentos oficiais de educação amplamente conhecidos e literatura da área – *gêneros do discurso*, por exemplo –, o que configura prenúncios de que essas discussões parecem estar chegando à escola e que compreendemos como reverberações desse ideário, conforme tematizado em Tomazoni (2012). Tais ‘conteúdos’, entretanto, são inseridos, reiteramos, em caráter posposto e não implicacional, listados simetricamente, o que também entendemos como delineamento historicizado, dado que, ao longo dos anos, eles foram inseridos e do mesmo modo perpetuam-se até os dias atuais em um processo de replicação dos planejamentos em série histórica, com sutis mudanças.

Tais conteúdos, conforme já mencionamos, nos remetem à outra configuração *cronotópica* (CATOIA DIAS, 2016), assim como *ações* outras que suscitam a mencionada *crystalização* como a *ficha de leitura*, do livro “O Tosco”, e o *ditado*, com palavras com ‘g’ e ‘j’. A configuração com a qual essas *ações* foram realizadas evoca a prova escolar, em que os alunos respondem às questões, no caso da *ficha de leitura*, ou escrevem as palavras ditadas, como na nota a seguir: (216) *Os alunos respondem à ficha de leitura constituída de questões pontuais acerca das obras lidas, na busca de homologação do cumprimento do percurso escolar previsto* (NDC137, A5, T7, 2015).

Outras *ações* que entendemos relevante tematizar são as realizadas sob o hiperônimo ‘trabalho’, como já mencionamos na primeira seção deste capítulo. A partir de nossas vivências, compreendemos que a ‘força’ dos ‘trabalhos’ na *esfera escolar* e o

modo como se historicizou nesse âmbito acaba apagando a relação dos *gêneros do discurso* em que os textos se materializam, dado que grande parte das *ações* realizadas são 'trabalhos'. Nesse sentido, a preparação para o *debate* envolve um 'trabalho', assim como o *resumo* do 'café literário', o que nos remete ao *sensu comum escolar* já mencionado em Tomazoni (2012) e que nos instiga a problematizar o 'trabalho' como um *gênero do discurso* da *esfera escolar*, ali historicizado, dado que mesmo textos que tenham materialização absolutamente distinta uns dos outros acabam se mimetizando no hiperônimo 'trabalhos', com capa, desenhos, adereços, entre outras características, atendendo a conformações *cristalizadas* nessa *esfera*.

O que denominamos aqui como *sensu comum escolar*, a partir de Tomazoni (2012), refere-se ao que Britto (2015) nomeia *sensu comum complexo*, à medida que é produzido nas *esferas secundárias* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) e se realiza numa relação verticalizada, sendo transmitido e adquirido de modo assimétrico. Ainda segundo o autor,

O *sensu comum complexo* orienta as formas de comportamento e de avaliação da vida em sociedade conforme as demandas produtivas e político-institucionais, realizando, na dimensão da cotidianidade, determinações consequentes da esfera técnica. Ainda que muitas vezes incorporado pela convivência imediata, que se faz por aprendizagem assistemática, ele impõe o alfabetismo pragmático como condição de possibilidade. (BRITTO, 2015, p. 69)

Assim, o modo como o 'trabalho' é tomado na *esfera escolar* dificulta nossa percepção, como professores, das especificidades atinentes a um ou outro *gênero*, à medida que as *ações* levadas a termo em classe acabam tendo a mesma configuração. Na nota de campo a seguir, inferimos a forte presença do 'trabalho', em que os alunos, assim que se encaminha uma atividade, questionam se é ou não 'trabalho': (217) IRZ. *faz a chamada e é solicitado aos alunos que abram o livro didático na página 168. Alguns alunos informam estar sem o livro, perguntam se é 'trabalho'* (NDC138, A17, T7, 2015). Aqui, vale a menção de que, nas discussões sobre *gêneros do discurso*, se coloca como busca nossa transcender do 'escrever histórias' para a compreensão de que as *histórias* estão nas *lendas*, nas *fábulas* e afins, o que inclui estar nas *reportagens*, *piadas* e congêneres, porque a ordem

do narrar se afigura em *gêneros* distintos. No ‘trabalho escolar’, assim como nas ‘histórias’, especificidades dos *gêneros do discurso* se diluem sob um hiperônimo que, por sua vez, corresponderia a um ‘gênero escolarizado’. A questão não é, pois, legitimá-lo, nesta discussão, ao reconhecê-lo como ‘gênero escolarizado’, a questão é que o hiperônimo – e, por implicação, arriscamos supor, o hiperconceito – dilui o que se coloca em seu âmbito e perde o liame com a prática social em *esferas* outras que não a *escolar*. Isso porque nem ‘trabalho escolar’ nem ‘história’ – e nem ‘redação’, ‘dissertação’ – fazem sentido fora da *esfera escolar*. Assim, a relação tão bem marcada por Saviani (2012 [1983]) se evanesce, porque a prática social se encapsula na prática escolar.

Também nos remete aos fazeres *crystalizados* da *esfera escolar* o uso do livro didático. Conforme já mencionamos, tal uso desse *artefato* configurava-se, nas aulas em que imergimos, de modo alternado, dado que *IRZ*. as ministrava seguindo o planejamento anual elaborado no início do ano letivo. Embora o uso do livro em tais aulas não fosse linearizado, conforme inferíamos a partir dos dados discutidos em Tomazoni (2012), compreendemos que a presença desse *artefato* historicizado como parte da cultura escolar (BRITTO, 2002) *crystaliza-se* ali, dada a autoridade conferida ao conteúdo desse livro.

Entendemos, entretanto, que a historicização deste *artefato* nesta *esfera* se deu por condições alheias à escolha dos *interactantes* que ali circulam, dada a criação e o desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil como um dos maiores programas desse segmento no mundo, configurando-se como política *de Estado* e não mais uma política *de Governo*, como era na ocasião de sua criação (BATISTA, 2003). Sendo assim, “O Estado Brasileiro parece incorporar as representações sociais que, via de regra, sacralizam o livro didático como um instrumento vinculado milenarmente ao ensino” (SILVA, 2012, p. 817).

Ainda que nós, professores, na Educação Básica, e nós, pesquisadores, na *esfera acadêmica*, busquemos compreender que se trata de um suporte *ao ensino* e *à aprendizagem* e que, nessa condição, o uso pode ser pontual, entendemos que se trata de um *artefato* que corrobora discussões amplamente realizadas na literatura da área em que “Ao apresentar-se como um curso pronto, o livro didático assume responsabilidades atribuídas aos professores, tais como [...] a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios” (BRITTO, 2002, p. 6). Tais compreensões nos remetem a limitações da liberdade docente, sob a coerção institucionalizada em nível nacional de usar tal *artefato*, mesmo que não encontrem nele a lógica sob a qual delinham

ou desejam delinear suas aulas. Em não lhe sendo dadas outras possibilidades, como fotocópias de outros textos ou demais materiais paradidáticos, a coerção se estabelece, o que nos remete a Britto (2015, p. 43) acerca da liberdade e da escolha, mesmo que sendo em relação a manifestações artísticas, entendemos pertinente evocar aqui, dado que “Toda escolha será sempre constrangida pelo que somos e pelos condicionantes sociais que nos fazem”.

Outra configuração que entendemos relacionada a *crystalizações* da *esfera escolar* é a aposição de ‘visto docente’ como *referendum* da tarefa feita, conforme já mencionamos neste capítulo e expreso nas notas de campo a seguir: (218) *Os alunos continuam a fazer as atividades. Alguns se movimentam em busca do ‘visto’ no caderno* (NDC139, A8, T7, 2015); (219) *Após a chamada, alguns alunos são chamados para aposição do ‘visto’ no caderno. São alunos que não estavam na última aula e não haviam recebido o ‘visto’* (NDC140, A15, T7, 2015); (220) *Alguns alunos começam a mostrar as atividades realizadas e são solicitados a colarem-nas no caderno, depois de receberem o ‘visto’* (NDC141, A16, T7, 2015); (221) *É solicitado que os alunos terminem as redações. Alguns começam a levar o caderno para receber o ‘visto’ na redação, cuja leitura fica postergada* (NDC142, A20, T7, 2015).

Possivelmente dentre essas *crystalizações* que pontuamos nesta subseção, a aposição do ‘visto’ docente como *referendum* da consecução das tarefas e condição para cômputo da nota coloque-se como o ‘crystal’ mais emblemático. O agir didático é contingenciado por coerções institucionais de toda ordem e possivelmente as coerções de natureza avaliativa sejam aquelas que mais sedimentem *ações* em lugar de *atos*. O *ato*, no caso das *redações*, por exemplo – considerada a escrita como objeto desta tese –, compõe-se a *ausculta* à *palavra outra*, tendo o compartilhamento, com o *outro*, do que foi escrito como razão de ser da escrita propriamente dita. A tradição escolar da avaliação projeta-se sobre a *ausculta* acerca da apropriação da cultura, colocando em proeminência uma quantificação das tarefas feitas, para o que tendemos a nos valer da lógica dos ‘vistos’ numerados; eles documentam essa quantificação, deles depende a homologação da consecução da tarefa. Trata-se de uma *crystalização* que não raro assumimos como parte de nossos modos de agir, sem o estranhamento que provoca a ruptura do ‘crystal’. E esse estranhamento de novo demanda *assinatura*, olhar *exotópico* (BAKHTIN, 2010 [1924/27]), colocar-se em posição de *ausculta*, e esta posição, em se consolidando, liberar-nos-ia da homologação do ‘visto’ e possivelmente dos demais protocolos

avaliativos, que servem ao produtivismo (SAVIANI, 2013), porque o *encontro* implica o *ato* (PONZIO, 2010b), e no *ato* se estabelece progressivamente o *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) que nos permite compreender a cada dia como está se dando o *desenvolvimento* de nossos alunos pela via da *aprendizagem* (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Como já mencionamos na primeira seção deste capítulo e tal qual as Figuras veiculadas naquela seção, o cômputo dos ‘vistos’ para compor a nota do caderno é expresso nas notas de campo a seguir: (222) IRZ. *interpela os alunos para saber se mais alguém quer fechar a nota do caderno hoje. Ela diz para eles já os trazerem organizados, para que ela os quantifique* (NDC143, A31, T7, 2015); (223) IRZ. *avisa que já fechou as notas do caderno deste 2º trimestre, que a atividade de hoje é o 1º ‘visto’ do 3º e último trimestre* (NDC144, A31, T7, 2015); (224) (Nome do aluno) *leva o caderno, mas não tem todos os ‘vistos’*. IRZ. *solicita ajuda de DNE. para conferir com eles o que está faltando, com base no caderno da aluna* (NDC145, A31, T7, 2015); (225) *Os alunos continuam fazendo as atividades e alguns começam a levar o caderno para receber o ‘visto’, que hoje corresponde ao cômputo 17º* (NDC146, A22, T7, 2015); (226) *Uma aluna leva o caderno para receber o ‘visto’*. IRZ. *lhes informa que estão no 17º ‘visto’*. *Outro aluno vai em busca da aposição do ‘visto’ e IRZ. percebe que eles já estão no 18º ‘visto’ e pede para os alunos conferirem se a ‘folhinha’ era o 15º e os alunos confirmam. Então, hoje é o 18º, ela conclui* (NDC147, A24, T7, 2015).

Nessas cenas, parece-nos estar um poderoso desafio para a atuação docente em boa parte das classes nos dias de hoje: como conquistar a *ausculta* dos alunos, como devemos agir para que eles se coloquem nessa posição de *calar* para que nos enunciemos como professores e para que os colegas também o façam (com base em PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007). Como educar a *atenção voluntária*, tal qual discute Vygotski (2012 [1931]). Escreve o autor:

¿Cómo aparece [...] la atención voluntaria? A nuestro entender, el esfuerzo se debe a una actividad suplementaria compleja que calificamos como *domínio de la atención*. Tal esfuerzo, naturalmente, no existe donde el mecanismo de la atención comienza a funcionar automáticamente. Hay en la vivencia del esfuerzo procesos suplementarios, conflictos e luchas e intentos de orientar los procesos de la atención en outro sentido, y seria un milagro que todo ello sucediera

sin desgaste de fuerzas, sin un serio trabajo interno del sujeto, de un trabajo que puede medirse por la resistencia que encontra la atención voluntária. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 223)

Não raro, nessa busca pela *atenção voluntária*, rendemo-nos a procedimentos coercitivos de conduta discente intrinsecamente relacionadas à avaliação. Nesses casos, o modo como encontramos caminhos para lidar com a resistência que se coloca para a *atenção voluntária*, como assinala o autor russo na discussão sobre *atenção*, é a nossa prática escolar de quantificação dessa mesma conduta – aqui, os ‘vistos’. Nesses casos, porém, arriscamos pensar que o que se coloca é o automatismo e não exatamente a seleção da *atenção*. Como assinala ainda Vygotski (2012 [1931]), a *atenção* implica existência de *motivos* para além de *estímulos* externos, e entendemos que tais *motivos* implicam a *assinatura* do ato, para recorrer a Bakhtin (2010 [1920/24]). Logo, a pergunta se reconfigura: Como conseguir que a *ação* vire *ato*? Entendemos que a resposta está na já mencionada fuga do *escafandro*, o que se torna especialmente difícil para uma trajetória docente que precisa dar conta de uma infinidade de turmas e de uma infinidade de alunos. Sob essa lógica, a quantificação dos ‘vistos’ se coloca como possibilidade de evitar outras *cristalizações* ainda mais pungentes, como avaliações únicas, em provas únicas, que desconsideram o percurso discente. Em campo, vivenciamos a preocupação de *IRZ* em evitar essa segunda e profundamente injusta *cristalização*. Essa preocupação docente nos parece clara no excerto de entrevista a seguir:

(227) *É assim ó::: Eles vão fazendo as atividades, em todas as matérias, qualquer coisa que eu passe, atividades, redação, seja o que for, e aí eu vou dando um ‘visto’. Aí no final do trimestre, eu vou olhar os cadernos, porque eu vou numerando aquele ‘visto’. Aí, vamos supor. Agora no terceiro trimestre, a minha caneta é rosa. Eles SABEM. Muda a cor e o estilo do ‘visto’ ali. Aí, eles não vem me enganar. Tem gente que veio me enganar no segundo trimestre com um ‘visto’ do primeiro, aí eu disse: “Não, a cor é diferente”. Aí, agora eles já sabem. ... Não é que eu ache muito certo esse negócio. Porque tem aluno que faz só pra ganhar o ‘visto’. Se não, não ia fazer, mas querendo ou não, assim, eles fazem tudo. Porque, infelizmente, tem que ser assim, porque se eu não desse o ‘visto’, eles não iam tá fazendo. Lógico que alguns iam, porque a gente sabe que tem aluno bom.*

Mas querendo ou não, assim, até aqueles que não fazem nada, acabam FAZENDO porque não querem perder pelo menos aquela nota ali. ... Ela é uma nota do caderno e participação. Ela é junta. Não é nota só do caderno. ... É bom que alguns correm atrás e colocam em dia, porque eu dou uma chance. (Entrevista, IRZ., 2015, ênfase em negrito nossa)

Vivemos sob uma lógica institucional na educação, como país, que delega ao professor a busca por estratégias ‘criativas’ para lidar com as restrições de condições objetivas e de preparo profissional para uma atuação em que os *motivos* discentes para *assinar* o ato se projetem sobre a *crystalização* da *esfera* em requerer resposta discente a *estímulos* externos, processo em que o automatismo se coloca em lugar da *assinatura*. Entendemos que resposta para essas restrições implica uma ressignificação no modo como a *esfera acadêmica* tem lidado com a educação em nível nacional, sobretudo na, ao que parece, ausência significativa de questionamento acerca do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), enquanto estudantes esquecem o livro porque significa pouco, e professores convivem com falta de outros recursos para buscar a composição de *motivos* para o agir discente, em uma aproximação com a inserção *cronotópica* desses estudantes, como discute Catoia Dias (2016).

Essa questão, em nossa compreensão, subjaz à lógica sob a qual os ‘vistos’ são levados a termo, porque remete à discussão acerca das *ações* e dos *atos*, à medida que tais ‘vistos’ sugerem uma rotinização randômica das *ações* com o objetivo da nota – necessária ali, como no excerto (227) anterior – porque, sem ela, talvez vazios de outra ordem se instalem; trata-se de outra configuração historicizada na *esfera escolar*, em que se distancia da prospecção ou projeção de futuro com articulação das *ações* e/ou dos *atos*, o que dificulta que o professor, como interlocutor mais experiente, consiga atentar à singularidade dos alunos e ao *continuum* entre *heterorregulação* e *autorregulação da conduta* (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Em interlocução com as alunas, elas mencionaram os ‘vistos’ e as correções das *redações* e outras *ações*: (228) *A profe dá o ‘visto’, assina. Ela não lê. Ela corrige oralmente* (Entrevista, BAZ., 2015); (229) *Vamos supor que a atividade é no livro. A gente pega, faz no caderno e a profe dá um ‘visto’ e numera, daí no fim do trimestre ela conta quantos ‘vistos’ têm* (Entrevista, RLA., 2015); (230) *Ela só dá o ‘visto’ e não lê. Depois a gente corrige todo mundo junto. E a redação,*

ela pede para ler, depois a gente leva lá, ela dá o 'visto' e corrige (Entrevista, FND., 2015); (231) *Ela só assina e não consegue ler* (Entrevista, TIS., 2015, ênfase em negrito nossa);

(232) *Ela dá um 'visto' a cada atividade, a cada redação.* (+++) *Ela dá o 'visto' e corrige com todo mundo. É que, tipo, nem todo mundo é interessado, sabe. Nem todo mundo quer ficar focado. Querem se livrar logo. Então, acho que isso acaba fazendo ela perder um pouco a vontade de corrigir tudo junto ali na hora. Também é muito aluno.* (+) *Porque se ela fosse parar pra ler tudo, ela ia perder muito tempo. Não é muito tempo pra ela corrigir, né. Ela dá o 'visto' e corrige, tipo, todo mundo.* (Entrevista, DNE., 2015, ênfase em negrito nossa)

Nossas ênfases em negrito em (231) e (232) reiteram a compreensão acerca das condições objetivas de trabalho docente e do desafio de lidar com *motivos* em lugar de *estímulos*. Aqui, também entendemos haver relação de *intercambialidade*, discutida anteriormente. Ainda, inferimos, a partir desta *ação cristalizada* na *esfera escolar*, que o 'visto' norteia a realização das *ações* pelos alunos, desafiando o *encontro* e referendando a importância da nota a despeito de uma avaliação da *aprendizagem* de cada aluno em sua *singularidade* no âmbito dos *objetos culturais* eleitos como objetos de ensino. Isso decorre da impossibilidade, em uma sala com mais de trinta alunos, de ler atentamente o caderno de cada um deles, o que reflete no modo como os alunos levam a termo as *ações*, de maneira rápida para receber o 'visto' e passar a assinar *atos* outros que se desencadeiam em tensão com as *ações* propostas, o que culmina em outro aspecto que entendemos relacionado com *cristalizações* da *esfera escolar*, que é a redução do tempo de aula, conforme expresso nas notas de campo a seguir. (233) *A aula começa às 14h15, mas como os alunos estavam na aula de Educação Física, demoraram um pouco a chegar. Quando IRZ. iniciou a aula, já eram 14h30* (NDC148, A1, 2015); (234) *Dez minutos antes de bater o sinal, os alunos começaram a guardar o material* (NDC149, A2, T7, 2015); (235) *São 15h20, a aula termina às 15h45, e alguns alunos já começam a guardar o material para o intervalo* (NDC150, A4, T7, 2015); (236) *IRZ. conversa com alguns alunos e diz que só vai liberar para o intervalo quem estiver silente e acomodado. Ela começa a liberar para o recreio dez minutos antes, aos poucos. Alguns alunos saem sem autorização e ela os manda voltar* (NDC151, A4, T7, 2015).

Tal redução do tempo de aula, conforme discutido em Irigoite (2011), parece ser uma questão institucional, *cristalizada* na *esfera escolar*, o que incide no tempo para o *encontro* a partir do que é demandado dos alunos, que o fazem rapidamente para assinar *atos* outros, como já mencionamos. Acerca desta questão, IRZ. e as alunas, quando interpeladas se o tempo de aula da disciplina de Língua Portuguesa era suficiente, responderam: (237) *É bem suficiente. Dá pra entender bastante coisa e fazer e ainda sobre tempo, né. Sobra sempre uns dez, quinze minutos.* (+) **Porque a gente faz rápido e não se desconcentra daquilo, né. E acaba bem rápido** (Entrevista, DNE., 2015, ênfase nossa em negrito); (238) *Sim, até sobra porque o pessoal faz rápido* (Entrevista, RLA., 2015); (239) *Às vezes sobra tempo. Tipo, hoje, a gente fez coisa na primeira aula e agora na segunda a gente não tá fazendo nada* (Entrevista, BAZ., 2015); (240) *É. Ainda às vezes sobre tempo pra gente ficar conversando* (Entrevista, TIS., 2015);

(241) *Olha, eu acho que já tem bastante aula de Português até. É a disciplina que mais tem aula. Eu acho que isso é um problema que tá:: na escola mesmo, nas escolas em geral. ... Aula-faixa é bom pra usar pra fazer ‘trabalho’ ou prova, que geralmente uma aula não dá. Mas, realmente, pra fica assim, sem ser ‘trabalho’ ou coisa, é muito tempo e:::, que daí eles fazem, vem pra parte de atividade, ficam batendo papo, e tu fica o resto da aula chamando atenção.* (Entrevista, IRZ., 2015, ênfase em negrito nossa)

Entendemos haver uma profunda associação entre a gestão do tempo de aula, a existência de *motivos* ou de *estímulos*, a *ação* ou *ato*; inferimos que, caso os *motivos* se historicizassem em *atos*, requerer-se-ia a *atenção voluntária* e, em a havendo, a gestão do tempo teria outros contornos (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

Outra característica, profundamente relacionada com as que já tematizamos nesta análise e que entendemos *cristalizada* na *esfera escolar* foi também tematizada em Irigoite (2011): trata-se da entrada de *interactantes* outros, distintos daqueles que poderiam estar envolvidos no *encontro*, cuja presença nos pareceu naturalizada ali, como se indicia nas notas de campo (203), (204) e (205), da seção anterior. A naturalização das interrupções parece-nos ecologicamente convergente com a prevalência de *estímulos externos* em lugar de *motivos* e a dimensão randômica das *ações* em lugar dos *atos*. Isso nos leva a

problematizar se se trata efetivamente de interrupções, porque a conjugação de *estímulos* e *ações randômicas* é contraface de um todo teleológico que guie cada atividade pontual. Em estando em xeque esse todo de projeção teleológica, talvez não se trate de interrupção efetivamente e por isso as entradas de outrem se *cristalizem* na *esfera escolar*. Arriscamos pensar que, quando a *atenção voluntária* está educada para o *ato* em nome da projeção teleológica, a entrada de outrem, mesmo que se dê, não é homologada ali porque essa entrada encontra a *atenção* já selecionada, e aí está a resistência em auferir redirecionamento dela. Em outras palavras: em havendo envolvimento dos alunos em *atos* – neste caso *atos de escrever* – a entrada de alguém correria o risco de não ser percebida de fato. Talvez esse seja um sonho de escola para todos nós, professores.

As discussões que tematizamos nesta subseção, que diz respeito, inferimos, a *cristalizações* da *esfera escolar* e o modo como se historicizaram nessa *esfera* nos remetem à discussão de *interferência* (com base em PONZIO, 2011; PETRILLI; PONZIO; L. PONZIO, 2012) articuladas no simpósio de vozes (FARACO, 2009) constituído a partir do dialogismo (VOLOSHINOV, 2009 [1929]). Entendemos pertinente problematizar como essas vozes se colocam sob a natureza interpretativa, de modo que a partir da *refração* (VOLOSHINOV, 2009 [1929]), algumas *interferências* acabam em proeminência, sendo acentuadas, aqui, neste caso, a das *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) do *senso comum escolar*. Tal *interferência*, a nosso ver, incide sobre as *ações* levadas a termo, de modo que passam a ser realizadas sob a lógica coercitiva e de avaliação, o que nos remete a filiações distintas das discutidas na *esfera acadêmica* atualmente – Emerick de Maria (2015), em nosso Grupo de Pesquisa, ocupou-se largamente desta questão.

Essa proeminência de vozes do *senso comum escolar*, inferimos, incide no agir didático de modo que as notas, o ‘visto’, são atribuídos a despeito de uma lógica que unifique as *ações* condição para o *encontro*. Desse modo, a *interferência* incide sobre o possível *encontro* porque pulveriza as *ações* tornando-as avulsas e marcadas por *cristalizações* da *esfera escolar* materializada pelo ‘visto’, a avaliação; importa, pois, a soma dessas *ações* em detrimento da associação delas em nome de uma projeção teleológica que atenda a/convide para definições de *motivos* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Essas especificidades também marcam o planejamento, retomado no início desta subseção, em que se indiciam conteúdos fragmentados que se sobrepõem, culminando em uma aposição de *ações* referendadas por *práticas sociais de*

referência da escola, instituindo uma dinâmica que se sustenta pela *intercambialidade* e que compromete mais efetivamente o *encontro* do que o faz o livro didático como *artefato* em si, o qual também é agenciado com base nessa *interferência* que sobreleva vozes da tradição escolar, culminando na *replicação* das *ações*.

3.3.2 A replicabilidade das ações nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo

Tendo discutido *cristalizações* da *esfera escolar*, nesta subseção tematizamos o que entendemos ser outra característica que tende a marcar essa mesma *esfera*, a *replicabilidade* inerente à lógica das *ações* e que justifica que uma mesma *ação* se reproduza em diferentes turmas; entendemos que a adoção de livros didáticos nessa *esfera* é território fecundo para a *replicação*, o que implica/decorre na/*da intercambialidade* com a qual a relação dos *interactantes* parece se dar nesta *esfera*.

Nas notas de campo a seguir, indicia-se o que entendemos por *replicabilidade* das *ações*: (242) *As questões da primeira etapa do ‘trabalho sobre as famílias’, que são registradas no quadro, são retiradas de um livro. Comenta-se interpelações que alunos de outras turmas fizeram sobre as mesmas questões quando as responderam* (NDC152, A1, T7, 2015); (243) *Na aula em que foi proposta a escrita da carta, menciona-se que alunos das outras turmas fizeram tais cartas adequadamente* (NDC153, A11, T7, 2015); (244) *Ao serem avisados que iriam assistir a um filme sobre bullying, há o registro de que, nas outras turmas, os estudantes choraram quando viram o filme sobre bullying, que é muito triste, o que foi confirmado pela segunda professora* (NDC154, A21, T7, 2015); (245) *IRZ. vem até mim e mostra uma colagem que fez com fotos do ‘café literário’, realizado com a turma do 9º ano, e mostra aos alunos também. Segundo ela, o café foi realizado no Laboratório de Português, e duas rodas literárias foram realizadas com dois 7º anos* (NDC155, A10, T7, 2015);

- (246) *IRZ. menciona que os poemas concretos foram produzidos nas turmas (um sétimo ano) e (outro sétimo ano). A professora diz que esqueceu alguns em casa e que não lembrava se a (sétimo ano da classe em estudo) havia produzido poemas; eu lembro que não houve tal*

produção. A inferência docente de que eles produziram esses poemas devia-se a havê-los no livro, na página 139 – última que eles leram em sala. (NDC156, Vivência de Português, T7, 2015)

Tendemos a conviver, na *esfera escolar*, com as mesmas *ações* sendo reeditadas em outras turmas, como a *carta*, acompanhada da menção de que alunos de outras turmas já a realizaram adequadamente, assim como a primeira etapa do ‘Trabalho sobre as famílias’, o filme sobre *bullying*, e os *poemas* da Vivência de Português. Mesmo havendo essa *replicação*, trata-se de eventos diferentes, porque as interações sociais não são passíveis de *replicação* de fato; logo, mencionamos *replicação* na busca por marcar uma mesma lógica sendo reeditada em diferentes turmas, do que, insistimos, as propostas do livro didático são decantados exemplos. Defender a impossibilidade dessa reedição nos colocaria num panorama de relativismo absoluto, do que vimos insistentemente fugindo ao longo desta tese, em convergência com Bakhtin (2010 [1920/24]) e Ponzio (2012) que o concebem como equívocos de origem. Por outro lado, assumir um universalismo tal que justifique a *ação* pela própria *ação*, sob a lógica da equação ‘idade *versus* série escolar *versus* conteúdo’, em nossa compreensão nos levaria para o polo oposto, a *pedagogia tradicional* alvo de aguda crítica de Saviani (2012 [1983]); arriscamos essa menção mesmo sendo a favor dos *objetos culturais* (DUARTE, 2008) a serem ensinados na escola.

Compreendemos, ainda, que essa reedição de foco universalista suscita os *escafandros* da *diferença indiferente* (PONZIO, 2010a; 2013b; 2014), que vimos assinalando ao longo desta tese e que é a contraface do *encontro*, mas, para a qual, ao final deste percurso de análise, estamos seguros em compreender que não parece haver caminhos de fuga, se considerada outra equação inquietadora já mencionada, a equação ‘um professor para infinitos alunos e turmas’, lógica perversa que, em si mesma, alimenta a lógica do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que emerge também em Catoia Dias (2016). Assim, mesmo que a atuação docente fuja ao livro didático em adoção na classe, apoia-se em outros livros didáticos, marcados pela mesma lógica. Prospectamos que, em uma organização institucional que, ao invés de livros didáticos, ofertasse ao professor tempo de preparação das aulas e material paradidático abundante para tal – embasada em uma formação inicial consistente e em uma formação continuada de excelência –, possivelmente essa *replicação* tivesse contornos mais pontualizados e menos recorrentes.

Em interlocução com *IRZ.*, contornos outros se mostraram, na busca que vemos nessa professora em romper com os limites dessa perversa equação. Ela foca na satisfação sua com os resultados das *ações*, mencionando que, quando faz algo que considera interessante, com bom resultado, leva em outras turmas também, como se indicia neste excerto de entrevista: (247) *Sim. Quando é algo legal, eu levo. Eu acabei de colocar ali para fotocopiar o trabalho de gravidez na adolescência, que vai ser de entrevista pros sétimos anos, mas aí eu já pedi pra imprimir pros oitavos também porque ... dá pra eles fazer. Tranquilo. Porque oitava série ainda tá ali:::* (Entrevista, *IRZ.*, 2015). *IRZ.* mencionou, ainda, conforme já tematizamos, seguir o planejamento anual, informando que ele é realizado para cada ano (seriação); desse modo, o que consta no planejamento dos sétimos anos é trabalhado em todas as classes dessa série escolar, como seria esperado sob a lógica como o planejamento de ensino se historiciza na *esfera escolar*: (248) *Tá no planejamento dos sétimos, então, eu sou obrigada a dar pros três sétimos, né. Tipo, o gênero entrevista tá no planejamento dos sétimos anos, então, como eu tenho três sétimos anos, vou trabalhar com os três* (Entrevista, *IRZ.*, 2015).

Reiteramos nosso entendimento de que a *replicação* das *ações* vivenciadas em sala de aula parece derivar de constrições da *esfera escolar* dado: i) o modo como a escola está organizada (seriações com alunos de faixas etárias aproximadas que deveriam aprender os mesmos conteúdos); ii) quantidade de turmas e carga horária de um professor. Nesse sentido, inferimos que o cotidiano de um professor em sua *esfera do trabalho*, porque a *esfera escolar* é a *esfera laboral* do professor, sofre influências do modo como as/os *ações/atos* estão posta/postos, e esse professor conforma seu agir didático às características dessa *esfera*. Essa compreensão nos remete à discussão de Heller (2014 [1970]) acerca da cotidianidade, pois a *esfera escolar* para um professor que permanece nela quarenta horas semanais com oito diferentes turmas e mais de trezentos alunos passa a compor a sua cotidianidade, e “O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade *imediate* de pensamento e ação na cotidianidade” (p. 49, grifos no original), o que nos remete ao modo randômico e automatizado das *ações* vivenciadas que culmina na *replicabilidade* tematizada aqui.

Ainda, a nosso ver, a *replicabilidade* das *ações* também implica a dificuldade em atentar para o que já foi feito em cada turma, considerando que muitas vezes, os alunos, no papel agentivo que lhes cabia não raro ali, conforme discutimos na seção anterior, eram quem

informava acerca de qual atividade já haviam realizado, entre outros comportamentos afins, conforme notas de campo a seguir: (249) *Alguns alunos insistem que IRZ. não havia solicitado as atividades da p. 84 do livro didático, mas outros dentre eles a tinham feito; IRZ. confessou não lembrar, mas como alguns alunos o fizeram, anuiu em tê-las solicitado* (NDC156, A1, T7, 2015); (250) *IRZ. autoriza alguns alunos a irem à biblioteca tomar os livros em empréstimo. Na sequência, pergunta a (Nome da aluna) o que ela própria havia passado na última aula, quinta-feira* (NDC157, A19, T7, 2015); (251) *IRZ. avisa aos alunos que eles têm de trazer um livro para fazer o ‘café literário’ e pergunta para um aluno se eles já fizeram a ‘roda literária’, e ele responde negativamente* (NDC158, A16, T7, 2015); (252) *IRZ. pergunta se mais alguém quer ler a sua redação sobre a “vida escolar” para pontuar na avaliação e me consulta acerca de quantos haviam lido a redação na última aula e se ela deu ponto, porque no outro 7º ano, todos leram, mas nesta turma ela não lembra* (NDC159, A21, T7, 2015);

(253) *IRZ. comenta com os alunos que na próxima aula, quinta-feira, será a ‘roda literária’. Uma aluna pergunta do que se tratava e ela responde: “sobre o livro que vocês leram”. A aluna disse que todos leram o mesmo livro (referindo-se ao livro “O Tosco”, que a professora mandou ler para a ficha de leitura). A professora diz, então, que não vai haver a ‘roda’, informando seu equívoco em relação à tarefa encaminhada em outra turma era outro sétimo.* (NDC160, A3, T7, 2015)

(254) *IRZ. menciona que tem outro recado: “Oh, pessoal. 24 de setembro – ‘café literário’”. Os alunos comemoram felizes porque vai haver o café. A professora explica que o ‘café literário’ será em uma quinta-feira, no Laboratório de Português, e cada um deve trazer um item para a mesa, eles vão sentar nos puffs e cada um vai contar a história do livro que leu. A professora avisa que a apresentação tem de ser rápida, porque são muitos alunos. Ela diz: “igual o que a gente fez, a ‘roda’. **Aqui a gente não fez? Nos outros sétimos eu fiz.** A diferença da ‘roda’ para o ‘café’ é que na roda não tem comida”. (NDC161, A18, T7, 2015)*

Trata-se, a nosso ver, de uma *replicabilidade* inteiramente esperada em um contexto institucional como este, o que desafia, em nosso entendimento, a articulação entre as *ações* levadas termo, tendo

presente que é preciso interpelar os alunos para saber o que já foi realizado, o que culmina em uma relação de *intercambialidade* não só entre os *interactantes*, como mencionamos na seção anterior, mas também *intercambialidade* entre as turmas, à medida que ocorrem a despeito de quem são os *sujeitos*. Conhecer esses sujeitos implicaria *auscultar* (PONZIO, 2010a) o outro para saber quem consegue ou não realizar determinada *ação* ou assinar determinado *ato*, o que já sabem sobre determinado ‘conteúdo’. Se as *ações* realizadas têm contornos de semelhança absoluta, tanto que nos confundem, como professores, quanto ao lócus em que tiveram lugar e com quem isso aconteceu –, desafiam o *encontro* dos sujeitos via *ato de escrever* e a *assinatura* do *ato* porque desafiam a condição *singular* da interação. Para nosso objeto de estudo, entendemos que essa *replicação* é também poderoso componente da *esfera escolar* – e, por implicação, da classe específica – para a denegação do espaço para o *encontro*.

Compreendemos que a *replicabilidade* que inferimos configurar as *ações* está relacionada, ainda, à maneira como os *interactantes* se historicizam naquela *esfera*. Assim como cada *enunciado* proferido por nós é a resposta a *enunciados* alheios compondo a cadeia discursiva da qual trata Bakhtin (2010 [1952/53]), em nosso entendimento, nossas/nossos *ações/atos* também parecem derivar de *ações/atos* outras/outros que passam a constituir os *interactantes* na tensão de sua *singularidade* com as/os *ações/atos* historicizadas/historicizados ali, compondo também uma cadeia dessas/desses mesmas/mesmos *ações/atos* que parece ser muito similar aos/às que são levados/levadas a termo em outros espaços, como apontam estudos de nosso Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização e o estudo de Catoia Dias (2016) correlato a este.

Nesse sentido, evocamos Bakhtin (2009 [1927]), para quem as *ações/os atos* levadas/levados a termo pelos *sujeitos* derivam da classe em que esses mesmos *sujeitos* estão inseridos, o que estendemos para as *esferas* nas quais os *sujeitos* vivenciam sua *singularidade* em tensão com a *história* da *esfera*. Segundo o autor,

Toda motivação do comportamento de um indivíduo, toda tomada de consciência de si mesmo (porque a autoconsciência sempre é verbal, sempre consiste em encontrar um determinado complexo verbal) é a colocação de si mesmo sob determinada norma social, é, por assim dizer, a socialização de si mesmo e do seu

ato. Ao tomar consciência de mim mesmo, eu tento como que olhar para mim pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe. Desse modo, a autoconsciência acaba sempre nos levando à consciência de classe, de que ela é reflexo e especificação em todos os seus momentos essenciais, basilares. (BAKHTIN, 2009 [1927], p. 86)

A *replicabilidade* tematizada nesta subseção, a partir do que vivenciamos, manifesta-se também em se tratando dos alunos, o que configura *replicação* interna na turma, à medida que copiam as atividades uns dos outros para entregar para a professora ou levar para aposição do ‘visto’, como nesta nota de campo: (255) (Nome da aluna) *toma a ficha de leitura de uma colega e copia para entregar a tarefa feita* (NDC162, A11, T7, 2015). Ainda na esteira do pensamento de Bakhtin (2009 [1927]) mencionado anteriormente, entendemos que a *replicação* levada a termo também pelos alunos tem lugar a partir do modo como esses alunos se formam leitores e escritores na *esfera escolar* na qual vivenciamos o percurso deste estudo e na qual se deram outros estudos de nosso Grupo de Pesquisa já mencionados anteriormente. Tal formação nos remete a Farias (2015, p. 7) para quem a formação do leitor, a qual estendemos a do escritor – no sentido *lato* deste termo –, é marcada por sua subjetividade, mas não descolada “de suas condições objetivas, que, mais que ler [escrever], compreenda o que significa participar da cultura escrita”. Assim, nessa relação de *replicabilidade*, entendemos se indiciar que as *ações* são propostas e levadas a termo com base no modo como se operacionalizam a despeito dos *conceitos* que precisariam ser agenciados na realização delas, considerando os *conceitos* já aprendidos e os que ainda seriam aprendidos, tensionando a reiteração e a prospecção a partir da consideração das *Zonas de Desenvolvimento Imediato* (VIGOSTKI, 2009 [1934]) dos estudantes.

Trata-se de um processo que, como vimos, se materializa com o agenciamento dos variados *artefatos* apreendidos durante o período de imersão em campo e tematizados na seção anterior, como livro didático, caderno, folhas avulsas, além das nomeadas ‘folhinhas’. Desse modo, entendemos que, ao contrário de nossa compreensão em Tomazoni (2012), de que o uso do livro didático configura *replicação* das aulas, a partir do período de imersão, compreendemos que não é o livro didático

em si mesmo que implica a *replicabilidade*, mas o modo como as *ações* são levadas a termo na *esfera escolar* atendendo a conformações dessa mesma *esfera*, dado que tal modo parece ser o mesmo independentemente de qual *artefato* seja agenciado. De qualquer sorte, a lógica do livro didático é pródiga para esse movimento, até porque, em nosso campo de pesquisa – como mencionamos na primeira seção deste capítulo – o livro didático presta-se ao mesmo movimento avulso das ‘folhinhas’. Tal apreensão não nega, assim, a configuração do livro didático, que por si mesma, favorece a *replicação*, sendo que, o modo como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se estrutura atualmente, em que o mesmo livro é elaborado para as mesmas seriações em todo o país, decorre, na origem, de uma relação de *intercambialidade*, de *diferença indiferente* (com base em PONZIO, 2010a; 2013b; 2014).

No que diz respeito às ‘folhinhas’, conforme já mencionamos, se indicia *replicabilidade* não só entre as turmas, mas também uma *replicabilidade* que entendemos interna à escola, dado que os alunos mencionaram, ao receber uma das ‘folhinhas’ entregues por IRZ., que já haviam recebido as mesmas atividades no ano anterior, de outro professor, como nas notas de campo a seguir: (256) *Os alunos estão fazendo a atividade. A (Nome da aluna) me diz que já tem várias dessas, que a professora já deu e que outros professores também o fizeram* (NDC163, A19, T7, 2015); (257) SHL. *senta com o (aluno a quem atende), ao meu lado, olha para a ‘folhinha’ entregue e diz que já conhece esse exercício de cor, que sabe tudo, porque é sempre ‘trabalhado’ na sala de aula* (NDC164, A19, T7, 2015).

Nesse sentido, entendemos haver recorrência de *ações intercambiáveis* levadas a termo sob a dinâmica da *randomicidade*, *ações* que nos parecem *cristalizações* da *esfera escolar*, desafiando, como mencionamos, o *encontro via ato de escrever*, considerando a *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) e a *ausculta* (PONZIO, 2010a), o que culmina no tensionamento entre *ações* e *atos*, tematizado anteriormente. Em entrevista, IRZ. enunciou a origem de algumas das ‘folhinhas’, o que entendemos ser fruto da mencionada *replicação* interna da escola:

- (258) *Tenho, tenho em casa. Coisas que troquei com o (Nome do professor), com (Nome da professora). Tenho bastante em casa. Coisa do ano passado. Muita coisa. A gente fica com várias coisas. ... Também na RD (Reunião de Departamento), às vezes, o (Nome do professor) e a*

(Nome da professora) *perguntam*: “Tu já fez isso aqui? Queres essa atividade?”. Às vezes, eles têm demais, têm sobrando. “Tas usando isso? Queres pra ti?”. A gente troca assim materiais”. (Entrevista, IRZ., 2015)

Vivenciamos, assim, *ações* que inferimos serem *replicáveis* a partir do modo como são levadas a termo e com base nas configurações da *esfera escolar*. A *replicabilidade* que inferimos haver a partir do uso de *artefatos* variados, em nossa compreensão, desafia o *encontro* via *ato de escrever* dos professores e dos alunos, e, ainda, desafia a constituição do professor como *sujeito* autor de seu agir didático que pode promover os mencionados *encontros* via *ato de escrever* a partir dos *objetos culturais* (DUARTE, 2008) eleitos para o ensino, e, assim, pensar em uma educação que, para além de objetivos pragmáticos e operacionais, reconheça “em cada participante [também os professores] suas potencialidades e limitações, fugindo dos discursos fáceis e cativantes do relativismo cultural e da adesão tranquilizante ao já conhecido” (BRITTO, 2015, p. 50-51).

3.3.3 Posicionamento físico dos *interactantes* nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo

Tendo discutido as *ações* que compreendemos como *cristalizações* da *esfera escolar* e a *replicabilidade* dessas mesmas *ações*, tematizamos – nesta subseção final – o posicionamento físico dos *interactantes* nas aulas vivenciadas, o que nos possibilitou inferir que tal posicionamento incide nas condições para o *encontro* via *ato de escrever*, desafiando esses mesmos *encontros* dos professores e dos alunos. Nosso objetivo é discutir o modo como os *interactantes* se posicionam fisicamente na sala de aula, por entendermos que o posicionamento que depreendemos durante o período de imersão incide no *lôcus* para o *encontro*, à medida que compõem o ‘topos’ da *cronotopia* e, na composição sob a qual se delinea, reitera espacialmente os *escafandros*.

Nas notas de campo a seguir, se indicia, em nosso entendimento, o que tematizamos nesta subseção: (259) *Enquanto os alunos fazem as atividades do livro didático*, IRZ. *mantém-se à sua mesa* (NDC163, A9, T7, 2015); (260) IRZ., *em assento à sua mesa, corrige as atividades com os alunos* (NDC164, A15, T7, 2015); (261) IRZ. *solicita que os*

alunos se sentem para fazer a atividade, que é individual. Alguns alunos começam a fazê-la. A professora toma assento à sua mesa enquanto os alunos respondem às questões (NDC165, A15, T7, 2015); (262) IRZ., *de sua mesa, solicita que eles se sentem para corrigir as atividades, fazendo-o em atenção ao ‘espelho de classe’* (NDC166, A16, T7, 2015); (263) IRZ., *de sua mesa, começa a enunciar o nome de alguns alunos que estão fora de seu lugar no ‘espelho de classe’. Ela os chama para corrigir as atividades* (NDC167, A18, T7, 2015).

Delineia-se bastante claramente o ‘topos’ mais específico no todo do *cronotopo* que historiciza as relações interpessoais no campo de pesquisa. A demarcação exata de limites físicos a serem ocupados pelos *interactantes* coloca-se como condição para a harmonização das *ações*, a garantia de que sejam executadas por cada qual, em seu papel; e se trata de um papel de espacialidade pré-definida. O modo como o espaço está configurado, no *cronotopo* que ali se delineia, impõe distanciamentos para o *encontro*, porque o *encontro* é também *encontro de corporeidades*, no sentido que Petrilli (2013) discute com base no ideário bakhtiniano, dado que o filósofo russo entende a relação *corpórea* com o mundo da perspectiva dialógica, à medida que o *dialogismo* é a condição estrutural da vida, da interconexão entre *corpos*. Assim,

Bakhtin distingue entre a ‘experiência pequena’ de um lado, ou seja, a experiência centrada na lógica da identidade, condicionada pela visão míope e egocêntrica do eu, a experiência limitada e fechada, asfíxiada em relação ao próprio eu, ao corpo, ao mundo inteiro, indiferente em relação ao outro e, de outro lado, a ‘experiência grande’, ou seja, a experiência centrada na lógica da alteridade, logo, na experiência incompletável e transgrediente da ‘grande temporalidade’, da relação com o outro, da ‘memória grande’, orientada pela procura do outro e pela disposição à responsabilidade/responsividade sem limites em relação a ele. (PETRILLI, 2013, p. 60)

Ainda, tal posicionamento favorece o papel dos alunos como *interactantes* agentes, como já mencionamos, à medida que eles vão até à mesa do professor, como nas notas de campo a seguir: (264) *Alguns alunos deslocam-se até a mesa de IRZ. para lhe mostrar as atividades* (NDC168, A17, T7, 2015); (265) IRZ. *entra, toma assento a sua mesa e*

alguns alunos deslocam-se até lá para que avalie o livro que vão ler para o 'café literário' (NDC169, A19, T7, 2015); (266) Alguns alunos movem-se para levar o caderno com a atividade colada em busca da submissão do 'visto'. IRZ. mantém-se à sua mesa e de quando em quando pergunta se já terminaram a atividade, recomendando-lhes para colarem-na no caderno. (NDC170, A19, T7, 2015); (267) IRZ. entra na sala, toma assento à sua mesa e faz a chamada. Alguns alunos levam o caderno para aposição do 'visto' em tarefa sobre palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas (NDC171, A39, T7, 2015).

Em nossa compreensão, tal discussão é importante dada a configuração *cronotópica* dos alunos, que são de um tempo-espço que tende a ser incompatível com demarcações assim definidas de espacialidade, típicas de uma educação disciplinadora que remete a fundamentos de períodos militares (com base em SAVIANI, 2013), dos quais as filas de carteiras escolares e o 'espelho de classe' parecem ser ícones especialmente significativos, o que incide sobre o *encontro* porque cerceia o movimento físico de convergência para esse mesmo *encontro*, contemplado na possibilidade de que uns *interactantes* cheguem aos *outros*; esses movimentos são possíveis apenas para além dos *escafandros* do papel de alunos sentados em fileira à frente do púlpito docente, papel construído social e historicamente na *esfera escolar* e que tende a ser reiterado por nós, professores. Ainda, esse posicionamento físico possibilita, a nosso ver, os *atos* outros assinados pelos alunos que ocorrem em tensão com as *ações* realizadas nas aulas. Sair do *escafandro* exige 'abrir-se para o *outro*', o que requer movimentos de aproximação que implicam a mencionada *corporeidade*; não é gratuito que, segundo Ponzio (2010b; 2013b; 2014), o *ato* em Bakhtin (2010 [1920/24]) implica relação de algum modo afetiva, porque, como assinala Faraco (2010), a busca do filósofo russo era por uma moral que suscitava base altruísta.

Durante o período de vivência nas aulas de Língua Portuguesa da classe em estudo, nos foi possível depreender os lugares demarcados para os *interactantes*, tanto de *IRZ.* e *SHL.* quanto de cada aluno, controlado pelo 'espelho de classe', de natureza coercitiva. Essa demarcação dos espaços é, em nosso entendimento, uma configuração da própria *esfera escolar* com origem em outro *cronotopo* – abordagem militar já mencionada –, que se historicizou e ainda persiste atualmente (com base em SAVIANI, 2013). Ao nos posicionarmos, porém, aos fundos da sala de aula e vivenciarmos *ações* nas quais os alunos circulavam pelo espaço durante boa parte do tempo de aula, assistimos ao modo como desafiavam tais limitações espaciais. Referentemente aos

lugares ocupados pelos alunos, quase em todas as aulas, *SHL.*, com o ‘espelho de classe’, tinha de solicitar que fossem cada para o ‘seu’ lugar, como em: (268) *SHL. chega e começa a solicitar aos alunos para que se dirijam a seus lugares de acordo com o ‘espelho de classe’* (NDC172, A21, T7, 2015).

Também durante o período de vivência, percebemos que a *assinatura* dos alunos em *atos* outros pode ser decorrência, também, do posicionamento físico ocupado pelos *interactantes*, dado que, de onde *IRZ.* estava, lhe era difícil olhar o *outro*, como expresso nas notas de campo a seguir: (269) *Os alunos realizam as atividades solicitadas, mas começam a se dispersar, conversar e circular. IRZ. permanece à sua mesa* (NDC173, A14, T7, 2015); (270) *IRZ. solicita que os alunos sentem porque a maioria está circulando pela classe. Ela, de sua mesa, reitera a solicitação de acomodação física discente* (NDC174, A16, T7, 2015); (271) *IRZ. solicita aos alunos que se sentem para recomeçar a correção* (NDC175, A16, T7, 2015).

Inferimos que a movimentação e o posicionamento físico dos *interactantes* naquele espaço dificulta o endereçamento da enunciação, dado que o modo como se movem e como os enunciados são endereçados não convergem de um *interactante* para outro. Vemos, assim, o território demarcado com o que mencionamos ser obstáculo físico para o *encontro*. Em entrevista, a única aluna que mencionou algo a respeito foi *JLA.*: (272) *Eu acho meio desconfortável quando a profe explica sentada. Porque fica meio longe da gente, né* (Entrevista, *JLA.*, 2015). Já em roda de conversa, *DNE.* mencionou: (273) *Às vezes na hora de impor respeito na sala de aula, acho ruim. Porque quando a profe tá sentada, a gente entende que é porque ela não vai passar nada. Então, ela deixa a gente com mais liberdade* (Roda de conversa, *DNE.*, 2015).

Em muitos momentos de nossas vivências na sala de aula, entendemos haver uma aproximação maior dos alunos com *SHL.* do que com *IRZ.*, como mencionamos na discussão acerca da *intercambialidade* dos *interactantes*. Os participantes de pesquisa, em interlocução conosco, mencionaram que tal aproximação derivaria do tempo que *SHL.* passa com os alunos, conforme também já mencionamos. Entendemos, entretanto, que tal aproximação pode também estar relacionada com o posicionamento físico dos *interactantes*, dado que ao mesmo tempo em que os alunos se deslocavam em direção a *SHL.* também, em muitos momentos, deslocaram-se em minha direção, como apontamos no capítulo anterior, referentemente aos procedimentos metodológicos.

Tal compreensão, em nosso entendimento, nos remete a importância da proximidade física entre os *interactantes* para o *encontro* – a *corporeidade* de que trata Petrilli (2013) – via *ato de escrever* em uma sala de aula, tanto que percebemos que os alunos que sentam mais ao fundo da sala se aproximavam mais de *SHL*. e de mim, dado que a proximidade física é importante componente para que olhemos os *sujeitos* em sua *singularidade*, fora do *álibi*, do *escafandro*, a partir da *diferença não-indiferente* (PONZIO, 2010a; 2013b; 2014). O que vivenciamos nas aulas de Língua Portuguesa durante o período de imersão nos remete a momentos em que *interactantes* ocupam o mesmo espaço, mas se distanciam de um *encontro* que os unifique, que os provoque a convergirem em uma mesma interação (com base em MATÊNCIO, 2001).

Ainda, entendemos pertinente tematizar o que nos remete à espacialidade da sala de aula, que a nosso ver, também diz respeito a constrictões institucionais que incidem no *encontro*, criando obstáculos para que se efetive, como podemos ver nas notas de campo a seguir. (274) (Nome do aluno) *começa a ler, mas o ventilador e algumas pessoas conversando atrapalham a audição da leitura. Ele lê baixo. IRZ. solicita que leia alto, e repete o trecho que o aluno leu* (NDC176, A13, T7, 2015);

(275) *Os alunos acompanham, em sua maioria, a leitura oral. Alguns acompanham a leitura, alguns estão quietos, mas não a acompanham, e alguns conversam baixinho. IRZ. começa a chamar para ler alunos aparentemente dispersos. É difícil identificar o que eles estão lendo por causa do barulho nos corredores. Ela avisa para quem for ler, que leia bem alto.* (NDC177, A13, T7, 2015)

Inferimos, aqui, fatores intervenientes que têm incidência no *encontro* e que dizem respeito à espacialidade da sala de aula, o que também configura, em nossa compreensão, obstáculo físico para o *encontro*, dado que o barulho proveniente dos corredores da escola, do ventilador da sala de aula, entre outros, incide sobre a *atenção voluntária* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) dos *sujeitos*, o que nos remete ao automatismo das *ações* levadas a termo na sala de aula, realizadas sob a força das constrictões da *esfera escolar*.

Com esta seção, em que discutimos dados que entendemos relacionados a constrictões da *esfera escolar* e o modo como essa mesma *esfera* parece estar organizada no âmbito das *ações cristalizadas*, da

replicabilidade que entendemos estar inerente às *ações* levadas a termo, e do posicionamento físico dos *interactantes* envolvidos nas/nos *ações/atos* que tinham lugar na classe de sétimo ano em estudo, finalizamos o capítulo de análise após terem sido tematizados os/as *atos/ações* de dizer constitutivos/constitutivas das aulas de Língua Portuguesa – primeira seção – e o modo como os *interactantes* respondiam a esses/essas mesmos/mesmas *atos/ações* – segunda seção. Passamos, então, às considerações finais desta tese, fruto da análise dos dados explicitada neste capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese constituiu-se pela busca de *encontros* da *esfera acadêmica* e da *esfera escolar*. Nessa busca, instituímos *encontros* e *(re)encontros* nossos e de estudiosos da área da linguagem, os quais consideramos de base *histórico-cultural*, a fim de olhar para o *ato de escrever* na perspectiva desse mesmo *encontro*. Propusemo-nos, então, a olhar para o *ato de escrever* na escola tendo como foco (i) esse mesmo *ato de escrever* entendido como *encontro* que acontece na tensão entre a *singularidade* e a *universalidade* e (ii) as condições para tal *encontro*, (iii) considerada a presença, mais efetiva ou menos efetiva, do livro didático em aulas de Língua Portuguesa em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental em escola da Rede Estadual de Ensino localizada no município de Florianópolis.

A opção por empreender esse percurso decorreu de pesquisa anterior cujos dados sinalizaram para linearização do uso do livro didático de Língua Portuguesa na atividade de professores em atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, situadas no município de Florianópolis (TOMAZONI, 2012). Dessa caminhada anterior, derivou a presente questão geral de pesquisa: **Concebendo o ato de escrever sob a perspectiva do encontro do sujeito que se enuncia e do outro para quem esse mesmo sujeito se enuncia, tal encontro tem lugar nas vivências em aulas de Língua Portuguesa das quais o livro didático é, mais efetivamente ou menos efetivamente, constitutivo? Se o tem, como se configura? Se não o tem, o que se coloca em seu lugar?** Para responder a essa questão, imergimos na escola campo de pesquisa e geramos dados por meio de *observação participante* com *notas em diário de campo*, *rodas de conversa*, *entrevistas*, *pesquisa exploratória* e *pesquisa documental*, contemplando dez participantes de pesquisa, envolvidos direta ou indiretamente com a classe de sétimo ano em estudo, sendo eles: a professora de Língua Portuguesa da turma, a segunda professora, responsável por aluno com laudo médico, a Orientadora Pedagógica, a Coordenadora do Laboratório de Português da escola e seis alunas dessa mesma classe. Nossa principal unidade de análise, considerando as diretrizes constantes no *Diagrama Integrado* (adaptado de CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) foi o *encontro*, tendo como escopo o *ato de escrever*.

No que se refere ao/à *ato/ação de dizer* constitutivo/constitutiva das aulas ali vivenciadas, compreendemos haver condições que

desafiam o *encontro* via *ato de escrever* dado o modo como tais *atos/ações* se configuram na *esfera escolar*. Em se tratando dos momentos em que foram propostas *ações/atos de escrever*, entendemos que havia pontualidade, no sentido de presença episódica dessas mesmas propostas, desafiando o elo constitutivo com os *gêneros do discurso* nos quais os textos se materializam e conformando-se em configurações que entendemos *cristalizadas* na *esfera escolar*, como os ‘trabalhos’. Entendemos, conforme mencionamos na primeira seção do capítulo de análise, que os *atos de escrever* levados a termo na *esfera escolar* precisam estar ancorados na lógica da *artificialidade constitutiva* (HALTÉ 2008 [1998]). Cabe-nos problematizar, entretanto, que a completa dissociação de sua lógica de origem converte-se em puro exercício escolar, daí serem tomados como ‘trabalho’. O desafio que se coloca para *atos de escrever* que possam ser propostos, a nosso ver, é manter a *artificialidade constitutiva* de modo a se distanciar do *artificialismo* que parece estar cristalizado e compromete as vivências dos alunos com determinados *gêneros do discurso*.

Importa, ainda, mencionar que, ao advogar em favor da delicadeza dos elos com as *esferas da atividade humana* nas quais têm lugar as práticas sociais instituídas por determinado *gênero do discurso* o fazemos nos distanciando do produtivismo (com base em SAVIANI, 2013) e da *performance* (LYOTARD, 2009 [1979]), dada nossa compreensão de um ensino pautado nos *objetos culturais* que venham a incidir na formação humana (DUARTE, 2008; BRITTO, 2012; 2015). Sendo assim, entendemos haver *objetos culturais* referendados e homologados que se colocam como indispensáveis ali e nos remetem a uma problematização, considerando que o que consta como ‘conteúdos’ reúne itens distintos listados simetricamente, desafiando o foco em um trabalho educativo que efetivamente se posicione em relação à cultura humana e às objetivações produzidas historicamente (DUARTE, 2008).

Ainda em relação ao/à *ato/ação de dizer*, entendemos haver em campo propostas de escrita que se configuram como *ações* e se distanciam de *atos* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) à medida que se colocam de forma randômica a despeito de um centro organizador que as una. Tais *ações* ocorrem ainda, em tensionamento com *atos* distintos assinados pelos *interactantes*, *atos* que se configuram, em alguns momentos, em consonância com as *ações* propostas ou que se colocam para além delas. Tais *ações/atos* são levados/levadas a termo com agenciamento de distintos *artefatos*, como as nomeadas ‘folhinhas’, o caderno dos alunos, folhas avulsas, quadro de giz, celular e livro didático. A discussão acerca dos *artefatos* nos remete à dissociação de

ações e *atos* e, ainda, ao rompimento dos elos com os *gêneros do discurso* em que os textos se materializam, tendo presente que, se as práticas sociais instituídas por esses mesmos *gêneros* fossem a baliza para o ensino de *atos de escrever* neles pautados, o *artefato* seria agenciado em articulação a esses mesmos *atos*. Assim, vivenciamos *ações/atos* dissociadas/dissociados que são levadas/levados a termo com a utilização de *artefatos* que convergem para a randomicidade dessas *ações*.

Nessa discussão, cabe-nos mencionar a utilização do livro didático como *artefato* agenciado de modo alternado, mas que ocupava posição referendada naquele espaço, convergindo com reflexões que o tomam como parte da cultura escolar (BRITTO, 2002). Em relação ao livro didático, como mencionamos no capítulo referente à análise dos dados, entendemos importante problematizar que, embora não seja linearizado, conforme inferíamos a partir de Tomazoni (2012), a ‘força’ desse *artefato* nos remete ao modo como esse recurso quase ‘exclusivo’ se historiciza na *esfera escolar*, impedindo que recursos outros sejam destinados aos professores, como fotocópias de textos, tempo para planejamento das aulas, entre outros. Sendo assim, em nossa compreensão, a partir de nossas vivências na classe de sétimo ano em estudo, não é o livro didático o elemento a obstaculizar o *ato de escrever* na perspectiva do *encontro* em classe, mas, estando ali institucionalmente referendado, professores e alunos o endossam, quer o aprovelem ou não, culminando em mais um *artefato* que possibilita a recorrência de *ações de escrever* a despeito de *atos de escrever*.

Com foco nos *interactantes* e no modo como respondem aos/às *atos/ações de dizer* constitutivos/constitutivas das aulas vivenciadas na classe em estudo, entendemos haver *reações-resposta* dos alunos que sugerem posicionamento crítico em relação a esses/essas mesmos/mesmas *ato/ações*, possibilitando o tensionamento entre eles no sentido de distanciamento das *ações de escrever* ali propostas. Ainda com foco nos *interactantes*, a nosso ver, configura-se uma relação de *intercambialidade* entre professores e alunos, o que nos remete às *ações* levadas a termo, dado que, ao se constituírem em *atos de escrever*, os sujeitos que assinam esses mesmos *atos* são tomados em sua *singularidade* em tensão com a *história* a partir da *diferença não-indiferente*, distanciando-se do *escafandro* em que se colocam professores e alunos (com base em PONZIO, 2010a; 2013b; 2014).

Ainda no que tange aos *interactantes*, entendemos haver, nas aulas em que imergimos, relações de *ensino e aprendizagem* postas em xeque devido às *ações* levadas a termo, desafiando a constituição do

estado de intersubjetividade (WERTSCH, 1985) a partir do *encontro* dos alunos e do professor, este último como interlocutor mais experiente que, a partir do tensionamento entre *conceitos científicos* e *cotidianos*, incide na *Zona de Desenvolvimento Imediato* a partir do endereçamento da *atenção voluntária* dos estudantes para, desse modo, o *ensino* configurar-se no *continuum* entre *heterregulação* e *autorregulação* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2009 [1934]), o que culmina, conforme discutimos, na *prática do mistério* (LILLIS, 2001).

Por fim, com foco em constrictões que entendemos atinentes à *esfera escolar* e ao modo como ela se historicizou, em nosso período de imersão vivenciamos *ações de escrever*, já mencionadas nessas considerações finais, levadas a termo em tensionamento com *atos*, que estão subjacentes a fazeres cristalizados na escola, como ‘trabalhos’, *redações*, ‘visto docente’, notas tomadas em si mesmas e congêneres. Tais *ações*, a nosso ver, mesmo que sejam planejadas com finalidades distintas das que geralmente acontecem na *esfera escolar* conformam-se a esses fazeres, como o *debate* e o ‘café literário’. Ainda, essas *ações* são propostas atendendo à lógica da replicabilidade que, compreendemos, também parece ser inerente à *esfera escolar*, assim como o delineamento do posicionamento físico dos *interactantes*.

Tais menções, que remetem às seções em que se constituiu o capítulo de análise, constituem a tese que configura este estudo, tendo presente que, em resposta a nossa questão de pesquisa, enunciamos o que segue. Há, no campo de imersão, espaços para condições favoráveis ao *ato de escrever* entendido como *encontro*, em propostas em que o livro didático é mais efetivamente ou menos efetivamente constitutivo, os quais se conformam à lógica da *esfera escolar*, configurando-se como *ações de escrever* que são levadas a termo em tensionamento com *atos assinados* pelos *interactantes*. Desse modo, em resposta a essa mesma questão de pesquisa, defende-se a seguinte tese: Em existindo espaço para a educação ao *ato de escrever* como *encontro* – dado que o livro didático não o inviabiliza – importa que o que se tem colocado nesse espaço, em lugar de tal educação para o *ato de escrever*, seja objeto de ressignificação. Para tal ressignificação, urge a articulação de alguns elementos: (i) condições objetivas de trabalho docente de outra ordem; (ii) ressignificação da lógica sob a qual o livro didático se coloca como principal *artefato* na *esfera escolar*, mas pouco relevante na acolhida por parte dos *interactantes* em processo educacional ali; e, inferimos, (iii) processos de formação inicial e continuada que facultem ao professor apropriação teórico-metodológica para efetivamente assumir o

protagonismo da formação humana na escola – para as finalidades desta tese, a educação para o *ato de escrever*.

Nessa enunciação da tese, importa que reconheçamos a dimensão aparentemente centrífuga, para usar um conceito bakhtiniano, deste capítulo de análise: ele não se atém majoritariamente ao *ato de escrever* – termina por se ater ao tensionamento *ato e ação* –, isso porque não pode fazê-lo, já que esse *ato* rarefaz-se ali no que respeita à escrita. Daí por que desdobramento da questão geral de pesquisa: ‘em não o havendo, o que se coloca em seu lugar?’ Reconhecemos que a maior parte do conteúdo de nossa análise respondeu a isto: o que estava no lugar do *ato de escrever*. Compreendemos ser esse conteúdo da ‘ausência’ questão capital neste estudo, porque essa ausência não pode ser vista como propriedade da *esfera escolar* e decorrente de opções docentes. Essa ausência, a nosso ver, ‘fala’ para a *esfera acadêmica*, que há mais de trinta anos propõe a *escrita* como *ato*, embora sob outros contornos teóricos. Se essa escrita não está na *esfera escolar* é porque nós, nas universidades ocupadas com as licenciaturas, seguramente não estamos indo ao encontro da *esfera escolar*, pelo menos não de modo a auferir a *ausculto* dela.

Tendo enunciado essa tese e optado por somente mencionar brevemente as seções de análise, partimos dela – a tese – para sublinhar algumas inquietações que foram pontuadas no decorrer do texto que aqui se apresenta. Assim, consideramos importante problematizar o papel da escola que visa promover a formação humana a partir de *objetos culturais* eleitos para serem ensinados. Em nossa compreensão, a virada discursiva vivenciada na *esfera acadêmica* repercutiu de tal modo na *esfera escolar*, a partir da formação inicial e continuada de professores, evidenciando o que Saviani (2012 [1983]) discute a partir da metáfora da *curvatura da vara*, o que inclui a crítica ao ‘aprender a aprender’ (com base em BRITTO, 2012; 2015; DUARTE, 2011). Esse foco no discurso, assim como nos jogos de poder, que caracterizam teorias pós-críticas, tem redundado, na *esfera acadêmica*, em um ‘vergar contemporâneo da vara’, consolidado na defesa de abordagens educacionais esvaziadas de enfoque epistêmico: a vara curvou-se da episteme para a absoluta denegação dela.

Aqui, cabe reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores que parece tangenciar o *encontro* deles, licenciandos ou professores em formação continuada, e dos autores fundantes da área de *ensino e aprendizagem* de língua materna que concebiam a *escrita* como *ato*. Não podemos deixar de mencionar que mesmo discussões que datam da década de 1980 ainda parecem estar distantes da *esfera*

escolar, configurando-se como reverberações que parecem revozeadas pelo senso comum escolar, como discutido em Tomazoni (2012) e em outros já mencionados estudos em nosso Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização. Em nossa compreensão, a formação acadêmica precisa facultar aos sujeitos em formação o *encontro da outra palavra* e da *palavra outra* (PONZIO, 2010a) com autores fundantes de sua área de formação, para, então, possibilitar que esses profissionais pensem o seu agir didático como um *ato assinado responsabilmente*. Uma sólida formação acadêmica pode facultar aos profissionais mover-se nos emaranhados e nas dificuldades que se colocam em seu agir didático, a despeito de saber que mesmo esse movimento tende a se colocar como contingencial às mencionadas constrições, como o livro didático.

Questão fundante, ainda aqui, são as condições objetivas para o trabalho docente, o que implica resignificação de políticas públicas no tratamento da educação. Em um quadro marcado por profissionais contratados *ad infinitum* em caráter temporário, incumbidos de um número estratosférico de turmas e de estudantes, sob um salário aviltante, não nos parece possível empreender nenhum percurso de formação continuada que qualifique seu agir pedagógico. Esse quadro desmotiva, ainda, recém-formados de assumirem a Educação Básica como sua primeira opção, fazendo com que se empilhem filas de Mestres e Doutores na abertura de vagas para docência na Educação Superior, em busca de condições objetivas mais promissoras de trabalho. Nessa discussão, de nada valem enfoques etnográficos, dos estudos culturais, discursivos e afins, segundo os quais o problema são discursos de desqualificação docente que grassam e que terminam por serem internalizados pelos professores e que, por isso, seria preciso desconstruir esses discursos. Entendemos que não são outros modos de discursivizar a atuação docente que facultarão ao professor condições de trabalho e de formação que alimentem sua estima pela profissão e qualifiquem seu agir docente: são políticas públicas de outra ordem que deverão fazer isso sob a lógica da classe social e do trabalho.

Essas inquietações nos tocam, ao final do percurso empreendido neste estudo, a partir do papel que nos cabe como *esfera acadêmica*, no sentido de promover discussões que transcendam aos ‘já ditos’ para ampliar o repertório cultural dos interessados em estudos como este, implicando *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), de modo a incidir de fato nas discussões realizadas no âmbito dos cursos de formação ou elaboração de documentos oficiais de ensino para que atentem ao que este e outros tantos estudos explicitam. Sendo assim, os resultados deste estudo, assim como de outros do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e

Escolarização, sinalizam desafios – ainda pungentes – em se tratando de como a *esfera escolar* opera com a educação para a linguagem, aqui, mais precisamente para o *ato de escrever* e de como a *esfera acadêmica* tem denegado seu papel de instrumentalizadora da *esfera escolar*. Assim, urge a necessidade de estudos que problematizem, assim como este, os desafios para que o *ato de escrever* como *encontro* tenha lugar na sala de aula, mas que também incidam nas condições efetivas para que esse *ato de escrever* se consolide, saindo da lógica da constatação para a lógica da proposição, desafio este a que se lança nosso Grupo de Pesquisa doravante.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Ato *versus* objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006. p. 17-24.

_____. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-44.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1920/23]. p. 3-20.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952/53]. p. 261-306.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975].

_____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1979].

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1929].

BARTON, David. The social basis of literacy. In:_____. **Literacy: a introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994. p. 33-52.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. Londres: Routledge, 1998.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 13-46.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VÓVIO, Claudia Lemos; KASMIRSKI, Paula Reis. Práticas de leitura no Brasil, 2001-2011: um período de transformações. In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 189-237.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEAUGRANDE, R. **New foundation for a science of text and discourse**: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society. Norwood: New Jersey: Alex, 1997.

BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Queroz, 1982 [1961]. p. 129-151.

BORGES, Tereza Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

BRANDIST, Craig. **Repensando o Círculo de Bakhtin**: novas perspectivas na história intelectual. São Paulo: Contexto, 2012.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. In: **Journal of Literacy Research**. v. 34, n. 3, 2002. p. 337-356.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. MEC, 2013.

BRASIL/MEC. **Programa Nacional do Livro Didático**, 2014. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Componente Curricular Língua Portuguesa. MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF>. Acesso em: 29 dez. 2015.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Revés do avesso:** leitura e formação. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BUNZEN, Clecio dos Santos. **Dinâmicas discursivas na aula de Português:** os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

BUNZEN, Clecio dos Santos; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In.: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento, inclusão e cidadania. 1. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 73-118.

CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

CATOIA DIAS, Sabatha. **O processo de construção de sentidos na leitura:** um ensaio de mediação didática na formação da proficiência na compreensão leitora. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

_____. **O ato de ler e a sala de aula:** concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de *leitura/práticas de leitura*. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

_____. Tecendo sentidos em sala de aula: o papel da releitura na formação do leitor. In.: CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth (Org.). **Linguagem e escolarização:** alfabetismo e leitura. Coleção Linguística. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 301-322.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português:** linguagens, 9º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012a.

_____. **Português: linguagens**, 7º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012b.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; CATOIA DIAS, Sabatha; DAGA, Aline. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na educação básica. **Revista Calidoscópio**. São Leopoldo/RS, v. 12, n. 2, 2014. p. 226-238.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. Implicações e problematizações do conceito deintersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 107-132, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. A aula de Português: sobre vivências (in)funcionais. **Revista Alfa**, São Paulo, 59 (2): 255-279, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2013. p. 48-58.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORREIA, Karoliny. **O ato de dizer na esfera escolar: reverberações do ideário histórico-cultural no ensino da produção textual escrita**. 2013. 386 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Os processos e critérios subjacentes à escolha de livros didáticos nas escolas públicas do País**. Texto apresentado na 25ª ANPED, ano de 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

DAGA, Aline Cassol. **O (ex)orbitar do ato de ler**: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

DANESI, Marcel. **La comunicazione al tempo di Internet**. Bari: Progedit, 2013.

DE ANTONI, C. et al. Grupo focal: método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 53(2), 2001. p. 38-53.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012. (Tradução feita por Leonor Scliar-Cabral)

DIAS, Gláuci Helena Mora. Fatores interferentes na produção do livro didático de Português no Brasil. **Exitus**, v. 1, n. 1, jul./dez. 2011. p. 105-118.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, Caxambu, M.G, 8 a 11 de outubro de 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2000].

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].

DURANTI, Alessandro. Métodos etnográficos. In: _____. **Antropologia linguística**. Trad. Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 125-172.

FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **DELTA**, 17, especial, 2001, p. 1-9.

_____. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FISCHER, Steven R. Lendo o futuro. In: _____. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 279-315.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009b.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Reações ao giro linguístico**: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem. Salvador/BA, 2009. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/upload/file/gttepistemologia/REA%C3%87%C3%95ES%20AO%20GIRO%20LINGU%C3%8DSTICO%20Silvio%20S%C3%A1nchez%20Gamboa.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. In: _____. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. London: Routledge, 2004. p. 7-38.

GEGe. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Encontro na alteridade: um diálogo entre Vigotski e Bakhtin. In: FITCHER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 171-193.

_____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. Metilfenidato: O que isso tem a ver com o profissional de letras? In: **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana: Gepiadde, Ano 08, v. 15, p. 11-40, jan./jun. 2014.

_____. **A propósito dos ensinantes e do ensino da língua: uniformizar os discursos e garantir o controle**. 15 de março de 2016. Disponível em: <<http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi/146-ensinantes-e-ensino>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Inter-ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18867/11239>>. Acesso em: Set. 2013.

GIACOMIN, Leticia. **Conhecimentos gramaticais na escola: 'regras' de um ensino sem regras**. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOULART, Anderson. Projeto de tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2016 [manuscrito].

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 [193-].

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 16-34.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001 [1982]. p. 318-342.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

INAF BRASIL 2011 – Principais Resultados. Disponível no *site* <http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Documents/INFORME_INAF.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

INEP – 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Vivências escolares em aulas de português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de textos-enunciado. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

_____. **Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra:** um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

KINTSCH, Walter. **Comprehension:** a paradigm for cognition. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, Angela. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 47-70.

_____. (Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001 [1995]. p. 15-64.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, Manuel Luiz Gonçalves; KOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008 [1989].

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2005.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture.** New York: Oxford University Press, 2008 [1998].

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. Rio de Janeiro: Parábola, 2008 [1972].

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. Trad. Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAJOLO, Marisa P. O texto não é pretexto. In.: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993 [1982]. p. 51-62.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-82, março/2003.

LEFFA, Vilson. O conceito de leitura. In: _____. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996. p. 9-44.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Atividade, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LILLIS, Theresa M. **Student writing: access, regulation, desire**. Londres: Routledge, 2001.

L. PONZIO. **Visión del texto**. Bari: Edizioni B. A. Gaphis, 2002.

_____. As relações do texto. In: _____. **Visión del texto**. Bari: Edizioni B.A. Gaphis, 2002. Tradução Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, com revisão de Giorgia Brazzarola. (no prelo)

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 [1979].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2008.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2011.

MOSSMANN, Suziane. Projeto de tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2016 [manuscrito].

MUNAKATA, Kazumi. Os erros nos livros de História. **Informativo Abrale**. Ano II. n. 10, 1998.

OLABUENAGA, Jose I. Ruiz; ISPIZUA, Maria A. **La descodificacion de la vida cotidiana**: métodos de investigacion cualitativa. Universidad de Deusto, 1989.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2011.

_____. **Na tessitura de *encontros* via escrita**: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Hellen Melo. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar**: um estudo sobre o encontro aula de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

_____. Projeto de tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2016 [manuscrito].

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 83-116, jul/dez. 2008 [1998].

PISA 2012. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

PONZIO, Augusto. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Tradução de Ephraim F. Alves. – Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos

cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. p. 9-40. Introdução.

_____. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 7-53. Introdução.

_____. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. de. (Orgs.). **A alteridade como lugar de incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-94.

PONZIO, Augusto; CALEFATO; Patrícia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de Filosofia da Linguagem**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROCKWELL, E. Culturas orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contexto de bilinguismo. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2010. p. 101-124.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-100.

RONCAGLIA, Gino. **La quarta rivoluzione**. Bari: Laterza, 2010.

RUMELHART, David. Schemata: the building blocks of cognition. In: R. J. Spiro, B. Bruce, & W. F. Brewer (eds.). **Theoretical issues in reading and comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981. p. 3-26.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [1983].

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In.: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. p. 59-86.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15. n. 45. set./dez. 2010. p. 422-433.

SED/SC - 2015. Disponível em:
<<http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueendportal.aspx?YLReO3S1oJ0M1qFw1JEEsr+cmP5LTvp4wA0W5AdUvWw=>>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez. 2012. p. 803-821.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012 [2005]. p. 11-36.

STREET, B. The 'autonomous' model: literacy and rationality. In: _____ . **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984. p. 19-43.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.). **The written world: studies in literacy thought and action**. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

_____. Literacy events and Literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn. **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. John Benjamins B. V., 2000. p. 17-29.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento. **Teleconferência Unesco - Brasil - sobre letramento e diversidade**. [s.l.], outubro de 2003.

T. BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados**. Textos para discussão. Centro de Estudos da Consultoria do Senado. jun. 2011.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. **O ato de escrever em encontros na escola**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2012 [1931].

_____. **Obras Escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2012 [193_]. 5 v.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VOLÓSHINOV, V. N. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje.** 1. ed. [Prólogo y traducción Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística.** Trad. Marcos Bagno. 5 ed. São Paulo: Parábola, 2002.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of the mind.** Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático:** movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell – 4. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – Estudos sobre Livro Didático de Língua Portuguesa (base: banco de teses e dissertações da CAPES)

	Ano	Autor/Título	Objeto	Objetivo	Área	Nível
	1998	----- -----	-----	----- -	-----	-----
1	1999	Izabel Pinheiro de Oliveira e Silva. O que propõem os livros didáticos de língua portuguesa: exercitar a escrita ou interagir escrevendo.	Produção textual	Concentrou-se nas propostas de produção de texto sugeridas pelos autores de livros didáticos de língua portuguesa da 5a. à 8a. série do ensino fundamental.	Linguística	ME
2	1999	Maria Elisa Mary Lourenço. Ensino do Verbo: um desafio escolar?	Verbo	Verificação do tratamento dispensado ao verbo por autores de livros didáticos propostos para o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e por Programas de Ensino de Língua Portuguesa de algumas Universidades Brasileiras que respondem pela formação do professor do ensino fundamental.	Língua Portuguesa	ME
	2000	----- -----	----- -----	-----	-----	-----
3	2001	Aden Rodrigues Pereira Bandeira. O espaço da oralidade na aula de língua materna sob a perspectiva	Oralidade	Investigar qual o estatuto da oralidade no livro didático e, a partir de tal objetivo, mostrar como neles é trabalhada a oralidade em seus diversos aspectos:	Linguística	ME

		das propostas de trabalho do livro didático.		variação lingüística, pressupostos lingüísticos e pragmáticos, relação de continuidade entre língua escrita e falada, relação com Parâmetros Curriculares Nacionais e perspectiva sócio-interativa, dentre outros.		
4	2001	Ana Paula Carneiro Canalle. Pistas metadiscursivas em obras didáticas: a interação autor-leitor.	Metadiscursivo	Verificar a ocorrência ou não do metadiscursivo. Para tanto, baseamos nossas buscas nas disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa, observando o emprego, tanto das pistas metadiscursivas informacionais (estas anunciam ou revisam uma informação), quanto das atitudinais (estas objetivam mostrar quais são as crenças e atitudes do autor sobre o assunto em exposição).	Linguística	ME

5	2001	Claudia Miranda. Conhecimento Escolar em Língua Portuguesa: um estudo da transposição didática em livros escolares de nível fundamental.	Transposição didática	Estudo da transposição didática em livros escolares de nível fundamental.	Educação	ME
6	2001	Cleria Maria Monteiro da Silva. Literatura e ensino: duas perspectivas para uma mesma direção.	Percepção estética	Investigar a percepção estética desenvolvida por crianças e adolescentes; analisar o material de leitura utilizado para o ensino da literatura.	Teoria Literária	ME
7	2001	Deise Barbosa Rodrigues. Formação do leitor no contexto escolar: uma abordagem discursiva dos prefácios de Livros didáticos de Língua Portuguesa.	Formação do leitor	Reflexão sobre a constituição da identidade do sujeito como leitor no contexto escolar. Busca-se, na análise do corpus, a investigação do funcionamento discursivo que, na relação entre o mesmo (a paráfrase) e o diferente (a polissemia) aponte para uma imagem de leitor que poderá ser um produtor ou reproduzidor de sentidos.	Letras	ME

8	2001	Elisane Regina Cayser. Livro didático: os (des)caminhos da interpretação textual.	Leitura	Estudo sobre os exercícios de compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa. Tem-se por objetivo investigar as questões propostas pelos manuais no sentido de verificar sua pertinência para a formação de um leitor proficiente.	Linguística	ME
9	2001	Ivone Rodrigues Diniz Monteiro. Concepções de leitura e compreensão de textos em livros didáticos de língua portuguesa.	Leitura	Investigar as concepções de leitura subjacentes aos exercícios de compreensão de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa mais utilizados nas escolas da rede pública do Rio Grande do Norte, no triênio 1999, 2000 e 2001.	Linguística Aplicada	ME
10	2001	Marcia Ponce Dutra de Leon. Aspectos Visuais do livro didático: uma leitura.	Mensagens pictóricas	Verificar, no projeto gráfico dos livros didáticos, algumas questões do processo de significação das mensagens pictóricas, focalizando as formas de interação entre as linguagens verbal e não-verbal contidas nesse material didático.	Design	ME

11	2001	Neusa Maria Henriques Rocha. O ensino da sintaxe: realidade e utopia no livro didático.	Sintaxe	Investigar os princípios e métodos do ensino da língua proposto nesses manuais e, dentro desse objetivo, o propósito específico é mostrar como neles é trabalhada a sintaxe.	Linguística Aplicada	ME
12	2001	Rosa Maria Fassoni Alves. Atividades de compreensão textual e cidadania: um estudo de livros didáticos de diferentes disciplinas da 8ª série do ensino fundamental, e a sua relação com a questão da cidadania em escolas públicas de Marília/SP.	Leitura	Analisa atividades de compreensão textual em livros didáticos de Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa adotados na 8ª série de três escolas públicas de Marília (SP), com o fim de estabelecer uma relação entre elas e o desenvolvimento de um espírito crítico, caracterizador de todo cidadão.	Letras	ME
13	2002	Roseane Batista Feitosa Nicolau. Gêneros Textuais no Livro Didático e no Ensino de Língua Portuguesa.	Gêneros	A pesquisa tem como objetivo observar a aplicação da teoria dos gêneros em uma coleção didática do Ensino Fundamental e se a forma, como essa teoria é aplicada no Livro Didático, contribui para o crescimento textual e discursivo do aluno.	Letras	ME

14	2002	Paola Maluceli Lins. O discurso reportado nos livros de língua portuguesa.	Discurso reportado	O propósito deste trabalho é analisar principalmente à luz de Bakhtin o discurso reportado (DR) nos livros didáticos (LD s) de língua portuguesa.	Letras	ME
15	2002	Luciana Maria Crestani. A representação do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa.	Imagem do negro	Esta pesquisa tem o objetivo de analisar livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries que fizeram parte do PNL D 2002, para verificar se houve, a partir desse novo critério de avaliação, mudanças significativas nas formas de representação do negro, ou se, em essência, o preconceito sob uma forma dissimulada se mantém.	Educação	ME
16	2002	Juliana Cemin. Os gêneros do discurso na produção textual escrita dos livros didáticos de língua portuguesa.	Gêneros	Esta pesquisa tem por objetivo, à luz da teoria bakhtiniana, analisar como a noção de gênero do discurso está sendo incorporada nas atividades propostas para as práticas de produção textual escrita nos livros didáticos (LDs) de língua portuguesa, bem como quais os gêneros do discurso priorizados para essas atividades.	Linguística	ME

17	2002	Mônica Baltazar Diniz Signori. Cultura plural, olhar parcial: a leitura no livro didático de Língua Portuguesa.	Leitura	Foram analisadas as dezoito coleções didáticas integralmente aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 1999, buscando verificar a relação entre a marca da pluralidade cultural proclamada nos princípios educacionais brasileiros e a sua atualização em sala de aula.	Letras; Linguística e Língua Portuguesa	DO
18	2002	Leila Mury Bergmann. Representações da TV no livro didático de língua portuguesa.	Representações da TV.	Esta tese trata das representações da TV em textos escritos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LD de LP) de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.	Educação	DO
19	2003	Agostinho Dias Carneiro. A interpretação interpretada: os novos conhecimentos textuais e a presença do texto nos livros didáticos.	Texto	Apesar dos documentos oficiais e dos novos conhecimentos advindos da área textual dos estudos lingüísticos, a presença do texto nos manuais didáticos continua presa a modelos tradicionais ou a pontos de vista ultrapassados. A falta de objetivos claros e definidos, além da ausência de uma programação sistemática fazem com que a interpretação de texto seja uma atividade didática que necessita de	Linguística	DO

				urgentes remodelações a fim de que possa satisfazer seus objetivos.		
20	2003	Audria Albuquerque Leal. Exercícios de vocabulário: o léxico no livro didático.	Vocabulário	Descrever e analisar os exercícios de vocabulário nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP) e nos Livros Didáticos de Ciências (LDC).	Linguística Aplicada	ME
21	2003	Denise Gabriel Witzel. Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa.	Identidade docente	Analisar o discurso dos manuais didáticos a fim de verificar, na rede interdiscursiva que envolve a ação docente, as imagens de professor que esses livros constroem.	Linguística Aplicada	ME
22	2003	Eunice Piccolo Silva. O ensino de língua materna no nível fundamental: buscando equilíbrio à luz das novas teorias.	Ensino de Língua Portuguesa	Explorar a questão do ensino da Língua Materna no espaço escolar, ressaltando os prováveis fatores que possam esclarecer as dificuldades que vêm sendo detectadas em relação a esse ensino.	Letras	ME
23	2003	Flávia Coronel Vaz. O discurso sobre o ensino da gramática nas escolas.	Gramática	Analisar, através de entrevistas e de aulas de duas professoras de Língua Portuguesa da 6ª série do Ensino Fundamental, a concepção de gramática e de linguagem, que é revelada explícita ou implicitamente no discurso e na prática das	Letras	ME

				referidas professoras. Analisar também a concepção de linguagem e de gramática que é (re)velada no material didático utilizado pelas professoras.		
24	2003	Gisella Fernanda Sardá Dupla. Como os Gêneros do Discurso Circulam em Sala de Aula: Um Estudo de Caso.	Gênero discursivo e produção textual	Estudo sobre a contribuição dos Gêneros do Discurso, ou Gêneros Discursivos, no processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, numa turma de 6ª série do ensino fundamental de Florianópolis, Estado de Santa Catarina. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa inscreve-se na perspectiva sociointeracionista de linguagem, enunciado e discurso, com base, sobretudo, nos trabalhos do autor russo Mikhail Bakhtin. Nossa análise partiu da prática pedagógica do professor da turma em questão, durante um período de dois meses (de março a maio de 2002). Observamos como os gêneros do discurso são mediados pelo	Linguística Aplicada	ME

				professor nas aulas de Língua Portuguesa, através do livro didático.		
25	2003	Júlio Francelino Ferreira Filho. O livro didático como mediador de saberes e de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de língua portuguesa do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória-ES.	Livro didático	Conceitua o livro didático - diacrônica e sincronicamente - e historia seu surgimento e inserção na "matriz histórica" do sistema educacional que, em razão disso, privilegiou, ao longo dos fatos e acontecimentos históricos, a linguagem escrita em detrimento das demais formas de expressão, impondo-se, de forma hegemônica, não somente na escola, mas também fora dela: na cultura e nas práticas sociais dos sujeitos construtores da história. Descreve a produção do livro didático no Brasil e sua inserção nas ações pedagógicas praticadas pelos professores. Versa sobre a produção editorial nacional, o controle de ensino, dos currículos e dos livros didáticos e sobre a sujeição histórica dos professores e estudantes ao que essas correntes ideológicas e os interesses mercadológicos	Educação	ME

				dos autores e dos editores determinam. Apresenta uma análise imparcial sobre a inserção e uso constante dos livros didáticos na edificação dos fazeres dos professores.		
26	2003	Louise Henriette de Assis Vasconcelos. A ilustração: elemento constitutivo da heterogeneidade de discursiva do Livro didático de Língua Portuguesa.	Ilustrações	Enfoca a recepção das ilustrações que acompanham os textos verbais presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa.	Língua Portuguesa	ME
27	2003	Marilda de Oliveira Rodovalho. Leitura e interpretação de textos-adequação do livro didático as propostas dos novos PCNs.	Leitura	Pesquisar como os livros didáticos vêm trabalhando a leitura e interpretação de textos e se este trabalho se mostra adequado às propostas do novo Parâmetros Curriculares Nacionais.	Linguística	ME
28	2003	Rosane Vicentina Goulart Beltrão. As Estratégias Textuais do Professor e do Aluno no Livro Didático de Magda Soares.	Relação autor-leitor	Análise das estratégias textuais - autor-modelo e leitor-modelo - nos livros da 5ª série de duas coleções didáticas de autoria de Magda Soares, bem como a análise das mudanças na relação do par autor-modelo/leitor-modelo ocorridas entre os dois livros, no espaço	Linguística	ME

				de 32 anos que se interpõe entre um e outro.		
29	2004	Maria Paula Parisi Lauria. Livro didático de português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto.	Políticas Públicas	Buscou averiguar as relações entre coleções didáticas de português publicadas no período 1940-2000 e disposições oficiais em torno da educação brasileira, em especial aquelas voltadas ao ensino de língua portuguesa e às políticas públicas para o livro didático.	Educação	DO
30	2004	Antonio Inácio Souza Franco. Os livros didáticos de língua portuguesa da década de 1970 e 2000: discurso pedagógico autoritário versus discurso pedagógico polêmico.	Discurso Pedagógico nos Livros Didáticos	Este trabalho se propõe a fazer um confronto entre livros didáticos de Língua Portuguesa mais utilizados pelas escolas da cidade de Guaxupé, estado de Minas Gerais no período da década de 70, com livros didáticos do mesmo conteúdo adotados atualmente.	Educação	ME
31	2004	Candida Soares da Costa. "O Negro no Livro Didático de Língua Portuguesa: Imagens e Percepções de Alunos e Professores".	Representação do negro	Verificar a percepção de professores e alunos sobre as situações de discriminação racial contidas nesses livros.	Educação	ME
32	2004	Cristiane Fernandes. Livro didático: o sujeito leitor na construção do sentido do	Leitura	A pesquisa tem como objetivo examinar os manuais didáticos afim de verificar o ensino de leitura	Estudos da Linguagem	ME

		texto.		nas aulas de língua materna.		
33	2004	Gizéle Mancuzo de Brito. A escrita através do livro didático no ensino fundamental.	Escrita	A pesquisa teve como propósito identificar as condições favoráveis para atividades dialógicas no espaço de sala de aula e também nas orientações adequadas ao exercício de elaboração da escrita.	Letras	ME
34	2004	Ioná Vieira Guimarães Venturi. A história do ensino de língua portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999).	História do ensino de língua	O presente trabalho objetiva analisar as mudanças e as permanências que os livros didáticos de Língua Portuguesa de autoria de Hermínio Sargentim, dos anos de 1974 e 1999, apresentam em relação ao ensino da disciplina na 5ª série do ensino fundamental.	Educação	ME
35	2004	Ivete Aparecida da Silva. Textos verbais/visuais no livro didático de língua portuguesa: uma análise dos mecanismos de construção de sentido da leitura proposto.	Língua-verbal e visual	Investiga-se a construção de sentido nos textos que mobilizam a linguagem verbal e a linguagem visual no livro didático, já que grande parte dos textos que circulam socialmente se constrói a partir da articulação de diferentes linguagens.	Educação	ME
36	2004	Raquel Ribeiro Moreira. A produção textual em	Produção textual	Este trabalho procura investigar o modo de funcionamento das práticas de	Letras	ME

		livros didáticos: um contraponto entre teoria e prática.		produção textual em livros didáticos; observando-se os critérios e os princípios de sustentação das bases teóricas destes materiais.		
37	2004	Renata Boregas Santini de Moura. Abordagem gramatical nos livros didáticos: análises e sugestões.	Gramática	Esta pesquisa tem como objetivo analisar como duas coleções de materiais didáticos apresentam o ensino de gramática.	Letras	ME
38	2004	Ruth Maria Rodrigues Garé. Os gêneros da esfera midiática no livro didático de língua portuguesa.	Gêneros da esfera midiática	Pretende-se descrever como os textos de jornais e revistas que fazem parte de seu acervo textual desses livros, são efetivamente utilizados e se apesar do deslocamento cumprem uma função comunicativa.	Educação	ME
39	2004	Sônia Virgínia Martins Pereira. Propostas de produção de textos em livros didáticos de língua portuguesa da 5ª série.	Produção textual	Esta dissertação expõe uma análise da aplicação de alguns princípios sócio-interacionistas que têm norteado as atividades de produção do texto escrito propostas em livros didáticos de língua portuguesa, publicados após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na segunda metade da década de 1990.	Letras	ME

40	2005	Adelma das Neves Barros Mendes. A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental - 3º e 4º ciclos: algumas reflexões.	Língua oral	Busca demonstrar que o novo lugar dado à linguagem oral no ensino-aprendizagem de língua materna (PCN, 1998) e (PNLD, 2002, 2005) suscitou mudanças e que os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) estão tratando cada vez mais desse objeto em suas propostas de trabalho.	Linguística Aplicada	DO
41	2005	Simone de Jesus Padilha. Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva.	Gêneros poéticos	Discute a questão da formação do leitor literário nas aulas do ensino fundamental da escola pública brasileira através de uma análise do tratamento dispensado aos textos em gêneros poéticos nos livros didáticos que circulam nas aulas de Língua Português.	Linguística Aplicada	DO
42	2005	Ana Lúcia Colodetti Gada. A canção no livro didático de língua portuguesa.	Canções	Olhar criticamente para as canções contidas nas duas coleções mais utilizadas na rede de ensino público/privado, para a disciplina de Língua Portuguesa, no ano letivo de 2004, na cidade de Maringá-PR, e para as propostas de exercícios que os autores das coleções dos livros didáticos apresentam para esses textos, destinados, na sua	Letras	ME

				grande maioria, ao desenvolvimento da leitura.		
43	2005	Cláudia Mara de Souza._O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático.	Habilidades de leitura	Examina a relação entre habilidades de leitura avaliadas em exames sistêmicos nacionais e habilidades de leitura desenvolvidas em atividades de livro didático.	Língua Portuguesa	ME
44	2005	Clecio dos Santos Bunzen Júnior. Livro Didático de Língua Portuguesa: Um Gênero do Discurso.	Livro Didático de Língua Portuguesa	Defender a idéia de que o livro didático de Língua Portuguesa, no campo da lingüística Aplicada, pode ser analisado como gênero de discurso.	Linguística Aplicada	ME
45	2005	Maria Marlene Marcon Bosio. As Conjunções coordenativas propostas em atividades de livros didáticos do Ensino Fundamental.	Conjunção coordenada	Selecionaram-se recortes de atividades, cujas propostas referiam-se ao ensino das conjunções coordenadas, com a finalidade de verificar se o objetivo de desenvolver a competencia comunicativa do aluno (TRAVAGLIA, 2000), propósito concebido pelos estudos linguísticos atuais, estava efetivamente repassado para esses materiais (LD).	Língua Portuguesa	ME
46	2005	Rosimeri da Silva Pereira. A Disciplina Língua Portuguesa	História da LP em um colégio	Buscou escrever uma história da disciplina Língua Portuguesa (1960-1980), no Colégio Estadual Maria	Educação	ME

		nos Trilhos da Lei, na prática dos Livros Didáticos e na memória de alunos e professores em Campo Grande (1960-1980).		Constança de Barros Machado, por meio da análise de livros didáticos adotados na referida instituição escolar e da voz de ex-alunos e de ex-professores.		
47	2005	Sheila de Carvalho Pereira. “O ensino do vocabulário e a teoria dos campos léxicos”.	Léxico	Contribuir para a adequação e aprimoramento das atividades para o ensino do léxico, por meio da conciliação dos pressupostos da Lexicologia e a Teoria dos Campos Léxicos, contribuir para a aplicação das teorias sobre a organização dos campos léxicos bem como descreve e analisa alguns exercícios de vocabulário de livros didáticos.	Linguística	ME
48	2005	Suelen de Andrade Viana. Por uma interface sociolinguística a no livro didático de língua portuguesa: análises e contribuições.	Concepção de Língua e gramática	Análise sociolinguística realizada em livros didáticos recomendados pelo Ministério da Educação (MEC) para o ensino de língua portuguesa no Brasil no nível fundamental. O foco principal da análise foi a concepção de língua e de gramática que está presente nos livros didáticos (LD) e a forma como tal concepção evidencia aspectos sociolinguísticos.	Linguística	ME
49	2006	Maria	Concor-	Esta pesquisadora	Linguística	DO

		Aparecida Silva. Um estudo analítico das concordâncias verbal e nominal em livros didáticos de língua portuguesa de 5ª a 8ª série.	dância	se propôs analisar, em livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série, cujas edições são do período compreendido entre 1995 e 2004, no âmbito da gramática normativa, casos de concordâncias verbal e nominal, comparando a forma como esses assuntos são abordados pelos referidos manuais com as propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, às quais os autores dos livros didáticos dizem ajustar-se. A análise considerou a presença dos casos de concordâncias verbal e nominal ou a ausência destes nos manuais, bem como a recorrência e a quantidade de exercícios propostos, comparando tais fatores nos textos estudados.		
50	2006	Angela Maria Damaceno Reis Alves. O uso do livro didático de português por professores do ensino fundamental.	Uso do Livro Didático	O objetivo dessa pesquisa foi compreender o uso do livro didático de português na relação que com ele estabeleceram professoras dos quatro anos finais do Ensino Fundamental.	Educação	ME

51	2006	Cristiane Ribeiro Gomes Bou Maroun. A multimodalidade de textual no livro didático de português.	Multi-modalidade	Analisar, sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Teoria da Semiótica Social, a forma como a multimodalidade dos textos é explorada nos livros didáticos de Português do Ensino Médio selecionados para análise, de forma a conduzir ou não os alunos à interpretação de todos os modos semióticos presentes no texto.	Linguística	ME
52	2006	Débora Amorim Gomes da Costa. Livros didáticos de língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral.	Linguagem oral	Este trabalho analisa as propostas didáticas para o ensino da linguagem oral em duas coleções de livros didáticos recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2004 (“Português uma Proposta para o Letramento” e “Vitória-Régia - Língua Portuguesa”), com vistas a saber se as estratégias presentes nesses manuais contribuem para que os alunos se apropriem das práticas discursivas da oralidade.	Educação	ME
53	2006	Aurea Silvia Amaral Marques. A mídia e a competência	Mídia e competência leitora	O presente estudo tem como objetivo abordar o texto publicitário no livro didático de	Comunicação	ME

		leitora: o texto publicitário no livro didático de português.		Português, avaliar a funcionalidade desses textos na formação da competência leitora nos alunos da 7ª (sétima) série do Ensino Fundamental.		
54	2006	Jorge Luís Lira da Silva. Análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade.	Normatividade e Textualidade	A pesquisa desenvolvida neste trabalho pretendeu analisar o tratamento didático proposto para o ensino de análise linguística (AL), nos eixos da normatividade e da textualidade, em duas coleções de livros didáticos recomendados pelo guia de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2005, destinadas ao Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).	Educação	ME
55	2006	Marcelo Lima Calixto. O discurso único no livro didático de língua portuguesa.	Discurso	O objetivo desse trabalho é de explorar essas idéias, na perspectiva da Análise de Discurso, mostrando o quanto os professores de português, ao se apoiarem no livro didático, realimentam os diversos não-ditos.	Linguística	ME
56	2006	Marcio Rogério de Oliveira Cano. O tratamento dado aos gêneros do	Gêneros do discurso jornalístico	O objetivo desse trabalho é mostrar se os livros didáticos, ao se reorganizarem para atender as	Língua Portuguesa	ME

		discurso jornalístico em livros didáticos de língua portuguesa.		exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e do Guia do Livro Didático (1998, 2005), propuseram uma metodologia de estudo que leve em conta as características constituintes dos gêneros do discurso, no caso específico desta pesquisa, o discurso jornalístico.		
57	2006	Maria Cristina Necho Salta Pedrosa. As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de Português: Caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos.	Produção textual	Este trabalho apresenta e analisa o trabalho desenvolvido com o ensino de produção escrita de livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) destinados às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, avaliados pelo Programa Nacional de Livro Didático em 2005.	Linguística Aplicada	ME
58	2006	Saul Cabral Gomes Júnior. À margem da confluência: a relação oralidade X escrita no livro didático de português (ensino fundamental - 5ª a 8ª série).	Oralidade e escrita	Esta dissertação visa a investigar as concepções de oralidade existentes em manuais didáticos de Português (Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série).	Língua Portuguesa	ME
59	2006	Susilene Cristina Tavares e Souza. Os segredos do livro didático: a concepção	Gramática	Analisar a proposta de ensino de LM apresentada pelo LD, especificamente no que se refere ao ensino-	Letras	ME

		de gramática no ensino-aprendizagem de língua materna.		aprendizagem de gramática, com o olhar voltado para o nível de compatibilidade com o que preconizam os PCNs.		
60	2007	Maria Aparecida Resende Ottoni. Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica.	Gêneros do humor	Nesta pesquisa, investigam-se quais são os gêneros do humor (GHs) incluídos em livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs) e nas aulas desse conteúdo; e como são abordados. Turma de 7ª série.	Linguística	DO
61	2007	Rosaura Maria Albuquerque Leão. A leitura no livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo.	Leitura	Observar o lugar da interpretação em livros didáticos de língua portuguesa	Linguística	DO
62	2007	Adriana Lemes Catharino. O descritivo no ensino: limites e possibilidades.	Texto descritivo	Como os livros didáticos por meio dos gêneros discursivos apresentam o descritivo e como é possível trabalhar em sala de aula o descritivo por meio dos princípios teóricos da Linguística Textual.	Língua Portuguesa	ME
63	2007	Antonio Bezerra de Melo. Análise linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa.	Análise linguística	Analisar se a perspectiva do ensino da gramática adotada no livro didático concorre para o letramento dos alunos	Linguística	ME

64	2007	Celia Regina Araes. A noção de gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa.	Gêneros discursivos	Pretende verificar como o material didático adotado para a 7ª série do Ensino Fundamental aborda os conceitos de gêneros discursivos.	Língua Portuguesa	ME
65	2007	Daniela Samira da Cruz Barros. Gêneros textuais no livro didático de Português: problemas de abordagem.	Gêneros textuais	Investigar de que forma os gêneros textuais têm sido efetivamente tratados nos manuais didáticos de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Fundamental.	Linguística	ME
66	2007	Hérika Ribeiro dos Santos. o texto publicitário na sala de aula.	Texto publicitário	Investigou a abordagem que três diferentes coleções didáticas fazem do gênero texto publicitário.	Letras	ME
67	2007	João Nemi Neto. A narrativa na escola: um estudo dos gêneros narrativos nos livros didáticos de Português.	Gêneros narrativos	Pretende, mediante a análise de livros didáticos aprovados pelo PNLD 2005, trazer à luz discussões a respeito dos gêneros narrativos ficcionais nas escolas hoje.	Educação	ME
68	2007	José Geraldo Pereira Baião. O gênero apresentação nos livros didáticos de língua portuguesa.	Textos de apresentação de LD	Estudou os textos de Apresentação de livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir de um corpus retirado de 35 obras didáticas disponíveis no mercado editorial e frequentemente adotadas nas escolas brasileiras.	Linguística	ME
69	2007	Liv Chamma. A variação linguística nos livros	Variação linguística	Verificar o tratamento dado à variação linguística por dez livros didáticos de 5ª a 8ª	Linguística	ME

		didáticos de português (5ª a 8ª séries).		séries, pertencentes a dez coleções distintas.		
70	2007	Luciana Vicência do Carmo de Assis e Silva. Livros didáticos de Língua Portuguesa: veiculação e utilização em Mato Grosso - 1970 a 2000.	Livro didático	Descrever a veiculação e uso de livros didáticos de língua portuguesa, articulados à história de carreiras docentes, destinados ao Ensino Fundamental, especialmente, à 5ª série, no período de 1970 a 2000, em Mato Grosso.	Educação	ME
71	2007	Nilma Guimaraes. A abordagem dos gêneros argumentativos nos livros didáticos de língua materna: diretrizes e perspectivas.	Gêneros argumentativos	Verificar qual o espaço e a abordagem dispensados aos gêneros da esfera argumentativa nas orientações de produção textual apresentadas atualmente nos LDs, a partir da análise das coleções didáticas, destinadas a alunos de 5.ª e 6.ª séries do ensino fundamental.	Educação	ME
72	2007	Paulo Cezar Rodrigues. Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita.	Produção textual	Identificar quais as características que o livro didático de Língua Portuguesa apresenta como mediador no processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, em situação de ensino.	Letras	ME
73	2007	Selma Marquede da Silva. A análise lingüística nos PCN e no livro didático: o caso da concordância	Concordância nominal	Analisar o tratamento dado à concordância nominal em três livros didáticos publicados antes e após a "criação" dos PCN para	Letras	ME

		nominal.		verificar se houve mudanças, ou seja, se a proposta dos referenciais de analisar a linguagem em uso e realizar um trabalho reflexivo sobre a língua está contribuindo para uma remodelagem dos livros.		
74	2008	Alexsandro da Silva. Entre ensino de gramática e análise linguística: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos.	Gramática e análise linguística	Este estudo buscou investigar o tratamento dado ao “ensino de gramática” ou à “análise linguística”, em currículos e livros didáticos da área de Língua Portuguesa, analisando mudanças, sobretudo didáticas, em relação ao antigo ensino da gramática escolar.	Letras	DO
75	2008	Sílvia Ribeiro da Silva. Ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar: o papel do livro didático de português e a atuação do professor.	Produção de gêneros da ordem do argumentar.	Com este estudo, intencionei refletir e analisar se a forma como alguns gêneros da ordem do argumentar são trabalhados numa escola pública (4º ciclo – 7ª e 8ª séries), no ensino de Língua Portuguesa (na figura do LDP e do professor), na produção de textos escritos, colabora para a formação de produtores desses textos.	Linguística Aplicada	DO
76	2008	Andréia Cardoso Monteiro. Livro didático:	Análise linguística	Busca compreender como as atividades de análise linguística	Estudos da linguagem	ME

		reflexões sobre atividades de análise lingüística em uma abordagem enunciativa.		estão propostas em uma coleção didática, cujo eixo de progressão e articulação para o ensino da língua portuguesa são os gêneros discursivos, a fim de verificar se elas estão relacionadas às práticas de leitura, conforme os dizeres dos documentos prescritivos.		
77	2008	Giselli de Fatima Padilha Hummelgen. A Oralidade e os Gêneros Oraís em Livros Didáticos de Língua Portuguesa.	Oralidade	Apresenta, nesta pesquisa, uma investigação crítico-reflexiva acerca do papel da oralidade e de gêneros orais em materiais didáticos, de Ensino Fundamental, vigentes em âmbito nacional.	Educação	ME
78	2008	Jaudete Jardim Meireles Bonow. O Livro Didático de Língua Portuguesa e o Trabalho do Professor no Ensino Fundamental: uma abordagem dialógica.	Trabalho do professor	Tem como objetivo geral de verificar se o livro didático Português – Texto e Voz, de Lídio Tesoto, aprovado pelo PNLD e adotado entre 2005 e 2007 em uma 5ª série de uma escola da rede estadual de Pelotas, contempla o gênero discursivo como objeto de ensino, conforme sugerem os PCNs, e como, no trabalho com o referido livro, o professor desenvolve sua atividade docente.	Letras	ME
79	2008	Luiz Eduardo Mendes	Gêneros do	Este trabalho teve por objetivo	Estudos linguísticos	ME

		Batista. “Os gêneros escritos do argumentar no espaço didático”.	argumen- tar	investigar como os gêneros escritos da ordem do argumentar são abordados no livro didático de Língua Portuguesa “Português, linguagens”, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, visto ser esse livro o mais adotado nas escolas públicas de Uberlândia.		
80	2008	Márcia Maria Junkes. O pronome A GENTE nos livros didáticos de Língua Portuguesa.	Pronome ‘a gente’	O objetivo central desta pesquisa é descrever o tratamento dado aos pronomes pessoais de primeira pessoa do plural (NÓS e A GENTE), na função de sujeito, em alguns livros didáticos do Ensino Fundamental, indicados pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, nas últimas duas décadas.	Linguística	ME
81	2008	Maria da Silva Peixoto. A imagem de adolescente no discurso do livro didático de língua portuguesa.	Imagem do adoles- cente	Este trabalho tem como objetivo principal mostrar as estratégias utilizadas no livro didático de língua portuguesa - adotado na maioria das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul: a Coleção Português: Linguagens - para a construção da imagem de adolescente.	Estudos da linguagem	ME
82	2008	Marta Maria de Almeida	Oralidade	O objetivo desta dissertação de	Letras	ME

		Nery. Aspectos do tratamento da oralidade nos livros didáticos de português do Ensino Fundamental: algumas sugestões.		Mestrado, fundamentada no paradigma funcional da linguagem, foi analisar as atividades de produção de texto, na modalidade oral, presentes em duas coleções de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental recentemente publicadas.		
83	2009	Dulce Cassol Tagliani. O livro didático de língua portuguesa no contexto escolar: perspectivas de interação.	Livro didático no contexto escolar	Este estudo aborda questões relativas ao papel do gênero livro didático no contexto escolar, em função das críticas relacionadas a essa ferramenta de ensino. Por essa razão, procuramos verificar a concepção de linguagem subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, e em que medida o uso do livro didático contribui para que se atinjam os objetivos de ensino de língua portuguesa previstos pelos referenciais curriculares nacionais.	Linguística Aplicada	DO
84	2009	Marcelo Concário. A língua portuguesa e a construção do conhecimento escolar.	Disciplina Língua Portuguesa	Esta pesquisa, baseada em dados coletados com alunos de ensino fundamental, professores de diferentes disciplinas, alunos	Linguística	DO

				de Letras e materiais de ensino entre 2005 e 2008, investiga como a língua portuguesa se relaciona à construção do conhecimento na sala de aula.		
85	2009	Sueli da Costa. A presença de gêneros da esfera da propaganda no livro didático de língua portuguesa.	Textos publicitários na escola	Discute o tratamento dispensado aos materiais de publicidade e de propaganda presentes nos livros didáticos que circulam nas aulas de Língua Portuguesa, das escolas públicas.	Linguística Aplicada	DO
86	2009	Ana Karla de Carvalho Sousa. O gênero notícia de jornal em livros didáticos de Língua Portuguesa.	Notícia de jornal	Foram analisadas propostas de leitura de notícias selecionadas por autores de cinco coleções didáticas de 5ª a 8ª série aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2008). Buscou verificar o tratamento dado a esse gênero, investigando a natureza das atividades apresentadas nessas coleções e procurando avaliar se as propostas de leitura contribuem para a consecução dos objetivos de Língua Portuguesa previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais que tratam dessa disciplina.	Linguística	ME
87	2009	Carlene de	Gêneros	Analisar, numa	Linguística	ME

		Souza Morais. O estudo das estruturas adjetivas numa perspectiva textual-discursiva.	discursivos	perspectiva textual-discursiva, as estruturas adjetivas em diferentes gêneros textuais em LD. Tomam-se como objetos de análise três gêneros selecionados dos livros didáticos de língua portuguesa: um debate; uma entrevista e uma reportagem.		
88	2009	Cícero Gabriel dos Santos. Livro didático de português: da proposta teórico-metodológica às adaptações no ensino da escrita.	Escrita	Refletir sobre a relação entre a perspectiva teórico-metodológica para o ensino da escrita em uma coleção de LDP e as adaptações nela efetuadas por professores de língua portuguesa, na prática de ensino da escrita. Abordamos dois objetos de pesquisa (uma coleção de livros didáticos de português, a seleção e o uso desse material e os discursos dos professores da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paraibano) de uma perspectiva qualitativo-interpretativista.	Educação	ME
89	2009	Daniela Manini. A Gramática e os Conhecimentos Lingüísticos em Livros Didáticos de	Gramática	Analisar como livros didáticos de Português (LDP) atuais, isto é, produzidos após a elaboração dos Parâmetros Curriculares	Linguística Aplicada	ME

		Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries).		Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvem o ensino de gramática.		
90	2009	Denise Guerra de Almeida Teixeira. Léxico e Atividades de Categorização no Livro Didático de Língua Portuguesa.	Léxico	Análise qualitativa de questões relacionadas ao tratamento do léxico no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. A pesquisa tem como foco a investigação dos processos de categorização, fenômeno lingüístico que configura nominalmente as entidades do discurso, e seu papel na constituição da rede referencial do texto em livros didáticos de língua portuguesa destinados à 8.ª Série (nono ano) do ensino fundamental.	Linguística	ME
91	2009	Edina Maria Pires da Silva. Leitura e compreensão de enunciados de exercícios de língua portuguesa.	Leitura	Verificar o léxico e as marcas de subjetividade na linguagem como elementos facilitadores ou dificultadores na compreensão leitora de enunciados de exercícios de língua portuguesa em LD.	Letras	ME
92	2009	Eliana Lúcia Santos	Oralidade e variação	Analisar duas coleções de livros	Linguística	ME

		Beltrão. O ensino da oralidade e da variação lingüística. Ele existe afinal?	lingüística	didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, recentemente publicadas e adotadas em Escolas Públicas em todo país, para verificar o tratamento dado à modalidade oral da linguagem e ao estudo da variação lingüística		
93	2009	Heitor Gribl. Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa.	Gêneros multimodais	Busca refletir teoricamente sobre as linguagens verbal e visual presentes nas coletâneas (antologias) de textos e suas abordagens de leitura oferecidas pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. O corpus da investigação é composto por duas coleções que participaram do PNLD/2008 (5ª a 8ª séries) e que apresentaram maior quantidade de gêneros discursivos multimodais/ multissemióticos em suas coletâneas de textos.	Linguística	ME
94	2009	Hérica Karina Cavalcanti de Lima. Escolha e uso de livros didáticos de português: um olhar sobre práticas e discursos.	Escolha de livro didático e trabalho docente	Compreender como o livro didático de português vem sendo escolhido e usado pelos professores nas escolas públicas da rede municipal de ensino da	Educação	ME

				Prefeitura do Recife, verificar se o fato de um professor usar um livro escolhido ou não por ele interfere em suas práticas e reconhecer as relações, os distanciamentos e as aproximações existentes entre os discursos e as práticas dos professores.		
95	2009	Ivana Silva Freitas. A cor da metáfora: o racismo no livro didático de língua portuguesa.	Racismo	Análise de livros didáticos de língua portuguesa buscando problematizar os conceitos de raça, etnia, cor, pertencimento.	Literatura	ME
96	2009	Izabel Maria Martins da Silva. O tratamento da argumentação em livros didáticos: uma contribuição para o trabalho com a oralidade em sala de aula.	Argumentação	Procurou-se investigar de que forma o LD pode contribuir, por meio de seus pressupostos teóricos e sugestões de atividades, para o estabelecimento de um ambiente escolar reflexivo, propício à argumentação. O objetivo do presente estudo é, pois, investigar o tratamento da argumentação em livros didáticos de Língua Portuguesa de 4ª e 5ª Séries – Ensino Fundamental, analisando se as atividades podem propiciar o desenvolvimento da competência	Linguística	ME

				argumentativa dos alunos.		
97	2009	Jefferson Ferreira. O Gênero Seminário Escolar: uma proposta de didatização.	Gênero seminário escolar	Verificam-se as propostas de didatização do seminário nos LDP em três perspectivas: imersão, transmissão e reflexão.	Linguística Aplicada	ME
98	2009	Luana Francisleyde Pessoa de Farias. Os gêneros orais: uma alternativa sócio-interacionista para o ensino da língua materna.	Oralidade	Análise de uma coleção de livro didático de língua portuguesa destinada à segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e das interações orais em salas de aula, durante o desenvolvimento das atividades previstas na referida coleção que abordavam algum aspecto envolvendo a oralidade.	Linguística	ME
99	2009	Maria Aparecida Marfori da Silva. A transposição didática dos conteúdos dos PCN na produção textual escrita.	Produção textual escrita	A pesquisa visa a investigar: a) o que os professores de Língua Portuguesa afirmam sobre seu trabalho com produção de textos escritos; b) como os livros didáticos utilizados por esses professores propõem o trabalho com produção escrita.	Linguística Aplicada	ME
100	2009	Patrícia Barreto da Silva. Atividade de escrita em livro didático de língua portuguesa:	Produção textual escrita	Analisou atividades de escrita em livros didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II para validar se elas	Linguística	ME

		um estudo das estratégias didáticas.		representam instrumentos eficazes na formação de um produtor social de textos		
101	2009	Sandra Helena de Andrade. A tira no livro didático: texto ou pretexto?	Gênero tira	Analisar como o livro didático de língua portuguesa (LDP) utiliza os gêneros multimodais, em particular a tira, investigando se esse gênero é explorado levando-se em consideração seus aspectos semântico-discursivo e pragmáticos ou se é utilizado apenas como pretexto para análise gramática.	Linguística	ME
102	2009	Sandra Mariani Batista. A categoria verbal sob uma perspectiva enunciativa.	Verbo	Analisar como os LD de 5ª série do ensino fundamental de diferentes décadas apresentam o estudo do verbo e se esses manuais trazem esses estudos numa perspectiva enunciativa.	Linguística	ME
103	2009	Valdeci Maria de Oliveira Coelho Barbosa. Gêneros digitais em manuais didáticos de língua portuguesa.	Gêneros digitais	Análise da abordagem de gêneros digitais em manuais didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental ciclo II (5ª a 8ª séries)	Língua Portuguesa	ME
104	2009	Wesley Luis Carvalhaes. Textos de apresentação em livros didáticos de português:	Textos de apresentação	Fazer uma abordagem discursiva do livro didático de português (LDP), tomando como objeto de estudo os	Linguística	ME

		processos de objetivação do sujeito aluno.		textos de apresentação, tratando-os como processos de objetivação do sujeito aluno.		
105	2010	Regina Pinheiro de Oliveira e Silva. O ensino da argumentação: o enfoque dos livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental.	Argu- mentação	O propósito deste estudo foi realizar uma investigação a respeito do tratamento dado aos textos argumentativos no livro didático de Língua Portuguesa (LDP), enquanto objetos de ensino.	Educação	DO
106	2010	Adriano de Oliveira Carvalho. Análise de materiais didáticos na perspectiva da educação linguística.	Leitura e produção textual	Analisamos livros didáticos de Português, de oitavas séries/ nonos anos do ensino fundamental, nas seções voltadas para a leitura e a produção de texto, a fim de verificarmos quais as concepções teóricas que subjazem aos materiais, bem como verificar a sua adequação para o ensino de Língua à luz das concepções da Educação Linguística.	Língua Portuguesa	ME
107	2010	Daniela da Silva de Oliveira. Os gêneros do narrar em livros didáticos de ensino fundamental: investigando a formação do	Gêneros do narrar	A presente investigação científica busca verificar a articulação entre os gêneros do narrar com os livros didáticos de língua portuguesa, contribuindo para caracterizar o atual	Estudos da linguagem	ME

		leitor literário.		estado da arte no trabalho com a literatura nesse âmbito.		
108	2010	Elda Quirino Melo dos Santos. Interação e escrita: marcas da interatividade no livro didático de língua portuguesa.	Interatividade e LD.	Analisar as marcas da interatividade no livro didático.	Ciência da linguagem	ME
109	2010	Elisabeth Rosa da Silva Junia. Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do ensino fundamental.	Relações raciais	O objetivo desta pesquisa é analisar os discursos sobre relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa para as 4ª séries – PNLD 2007, e 5ªs anos – PNLD 2010 do Ensino Fundamental.	Educação	ME
110	2010	Fabiana Lumi Kikuchi. A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores.	Leitura	O presente estudo teve por objetivo analisar o uso do livro didático pelas atividades prescritas por uma professora de 2ª série e pelas propostas nos livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, com vistas à formação de leitores competentes.	Educação	ME
111	2010	Joceli Cargnelutti. A unidade didática como gênero do livro didático de português: sua	Unidade didática como gênero	Propomo-nos como objetivo investigar em que medida a unidade didática pode se constituir em um gênero do discurso organizador do	Estudos Linguísticos	ME

		constituição nas décadas de 1960/1970/1980.		livro didático de português.		
112	2010	Romulo Miyazawa Matteoni. Olhares do Design sobre o livro didático de língua portuguesa.	Design	A presente pesquisa propõe uma análise de livros didáticos de língua portuguesa incluídos no Guia do Livro Didático distribuído pelo MEC para os estabelecimentos de ensino.	Design	ME
113	2011	Roberta Varginha Ramos Caiado. Novas tecnologias digitais da informação e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.	Tecnologias digitais	Realizamos um estudo sobre o conteúdo relacionado às novas tecnologias digitais, presentes nos livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDP), objetivando identificar se os conteúdos digitais são abordados ou ministrados pelos docentes; um segundo estudo que se propunha a conhecer a formação e as concepções de professores de língua portuguesa relacionadas às novas TDIC; e, por fim, um terceiro estudo no qual observamos a concretização (ou não) desses discursos, a partir da observação das aulas de três professores participantes do estudo anterior.	Educação	DO
114	2011	Suzete de Paula	O ensino de	O ensino de português no	Educação	DO

		Bornatto. A tradição e os singulares: o ensino de português proposto em livros didáticos por professores universitários do Paraná (1944 a 1980).	português no Brasil entre 1944 e 1980	Brasil entre 1944 e 1980 é analisado a partir de obras didáticas de três gerações de professores que atuaram tanto no ensino básico como no superior no estado do Paraná. Cotejar esses livros com outras coleções ou obras de cada época, considerando prescrições programáticas e materiais para orientação dos professores, procurando investigar simultaneamente a constituição da disciplina.		
115	2011	Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo. A categoria Modalidade em Livros Didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa.	Modalidade no estudo do Verbo, do Advérbio e do Adjetivo	O objetivo central desta pesquisa é analisar como a categoria Modalidade é abordada no estudo do Verbo, do Advérbio e do Adjetivo pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa utilizados em escolas públicas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, da cidade de Macapá, no estado do Amapá. Foram analisados 8 livros didáticos, sendo: 4 livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, da	Linguística	ME

				coleção Projeto Araribá; 3 livros correspondentes ao Ensino Médio, da coleção Português: Linguagens e 1 livro de Língua Francesa, Portes Ouvertes [Portas Abertas].		
116	2011	Arisberto Gomes de Souza. Estudo dos Gêneros Textuais no Livro Didático de Língua Portuguesa: uma ferramenta para as práticas linguísticas e sociais.	Gêneros textuais	Buscamos entender se o trabalho com o texto no LDLP é passível de proporcionar ao aluno uma aproximação com a diversidade textual que circula no meio social. Procuramos estabelecer uma reflexão sobre o LDLP, no que concerne às propostas que visam aproximar o aluno do uso da leitura, da escrita e da oralidade presentes no meio social.	Letras	ME
117	2011	Bruno Alves Pereira. O debate no ensino de português: do livro didático à sala de aula.	Gênero debate	Investigar a transposição didática do gênero debate em um livro didático e em aulas de português. Objetivos específicos: a) descrever as estratégias didático-discursivas para abordagem do gênero debate no livro didático Projeto Araribá: Português (LDPA) - 9º ano do ensino fundamental; b) comparar as	Linguística Aplicada	ME

				estratégias sugeridas pelo livro às mobilizadas por professores de português em aulas de abordagem do gênero; c) identificar as características do focalizadas pelo LDPA e pelos docentes; e d) refletir sobre a(s) influência(s) que os saberes disciplinares e experienciais dos professores exerce(m) nas aulas observadas.		
118	2011	Janaina Zaidan Bicalho Fonseca. O processo de didatização dos gêneros discursivos em práticas de ensino de língua portuguesa: um diálogo entre a aula e o livro didático.	Gêneros do discurso	Compreender sob que condições pedagógicas e didáticas os gêneros do discurso, enquanto objetos de ensino, têm se inserido no espaço da sala de aula através das estratégias de didatização promovidas pelos professores e instrumentos didáticos, bem como pelos documentos oficiais de ensino.	Linguística	ME
119	2011	Julianny de Lima Dantas Cavalcante. A tirinha cômica em questão: as atividades de leitura no livro didático de Língua Portuguesa.	Tirinha cômica	Analisar atividades de leitura em quatro livros didáticos de Língua Portuguesa (Manuais do Professor), destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental, tendo como recorte as atividades propostas a partir	Linguística	ME

				de um gênero discursivo específico, neste caso, a tira cômica. Por meio desta pesquisa, procuramos recuperar e elencar os objetivos que norteiam a elaboração das atividades de leitura nos LDP e, em seguida, verificar o cumprimento, ou não, desses objetivos no encaminhamento das atividades. Por fim, buscamos descrever como as práticas de leitura que envolvem a tirinha no livro didático podem legitimar ou preferir a leitura como espaço de construção e circulação de sentidos entre sujeitos situados sócio-historicamente.		
120	2011	Karen Alves de Andrade. Propostas de produção escrita em livros didáticos: uma análise sob a perspectiva dos gêneros.	Propostas de escrita	Analisa coleções de livros didáticos de língua portuguesa para verificar de que forma são trabalhados os gêneros textuais nas propostas de produção de texto.	Linguística	ME
121	2011	Luciano de Oliveira. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa nas	Política pública do livro didático	Compreender como acontece, no interior da escola, o processo de escolha do livro didático e como os professores	Educação	ME

		séries finais do Ensino Fundamental.		utilizam esse material didático no seu trabalho docente.		
122	2011	Roseane Santos Dias. Gêneros midiáticos no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental: constituição, formulação e circulação de sentidos.	Gêneros midiáticos no livro didático de Língua Portuguesa	Analisamos a constituição, a formulação e a circulação dos discursos presentes no LDP, assim como as condições de produção de leitura exploradas em tais materiais didáticos.	Letras	ME
123	2011	Tania Mara Pacífico. Relações raciais no livro didático público do Paraná.	Relações raciais	Em que medida o Livro Didático Público – Folhas contempla as definições legais do artigo 26-A da LDB (modificado pela Lei 10.639/03), o Parecer 03/2004 e Resolução 01/2004 do CNE; e que estratégias ideológicas de hierarquização entre brancos(as) e negros(as) foram captadas nas políticas públicas e nos livros.	Educação	ME
124	2011	Thaís Tiburcio Duque. Complementos e adjuntos do verbo: tentativa de organização do caos.	Complementos e adjuntos verbais	Foi realizada uma revisão crítica da gramática de modelo tradicional, especificamente das gramáticas de Cunha e Cintra (2001) e de Rocha Lima (2007). Através dessas análises, buscamos comprovar que o modo como o conceito de complementação	Letras	ME

				verbal, bem como as noções de termo complementar e acessório e de transitividade, vêm sendo apresentados tradicionalmente em gramáticas e livros didáticos tem demonstrado algumas lacunas e incoerências que vem causando dificuldades ao ensino/aprendizagem da língua materna.		
125	2012	Elisabeth Gonçalves de Souza. A coesão textual em livros didáticos do PNLD/2010: Análise dos livros didáticos adotados pela Rede Pública Municipal de Barbacena.	Coesão textual.	O objetivo desta tese é investigar como os Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, adotados pela rede pública Municipal de Barbacena (MG), trabalham com a coesão textual.	Estudos Linguísticos	DO
126	2012	Mirian Schröder. Livro didático público paranaense “língua portuguesa e literatura”: o professor-autor e o gênero discursivo.	Livro didático Língua Portuguesa.	Averiguar a relação dialógica entre o Livro Didático Público Paranaense de Língua Portuguesa e Literatura (LDP-PR) e os livros representantes do gênero discursivo Livro Didático de Língua Portuguesa (LD-LP).	Letras	DO
127	2012	Vitor Takeshi Sugita. O Ensino Da Linguagem Oral No Livro Didático De Português: Atividades De Ressemioti-	Linguagem oral	O foco deste estudo foram os processos de ressemiotização (Iedema, 2001, 2003) da linguagem oral com início nas teorizações	Linguística Aplicada	DO

		zação.		linguístico-antropológicas, passando pelos discursos teórico-metodológicos sobre o ensino da linguagem oral da comunidade acadêmica ao MEC e finalmente analisando como esses construtos políticos, teóricos e metodológicos foram transformados em atividades de ensino da linguagem oral em um livro didático.		
128	2012	Adriana Luzia Sousa Teixeira. "Autoria no Livro Didático de Língua Portuguesa: o papel do editor".	Autoria	Esta dissertação tem por objetivo principal analisar o papel do editor na autoria do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP).	Linguística Aplicada	ME
129	2012	Alexandra Soares dos Santos. Representações identitárias em livros didáticos de língua portuguesa.	Identidade	A presente dissertação propõe uma análise discursiva da representação da mulher em livro didático de língua portuguesa para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos).	Estudos Linguísticos	ME
130	2012	Andreia Araujo de Nobrega. CONCEPÇÕES (DE ENSINO) DE GRAMÁTICA: na interface livro didático/professores de língua portuguesa do 5º ano.	Gramática	Este trabalho tem como objetivo analisar a concepção de gramática presente no livro de Língua Portuguesa "A Escola É Nossa" utilizado no quinto ano do ensino fundamental das escolas municipais da cidade de	Linguística	ME

				Caicó-RN, confrontando-a com a concepção de gramática dos professores que o utilizam.		
131	2012	Carolina Taciana Pinati. Discurso pedagógico: um confronto entre a apostila e o livro didático de língua portuguesa.	Discurso pedagógico	O objetivo desta pesquisa é empreender uma análise do discurso pedagógico apresentado no material didático de Língua Portuguesa, a fim de refletir sobre a diferença e semelhança entre um livro didático e uma apostila. O discurso pedagógico se caracteriza por leis, documentos, movimentos, parâmetros, projetos, livros, apostilas, entre outros.	Linguística	ME
132	2012	Diego da Silva Vargas. O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino.	Plano Inferencial LD.	Busca-se investigar, por meio desta pesquisa, o comportamento cognitivo de estudantes do nono ano do ensino fundamental ao realizarem atividades escolares de leitura contidas em livros didáticos de Língua Portuguesa.	Letras	ME
133	2012	Gessica Colvara Chacon. Análise de questões interpretativas em livros didáticos de língua	Questões interpretativas	Este trabalho avalia duas seções de interpretação textual: uma pertencente a um LDLP destinado ao 6º ano e outra, ao 9º ano do Ensino Fundamental.	Letras	ME

		portuguesa sob a perspectiva da teoria da relevância.				
134	2012	Karla Simoes de Andrade Lima Bertotti. Gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa.	Gêneros textuais	Este trabalho busca compreender como os gêneros textuais são trabalhados no ensino a partir da análise feita em Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Para tanto, atualizamos a discussão teórica sobre gêneros textuais e suas implicações para o ensino Língua Portuguesa através da literatura de referência na área.	Ciências da linguagem	ME
135	2012	Layane Dias Cavalcante Viana. Abordagem discursiva do Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso complexo.	Livro didático como gênero.	No intuito de conformá-lo como um gênero do discurso complexo e plurilinguístico, elaboramos, com base na ordem metodológica proposta por Bakhtin/Volochinov (1997), uma metodologia de análise para a sua compreensão discursiva, evidenciando duas categorias para a sua investigação: a intercalação de gêneros em sua composição e o acabamento discursivo do enunciado.	Letras	ME
136	2012	Mirian Leite Gomes de Oliveira. A prosódia nos livros didáticos de	Prosódia	Para tanto, a fim de conhecermos as concepções prosódicas abordadas no livro didático,	Ciências da linguagem	ME

		língua portuguesa.		escolhemos cinco livros do ensino médio para verificar como a prosódia é trabalhada.		
137	2012	Marilene Alves de Santana. Os modos de didatização de textos literários em manuais de língua portuguesa para o ensino fundamental no período de 1976 a 1996.	Textos literários	Esta pesquisa desenvolveu-se com o intuito de analisar, conforme a concepção de Chartier (1990), as representações que se construíram dos alunos e da literatura pelo viés da seleção e apresentação dos textos literários nos livros didáticos de Língua Portuguesa, em dois diferentes períodos históricos.	Educação	ME
138	2012	Nina Rosa Licht Rodrigues. A constituição do ensino de língua portuguesa em textos introdutórios de livros didáticos dos anos 1960 a 1980.	Ensino de Língua Portuguesa	O presente trabalho de dissertação tem por objetivo investigar as atitudes responsivas dos autores sobre o ensino de português e sobre os estudos da linguagem em textos de apresentação de livros didáticos de português dos anos 1960, 1970 e 1980.	Letras	ME
139	2012	Patrícia Santos Costa de Resende. Exploração de capacidades de compreensão: o que os livros didáticos ensinam e o que as provas avaliam?	Enunciados	O corpus desta pesquisa é composto pelos enunciados de atividades de leitura do livro didático de Língua Portuguesa, da coleção Português Linguagens, do 7º ano do Ensino Fundamental II,	Letras	ME

				<p>cujos autores são William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edição 2006. Fazem parte do corpus, também, os enunciados retirados de seis exemplares de provas de Língua Portuguesa, aplicados aos alunos do 7º ano, de uma mesma turma, no período de fevereiro a novembro do ano de 2010.</p>		
140	2012	<p>Raquel da Silva Goularte. Os gêneros textuais em livros didáticos de língua portuguesa: em busca do segredo da esfinge.</p>	<p>Gêneros textuais</p>	<p>Este trabalho apresenta a análise do conceito de gêneros em livros didáticos de língua portuguesa.</p>	<p>Letras</p>	<p>ME</p>
141	2012	<p>Rosângela Veloso da Silva. Os gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa.</p>	<p>Gêneros digitais</p>	<p>Este trabalho de pesquisa tem dois objetivos principais: o primeiro diz respeito a avaliar, em livros didáticos, indicados pelos professores do Estado do Piauí, Teresina, a abordagem proposta acerca dos gêneros digitais, tendo em vista a grande disseminação da tecnologia da informação e comunicação nas últimas décadas.</p>	<p>Língua Portuguesa</p>	<p>ME</p>

				Para tanto, propõe-se um acurado levantamento dos livros didáticos, no 6º e 9º ano, verificando a incidência de gêneros discursivos digitais e não digitais nos diferentes livros analisados.		
142	2012	Rosinélio Rodrigues da Trindade. Representações de leitura no livro didático de português no ensino fundamental maior.	Leitura	(i) a que parte da compreensão do livro didático enquanto objeto portador de uma materialidade e uma visualidade, onde elementos como tipografia, espaços de diagramação, uso de cores, escolha de imagens, entre tantos outros, participam do processo de leitura tanto quanto o texto verbal linguisticamente constituído, e (ii) a que toma o livro como objeto portador de uma materialidade textual-discursiva na qual ele responde a muitos lugares e interesses, muitas vezes contraditórios, na tentativa de satisfazer algumas expectativas que ele representa.	Letras	ME
143	2012	Sandra Maria Alves de Lima. A transposição didática dos gêneros do	Texto publicitário	Analisar como se realiza a transposição didática dos gêneros textuais, descritos por	Estudos da linguagem	ME

		domínio discursivo publicitário nos livros didáticos de Língua Portuguesa: antes e pós PCN.		Marcuschi (2008), como pertencentes ao domínio discursivo “publicitário” (as propagandas em suas diversas manifestações), em livros didáticos de ensino de Língua Portuguesa antes e depois do advento dos PCN.		
--	--	---	--	---	--	--

APÊNDICE B – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa⁶⁴

CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Prezados professores:

Eu, Eloara Tomazoni, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), matrícula 201200758, portadora do CPF 043.425.529-73, telefone de contato (48) 96003046, *e-mail* eloara_tomazoni@hotmail.com, desenvolverei uma pesquisa com o título *O ato de escrever em encontros na escola*. Para o desenvolvimento do estudo, gostaria de contar com o(a) senhor(a) como participante de pesquisa, participando das rodas de conversa e entrevistas a serem realizadas e considerando a possibilidade de permitir que eu observe algumas de suas aulas. Com esta pesquisa objetivo, em uma abordagem qualitativa, compreender se o *ato de escrever* em que é utilizado livro didático constitui-se como *encontro*.

Saliento que não haverá nenhum tipo de “avaliação”, tanto da metodologia utilizada pelo senhor(a) como professor, quanto dos dados gerados; serão analisados os dados sem nenhuma intenção de julgamento. Comprometo-me a utilizar os dados gerados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de minha tese de doutorado e artigos científicos em revistas especializadas, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa (não serão revelados nomes). Também me comprometo a retornar às escolas, posteriormente à finalização da pesquisa, para oferecer alguma devolutiva em favor da escola, ofertando contribuições para o ensino.

Os participantes têm a liberdade de, a qualquer momento, exigir uma contrapartida dos resultados parciais ou finais da pesquisa, de modo a se sentirem seguros e respeitados em suas contribuições durante a realização do estudo e posteriormente a ele. Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. Se houver, por ventura, qualquer dúvida sobre os princípios éticos sobre os quais se erige este estudo, o participante poderá entrar em contato com a orientadora desta pesquisa, Prof^{ra} Dr^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, no Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 37219581 – ramal 230.

⁶⁴ Salientamos que a Carta de Esclarecimento foi adaptada aos distintos participantes de pesquisa.

Afirmo que minha pesquisa conta com a aceitação da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina e da Gerência de Educação – Supervisão de Educação Básica e Profissional, restando apenas a aceitação do(a) senhor(a) em participar da pesquisa. Assim sendo, segue em anexo o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, para que o(a) senhor(a) assine, caso concorde com a participação nesta pesquisa, dadas todas as considerações anteriormente ressaltadas.

Atenciosamente,

Eloara Tomazoni

De acordo,

Data: 16/03/2015

Assinatura do Orientador

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶⁵

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo *O ato de escrever em encontros na escola* por meio das informações que recebi. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Sendo assim, entendi que o objetivo principal deste estudo é, em uma abordagem qualitativa, compreender se o *ato de escrever* em que é utilizado livro didático constitui-se como *encontro*. Também estou ciente de que, para esse propósito, serão realizadas rodas de conversa e entrevistas com os participantes do estudo e que a pesquisadora talvez observe algumas de minhas aulas.

Tenho ciência de que os dados gerados serão utilizados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigo científico em revista especializada, sem nunca tornar possível a minha identificação; e que os dados gerados, mesmo se forem acidentalmente divulgados, não trarão consigo nenhum tipo de abalo moral ou dano afim, pois se trata apenas de discussão de concepções teóricas acerca do *ensino da produção textual escrita e do livro didático de Língua Portuguesa*. Ficou evidente, também, que a minha participação é isenta de despesas e riscos, tendo em vista que apenas participarei da pesquisa na condição de informante. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo, tendo também a liberdade de, a qualquer momento, exigir contrapartida dos resultados parciais ou finais da pesquisa, de modo a sentir que estou seguro(a) e respeitado(a) em minhas contribuições durante a realização do estudo e posteriormente a ele.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo. Caso contrário, entendo que poderei entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9581 – e contatar a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

Tenho ciência de que não haverá publicação de dados que não estejam de acordo com aqueles fornecidos por mim.

⁶⁵ Assim como na Carta de Esclarecimento, o Termo de Compromisso foi adaptado aos distintos participantes de pesquisa.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

_____ Data ____/____/____

Assinatura do participante

Nome: _____

Endereço: _____

RG:

Fone: () _____

_____ Data ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – Questionário Perfil Docente de Língua Portuguesa

1. Qual a sua idade?
2. Você é do sexo: [] Feminino [] Masculino
3. Qual a sua formação profissional?
 - a) Graduação – Instituição: Habilitação: Ano de Conclusão:
 - b) Pós-graduação: especialização – Instituição: Ano de Conclusão:
 - c) Pós-graduação: mestrado – Instituição: Ano de Conclusão:
 - d) Pós-graduação: doutorado – Instituição: Ano de Conclusão:
 - e) Outros
4. Qual o seu tempo de magistério?
5. Há quantos anos você dá aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental?
6. Você dá aula em quantas escolas?
7. Quantas turmas você tem nesta escola?
8. Quantos alunos, em média, há em cada turma?
9. Nesta escola, você é efetivo ou contratado temporariamente?
10. Quantas horas você leciona por semana?
11. Você participa de algum projeto interdisciplinar? Se sim, qual?
12. Como você planeja suas aulas? Sozinho? Com colegas profissionais?
13. Você já cursou alguma disciplina acadêmica específica cujo enfoque foi a *leitura* e a *produção de textos escritos*? Qual? Onde?
14. Você tem participado de cursos de formação continuada? Quais? Qual o número de horas? Os cursos têm ajudado você? Em quê?

- 15.** Você costuma participar de eventos de curta duração como palestras, seminários, congressos? Em que medida essa participação tem contribuído para sua ação pedagógica?
- 16.** Você assina algum jornal ou revista? Qual? Quais?
- 17.** O que você mais gosta de ler?
- 18.** Cite alguns livros que leu e que gostou ou os últimos livros que leu.

APÊNDICE E – Questionário Perfil Segunda Professora

1. Qual a sua idade?
2. Você é do sexo: [] Feminino [] Masculino
3. Qual a sua formação profissional?
 - a) Graduação – Instituição: Habilitação: Ano de Conclusão:
 - b) Pós-graduação: especialização – Instituição: Ano de Conclusão:
 - c) Pós-graduação: mestrado – Instituição: Ano de Conclusão:
 - d) Pós-graduação: doutorado – Instituição: Ano de Conclusão:
 - e) Outros
4. Qual o seu tempo de magistério?
5. Há quantos anos você dá aulas como segunda professora?
6. Você dá aula em quantas escolas?
7. Quantas turmas você tem nesta escola?
8. Quantos alunos, em média, há em cada turma? E quantos alunos você atende?
9. Nesta escola, você é efetivo ou contratado temporariamente?
10. Quantas horas você está em sala de aula por semana?
11. Você participa de algum projeto na escola? Se sim, qual?
12. Como você planeja suas ações com os alunos que atende? Sozinha? Com colegas profissionais?
13. Você tem participado de cursos de formação continuada na área em que está atuando? Quais? Qual o número de horas? Os cursos têm ajudado você? Em quê?
14. Você costuma participar de eventos de curta duração como palestras, seminários, congressos? Em que medida essa participação tem contribuído para sua ação pedagógica?

APÊNDICE F – Questionário Perfil Orientadora Pedagógica

1. Qual a sua idade?
2. Você é do sexo: [] Feminino [] Masculino
3. Qual a sua formação profissional?
 - a) Graduação – Instituição: Habilitação: Ano de Conclusão:
 - b) Pós-graduação: especialização – Instituição: Ano de Conclusão:
 - c) Pós-graduação: mestrado – Instituição: Ano de Conclusão:
 - d) Pós-graduação: doutorado – Instituição: Ano de Conclusão:
 - e) Outros
4. Qual o seu tempo de serviço?
5. Há quantos anos você atua nessa função?
6. Qual a sua carga horária?
7. Por quantas turmas você é responsável?
8. Quantos alunos, em média, há em cada turma? E quantos alunos você atende?
9. Nesta escola, você é efetivo ou contratado temporariamente?
10. Como você planeja suas ações com os alunos que atende? Sozinho? Com colegas profissionais?
11. Você tem participado de cursos de formação continuada na área em que está atuando? Quais? Qual o número de horas? Os cursos têm ajudado você? Em quê?
12. Você costuma participar de eventos de curta duração como palestras, seminários, congressos? Em que medida essa participação tem contribuído para sua ação pedagógica?

APÊNDICE G – Questionário Perfil Coordenadora do Laboratório de Português

1. Qual a sua idade?
2. Você é do sexo: [] Feminino [] Masculino
3. Qual a sua formação profissional?
 - a) Graduação – Instituição: Habilitação: Ano de Conclusão:
 - b) Pós-graduação: especialização – Instituição: Ano de Conclusão:
 - c) Pós-graduação: mestrado – Instituição: Ano de Conclusão:
 - d) Pós-graduação: doutorado – Instituição: Ano de Conclusão:
 - e) Outros
4. Qual o seu tempo de serviço?
5. Há quantos anos você atua nessa função?
6. Qual a sua carga horária?
7. Por quantas turmas você é responsável?
8. Quantos alunos, em média, há em cada turma? E quantos alunos você atende?
9. E quantos professores você atende?
10. Nesta escola, você é efetivo ou contratado temporariamente?
11. Como você planeja suas ações com os professores e alunos que atende? Sozinho? Com colegas profissionais?
12. Você tem participado de cursos de formação continuada na área em que está atuando? Quais? Qual o número de horas? Os cursos têm ajudado você? Em quê?
13. Você costuma participar de eventos de curta duração como palestras, seminários, congressos? Em que medida essa participação tem contribuído para sua ação pedagógica?

APÊNDICE H – Roteiro⁶⁶ para roda de conversa inicial⁶⁷

1. Primeira etapa

Realizar introdução antes, conversando sobre generalidades de suas pesquisas ou sobre questões da greve, da escola, de modo a deixá-los à vontade.

Gostaríamos de iniciar nossa interação conversando um pouco sobre os livros didáticos... Vocês usam livros didáticos em suas aulas? Que livros são esses? Como é esse uso? O que vocês pensam sobre os livros?

- a) Bom, tendo conversado sobre o LD de modo geral, gostaríamos, agora, de falar um pouco sobre a *produção textual escrita*... O que vocês pensam sobre a escrita de textos na escola, como veem esse processo?

Que textos os alunos escrevem? Por quê?

Com que frequência há produção textual?

Os textos são entregues para a correção do professor ou são expostos em algum lugar?

Há reescrita?

Qual a finalidade do trabalho com produção de textos?

Qual a importância do trabalho com produção de textos?

Etc.

- b) O que vocês pensam sobre a *leitura* na escola, como veem esse processo?

Que textos são lidos? Por quê?

Com que frequência há leitura?

Qual o objetivo das aulas de leitura?

Há releitura?

Qual a finalidade do trabalho com produção de textos?

Qual a importância do trabalho com produção de textos?

Etc.

- c) Gostaríamos, agora, de falar um pouco sobre o *ensino de gramática*... O que vocês pensam sobre isso hoje? Ele aparece

⁶⁶ Cabe mencionar que este 'roteiro' constitui o ponto de partida para as interações que estabelecemos na *roda de conversa*. Ele poderiam sofrer modificações durante a realização da *roda* e sofreram.

⁶⁷ As interações nesta primeira *roda de conversa*, realizadas com os três professores que aceitaram participar dos estudos, foram gravadas em áudio e transcritas para análise.

nos livros? De que modo? Como veem o modo como os livros propõem o ensino de gramática?

Qual a finalidade do trabalho com gramática?

Qual a importância do trabalho com gramática?

Etc.

2. Segunda etapa

Bom, agora gostaríamos de ouvir vocês sobre o modo como os livros são escolhidos....

- a) como se dá seleção das obras;
- b) se a seleção é individual, coletiva, ou em discussão e diálogo com outros professores;
- c) se há alguma discussão com a Direção da escola ou com a rede de ensino acerca da seleção dos livros;
- d) se há alguma discussão com a família ou comunidade na seleção dos livros;
- e) quais critérios são utilizados na seleção;
- f) se os docentes identificam as/atentam para as bases teórico-epistemológicas que embasam o conteúdo do livro;

avaliação que fazem de todo o processo de seleção das obras.

APÊNDICE I – Questionário Perfil Alunas

1. Qual a sua idade?
2. Você é do sexo: [] Feminino [] Masculino
3. Há quanto tempo estudo aqui no Instituto?
4. Você participa de algum projeto na escola? Se sim, qual?
5. Você gosta das aulas de Língua Portuguesa? Por quê?
6. O que você mais gosta de ler?
7. Você gosta de escrever textos?

APÊNDICE J – Roteiros Entrevistas

Professora da classe de sétimo ano

(Nome da professora), antes de iniciar nossa conversa, gostaria de agradecer pela sua participação, tanto na nossa conversa inicial, por permitir minha entrada em sala de aula durante praticamente todo o segundo trimestre e, agora, nesta conversa final.

Conforme foi explicado a você no momento em que nos contatamos, eu e Sabatha estamos aqui no Instituto, no meu caso, a fim de buscar entender como é produção textual escrita dos alunos e como o LD ajuda ou não nas aulas, como ela acontece, que conteúdos e atividades o livro traz, como os alunos se envolvem (ou não) com essas atividades, enfim, tentamos compreender como a produção textual escrita via LD (ou não). Assim, nesta nossa conversa final, eu queria muito que você me ajudasse a entender essas questões. Para tanto, podemos começar conversando sobre o LD utilizado aqui no Instituto?

Acerca do livro didático

Você chegou a participar da escolha desse livro? Se participou, ele foi objeto de sua escolha? Sim, por quê? Não, por quê? Se não participou, sabe quem o escolheu?

O que você pensa desse livro? Na roda de conversa, você mencionou não gostar muito do livro utilizado... Por que você não gosta muito?

E o que pensa sobre a forma como o Programa do Livro Didático acontece, a seleção e o envio de livros... Você poderia me falar um pouco sobre isso?

Como você o utiliza em suas aulas?

O que você usa desse livro? Por quê? E por que o restante não é utilizado?

(Folheando o livro) Podes me dizer o que já foi usado das unidades do livro durante o ano? Você conhece bem este livro? Como são tantos conteúdos e livros, acho que eu não iria memorizar e saber onde está o que preciso. Você consegue fazer isso ou às vezes tem que procurar onde está o que deseja?

Durante as aulas, eu percebi que você não lineariza o uso do LD adotado na escola. Por exemplo, você não usa uma unidade após a outra, mas vai e volta, escolhendo uma página mais no início e depois mais ao

final... Qual o critério que você utiliza na escolha do que vai trabalhar a partir do livro?

Sobre o planejamento anual

E quanto ao planejamento anual (abrir planejamento), você participou da elaboração? Como você lida com os conteúdos listados ali? Você concorda? O livro te ajuda a dar conta desses conteúdos?

Percebi que você tem tudo anotado em caderno. Como você planeja suas aulas? Você conversa com colegas sobre isso? Quantas turmas você tem mesmo? Você consegue aproveitar coisas de uma turma com outra? Por exemplo, realizar a mesma atividade em turmas diferentes? Você acha que alunos de turmas diferentes se engajam nas mesmas atividades da mesma maneira?

Acerca das diretrizes apreendidas na observação das aulas

Tentando entender mais a fundo, então, esse uso ou não uso do LD e a produção textual escrita nas aulas, gostaria de conversar um pouquinho com você sobre as aulas em que eu estive acompanhando as atividades. Pode ser?

Os alunos hoje em dia parecem lidar com o tempo um pouco diferente de nós, não é mesmo? Por exemplo, quando você pede uma atividade, eles parecem fazer muito rapidamente, ocupando o tempo com outras coisas depois de terminá-la.... Como você vê isso? Você acha que o tempo disponível para as aulas é suficiente para dar conta de seu planejamento? Como você vê o tempo de duração da aula?

Ao mesmo, tempo, quando os alunos estão fazendo atividades do livro didático, parece que eles se concentram e fazem. Como você vê isso? Você acha que eles gostam de usar o livro?

Muito alunos parecem esquecer com frequência o livro em casa? Como você vê isso?

Professora, pelo que pude ver, você tem muitas turmas na escola. Como é lidar com todos esses alunos? Você acha que há como conhecê-los minimamente mais de perto, seus nomes, suas dificuldades... Gostaria que você me falasse um pouco sobre como vê isso no dia a dia...

Outra coisa que vi em suas aulas é que você dá uma nota para o caderno deles. Como funciona isso? Você dá os vistos e corrige as atividades? Você consegue dar conta de tudo?

Percebi que o professor de Matemática, da aula anterior, deixa o quadro cheio de coisas. Isso atrapalha você a passar conteúdo no

quadro? Como, na sua opinião, é lidar hoje com quadro de giz e cópia neste tempos em que os meninos vivem com aparelhos eletrônicos?

Com relação ao uso de tecnologia...Muitos professores reclamam que os alunos trazem celular pra escola, usam durante a aula...Isso acontece nas suas aulas? Como você vê essa relação dos adolescentes com os aparelhos eletrônicos?

A *SHL*. é segunda professora do Paulo, certo? Mas ela também ajuda os outros alunos, né? Percebi que eles gostam bastante dela e perguntam bastante coisas para ela. Isso é um acordo de vocês?

Professora, com tantas aulas, acho que deve ser cansativo ficar em pé lá na frente falando o tempo inteiro, né. Como você lida com essa questão de tantas aulas? O que você faz para lidar com essa quantidade toda de aulas?

Sobre as aulas observadas e do ato de dizer em gêneros do discurso distintos

Uma das primeiras atividades que eu acompanhei foi o trabalho sobre as famílias, em que foi realizado um debate ao final. Como você planejou esta atividade? (Se falar do livro de onde ela tirou): Este livro é para que público? Quem o indicou a você e quais os objetivos da atividade realizada? Você acha que os alunos se engajaram na atividade? E quanto ao debate, você acha que a proposta da atividade foi atingida? O que você achou da atividade?

Na ficha de leitura do livro “O Tosco”, percebi que eles se concentraram. Você acha que eles gostaram do livro? Como se deu a escolha do livro lido? Você gosta desse livro? Você que elaborou as questões?

Depois, você pediu que os alunos produzissem uma carta e eles fizeram bem rapidamente. Você acha que eles entenderam a proposta? Percebi que, para alguns, você disse que haviam feito de maneira equivocada. Que problemas você lembra de ter havido? Eles entregaram a carta para quem haviam escrito? Vi que o César escreveu uma carta de amor e entregou para Ariane, você viu que legal? Ele entregou para você? Você leu? Como você avaliou as cartas deles? O gênero *carta* estava no planejamento? Como você planejou a atividade?

Quanto ao ditado que você realizou com os alunos. Sobre o que era mesmo? Eles foram bem? Porque eu acho que eu não conseguiria, pois tenho dificuldades nisso. Como foi realizada essa atividade? (Eu não estava em sala, só vi ela fazendo com os que faltaram no dia).

Você trabalhou com ele a questão do *bullying*. Vocês lerem textos do livro didático, você passou o filme, eles conversaram sobre isso, mas continuam chamando o colega de apelidos etc. Por que você acha que eles continuam agindo assim mesmo depois de terem discutido? O conteúdo sobre *bullying* estava no planejamento? Lembro de você ter comentado comigo que os alunos de algumas turmas chegaram a chorar durante o filme. Os alunos da turma 714 não muito... Por que você acha que houve essa diferença?

Você leva várias coisas que não estão no livro para eles, né? Algumas “folhinhas” com exercícios. Você mesmo elabora as atividades que estão nessas “folhinhas”? É obrigatório colocar o cabeçalho da escola? Você que coloca?

Eu acho que essas novas regras ortográficas bem difíceis. Você acha que agora eles aprenderam com as atividades que você passou no quadro?

Você pediu aquela redação da “vida na escola” e muitos não fizeram do jeito que era para fazer. Por que você acha que isso aconteceu? Você corrigiu esses textos? Alguns leram as redações e outros não. Era obrigatório ler? (abrir livro na página 150) Eu observei que você prefere que eles leiam as produções textuais... E eles a entregam depois de ler para a sua leitura? Eles costumam refazer o que não ficou bom? Não consegui entender bem como isso se acontece...

Eu observei a vivência de Português e vi que eles trabalharam com poemas. Como foi pensada essa atividade? Você acha que eles se engajaram na produção dos poemas? Alguns fizeram uns poemas bem legais. Você havia trabalhado poemas com eles em sala?

Quanto à produção da p. 56, que eles tinham que escolher a proposta 1, 2 ou 3. Eles entenderam bem a proposta? Não consigo lembrar.

E quanto ao resumo do *café literário*, eles conseguiram entender a proposta? Você gostou dos resumos? Percebi que eles escolheram mais livros do cotidiano deles. Você conhece os livros que eles escolheram? Por que você acha que eles não escolheram nenhum livro de literatura?

Acerca das concepções fundantes da disciplina

Para você, o que é língua? E ensinar língua portuguesa? E quais os conteúdos da disciplina na sua opinião?

Sobre a produção textual escrita

E o que seria a produção textual escrita e sua finalidade na sala de aula? Para você, qual o espaço que a produção de textos escritos deve ter na sala de aula? Você utiliza as propostas para a produção de textos escritos do livro didático? Quais? Por que? Você consegue avaliar todos os textos que seus alunos produzem? Eles reescrevem/revisam os textos? Quais, na sua opinião, são os principais problemas dos seus alunos no que diz respeito à escrita?

(Nome da professora), gostaria de agradecer mais uma vez sua participação que foi fundamental nesta pesquisa e pedir desculpa por qualquer tipo de transtorno que eu possa ter causado. Para fechar, eu gostaria da tua ajuda para escolher em torno de cinco alunos com quem eu pudesse conversar e saber o que eles pensam do LD. Quem você acha que eu posso entrevistar?

Além disso, se você achar possível, eu vou precisar fotografar o caderno de um aluno, quem você indicaria? E para entrevistar, quem você indicaria?

Segunda professora

(Nome da segunda professora), antes de iniciar nossa conversa, gostaria de agradecer pela sua participação e colaboração, tanto em minha acolhida no período de observação das aulas da professora LCS quanto agora nesta nossa conversa.

Conforme foi explicado a você no momento em que eu a convidei a participar desta pesquisa, eu e Sabatha, outra doutoranda, estamos aqui no Instituto a fim de buscar entender como acontece a aula de Língua Portuguesa, a princípio, com o livro didático, que conteúdos e atividades o livro traz, como os alunos se envolvem (ou não) com essas atividades, enfim, tentamos compreender como é esse encontro professor-aluno via livro didático (ou não).

Em busca de respostas a esses questionamentos, percebi, durante o período em que observei as aulas de Língua Portuguesa na turma 714, que o seu papel é muito importante nas aulas. Assim, nesta nossa conversa, eu queria muito que você me ajudasse a entender essas questões, além de entender o seu papel da turma 714. Para tanto, podemos começar conversando sobre a sua função profissional na turma. Pode ser?

Você é segunda professora do aluno Paulo, certo? Qual o laudo deste aluno? Por que ele precisa de segunda professora?

Qual é a sua função como segunda professora?

Percebi, durante o período em que observei as aulas, conforme mencionei, que os alunos da turma 714 são bem afeiçoados a você, o que me pareceu bastante positivo no que diz respeito à aprendizagem deles em alguns momentos. Ao que você acha que se deve tal apreço a sua pessoa? Isso ocorre nas outras disciplinas também ou só na disciplina de Língua Portuguesa?

Além dos alunos demonstrarem apreço a você, percebi, também, que eles recorrem a você durante as aulas de Língua Portuguesa, o que é uma afinidade deles com você, mas também passa pelas dificuldades deles em relação ao conteúdo. Assim, muitas vezes, eles recorrem diretamente a você para sanar as dúvidas. Por que você acha que isso ocorre? Como você os ajuda?

Também durante o período em que observei as aulas, percebi que você ajuda a professora a ‘controlar’ a turma. Percebi que esse ‘controle’ acontece pela elevação da voz, a que você atribui essa necessidade de elevar a voz? Esse é um acordo seu com a professora?

Percebi, também, que muitas vezes, os alunos se ocupam conversando e realizando outras atividades durante a aula quando já terminaram as atividades propostas pela professora. Por que você acha que isso acontece? Você acha que a maneira como eles lidam com o tempo é distinta da nossa? Por exemplo, eles terminam as atividades muito rápido.

Você também é segunda professora de um sétimo ano no período matutino em que a professora LCS também é professora de Língua Portuguesa, certo? Nesta turma, você também desempenha o mesmo papel no que diz respeito aos outros alunos? Eles também têm a mesma afinidade com você? Na sua opinião, as aulas nesta turma são parecidas com as aulas da 714 (em relação ao comportamento dos alunos, à professora, às aulas etc.)?

Em relação ao livro didático de Língua Portuguesa, percebi que você ajuda a professora LCS a controlar se os alunos trouxeram ou não o livro, se estão realizando as atividades do livro etc. Esse é um acordo seu com a professora?

Ainda em relação ao livro didático, percebi que muitos alunos o esquecem em casa, o que dificulta o andamento das aulas quando a professora solicita atividades com o uso dele. Por que você acha que os alunos esquecem o livro em casa? Em sua opinião, qual o papel do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa?

Quanto à produção textual dos alunos nas aulas que observei: Percebi, também, que os alunos apresentam dificuldades ao escreverem textos conforme solicitado pela professora, ao que você entende que se deve esta dificuldade? Por que você acha que eles recorrem a você?

Como você acha que é o engajamento dos alunos com as atividades propostas pela professora?

Mas quando as atividades são com o livro didático, percebi que eles se concentram e fazem. Você acha que eles gostam de usar o livro?

Para finalizar, gostaria de saber, se você sentir à vontade para me dizer, é claro, qual a sua avaliação acerca da aprendizagem dos alunos na disciplina Língua Portuguesa?

Alunas

(NOME DO ALUNO), antes de iniciar nossa conversa, gostaria de agradecer pela sua participação e pela minha acolhida na sua sala.

Eu estou aqui no Instituto a fim de buscar entender como é produção textual escrita dos alunos e como o LD ajuda ou não nas aulas, como ela acontece, que conteúdos e atividades o livro traz, como os alunos se envolvem (ou não) com essas atividades, enfim, tento compreender como a produção textual escrita via LD (ou não). Assim, nesta nossa conversa, eu queria muito que você me ajudasse a entender essas questões. Para tanto, podemos começar conversando sobre o LD utilizado aqui no Instituto na sua turma?

Acerca do livro didático

O que você acha do livro usado em sua turma neste ano? Por quê?

Você lembra quais eram os livros utilizados nos anos anteriores? Lembra de algum deles? (Em caso positivo) Pode me falar um pouco sobre o que havia nele para estudar, o que chamou sua atenção, do que você não gostava muito?

E como o livro é utilizado nas aulas de LP? Usam em toda aula? Qual a frequência?

(Mostrar o livro e ficar com ele em mãos para esta questão) O que já foi visto desse livro neste ano? (Deixar o aluno folhear o livro) Vocês vão seguindo capítulo a capítulo ou pulam atividades? Podemos acompanhar pelo seu caderno de LP? Eu observei que a professora não segue o livro, unidade a unidade...Por que você acha que a professora não segue cada unidade do livro? Ela explicou a vocês?

Conteúdos da disciplina

Quanto aos conteúdos trabalhados na aula de Português, o que você acha deles? O que você acha que aprendeu mais desses conteúdos? E o que não aprendeu tão bem? Me explica por quê?

Questões acerca das diretrizes depreendidas na observação participante

Percebi que quando a professora pede uma atividade, vocês parecem fazer muito rapidamente, ocupando o tempo com outras coisas depois de terminá-la.... Como você vê isso? Você acha que o tempo

disponível para as aulas é suficiente para dar conta do conteúdo que a professora está trabalhando? Como você vê o tempo de duração da aula?

Ao mesmo tempo, quando vocês estão fazendo atividades do livro didático, parece que se concentram e fazem. Você acha que a turma gosta mais de trabalhar com o livro do que sem ele? E você gosta de usar o livro? Por quê?

Muitos alunos parecem esquecer com frequência o livro em casa? Como você vê isso? Você esquece com mais frequência ou leva para a aula? Você acha que alguns alunos levam, mas dizem que esquecem? Por que isso acontece?

Você acha que a professora conhece todos vocês seus nomes, suas dificuldades?

Outra coisa que vi nas aulas é que a professora dá uma nota para o caderno de vocês. Como funciona isso? Ela dá os vistos e corrige as atividades? Ela lê tudo o que vocês fazem quando dá o visto?

Percebi que o professor de Matemática, da aula anterior, deixa o quadro cheio de coisas. Você acha que isso atrapalha a professora a passar conteúdo no quadro? O que você acha de copiar do quadro? Se isso pudesse ser substituído por outro modo de trabalhar os conteúdos, como você gostaria que fosse esse outro modo?

Com relação ao uso de tecnologia...Muitos professores reclamam que os alunos trazem celular pra escola, usam durante a aula...Isso acontece em todas as aulas? Como você vê essa relação de vocês com os aparelhos eletrônicos?

A *SHL* é segunda professora do Paulo, certo? Mas ela também ajuda os outros alunos, né? Percebi que vocês gostam bastante dela e perguntam bastantes coisas para ela. Por que vocês às vezes perguntam coisas para a *SHL* e não perguntam para a professora?

Com tantas aulas, acho que deve ser cansativo a professora ficar em pé lá na frente falando o tempo inteiro, né. A professora de Português acaba dando aula mais sentada. Os outros professores também? O que você pensa sobre isso?

Questões acerca das aulas observadas e da materialização do ato de dizer em gêneros do discurso

Uma das primeiras atividades que eu acompanhei foi o trabalho sobre as famílias, em que foi realizado um debate ao final. Você compreendeu por que a atividade realizada? Você acha que os alunos se engajaram na atividade? E quanto ao debate, você acha que a proposta da atividade foi atingida? O que você achou da atividade?

Na ficha de leitura do livro “O Tosco”, percebi que vocês se concentraram. Você gostou do livro? Quem escolheu o livro para ser lido? O que você achou das questões que a professora propôs?

Depois, a professora pediu que vocês produzissem uma carta e vocês fizeram bem rapidamente. Você entendeu a proposta? Percebi que, para alguns, a professora disse que tinha erros na forma de fazer a carta. Que problemas você lembra de ela ter apontado na tua carta? Você entregou a carta para a pessoa a quem escreveu? Vi que o César escreveu uma carta de amor e entregou para Ariane, você viu que legal? A professora leu a corrigiu a sua carta? Como a sua carta foi avaliada?

Quanto ao ditado que vocês realizaram. Sobre o que era mesmo? Você foi bem? Como foi realizada essa atividade? (Eu não estava em sala, só vi ela fazendo com os que faltaram no dia).

A professora trabalhou com vocês a questão do *bullying*. Vocês leram textos do livro didático, a professora passou o filme, vocês conversaram sobre isso, mas me pareceu que ainda continuam chamando o colega de apelidos etc. Por que você acha que continuam agindo assim mesmo depois de terem discutido sobre esse tema? Lembro de a professora ter comentado comigo que os alunos de algumas turmas chegaram a chorar durante o filme. Os alunos da turma 714 não muito. Você acha que o filme não chamou a atenção da sua turma?

A professora leva várias coisas que não estão no livro, né? Algumas “folhinhas” com exercícios. As “folhinhas” são sempre novas para você?

Eu acho que essas novas regras ortográficas bem difíceis. Você acha que agora aprendeu com as atividades que a professora passou no quadro?

A professora pediu aquela redação da “vida na escola” e muitos não fizeram do jeito que era para fazer. Por que você acha que isso aconteceu? A professora corrigiu esses textos? Alguns leram as redações e outros não. Era obrigatório ler? (abrir livro na página 150) Eu observei que a professora prefere que vocês leiam as produções textuais... E vocês a entregam depois de ler para a sua leitura? Vocês costumam refazer o que não ficou bom? Não consegui entender bem como isso se acontece...

Eu observei a ‘vivência de Português’ e vi que trabalharam com poemas. Você participou da produção dos poemas? Alguns fizeram uns poemas bem legais. A professora havia trabalhado poemas em sala? O que você achou da ‘vivência’?

Quanto à produção da p. 56, que vocês tinham que escolher a proposta 1, 2 ou 3. Vocês entenderam bem a proposta? Não consigo lembrar.

E quanto ao resumo do *café literário*, vocês conseguiram entender a proposta? Você gostou dos livros apresentados pelos colegas? Percebi que vocês escolheram mais livros do cotidiano de vocês. A professora que recomendou os livros? Acho que ele não pode saber isso.... Por que você acha que ninguém escolheu livros de histórias?

Questões sobre a produção textual escrita

Para que você acha que há produção textual na escola? A professora utiliza as propostas para a produção de textos escritos do livro didático? Quais? Por quê? A professora costuma ler e corrigir todas as produções textuais de vocês? Vocês reescrevem/revisam os textos? Quais as suas maiores dificuldades na produção escrita?

A professora deu uma aula sobre como fazer redação, certo? Você anotou algo no caderno? Posso ver? Você entendeu e acha que é tranquilo para todos fazer uma redação com essa explicação?

Orientadora Pedagógica

(Nome da orientadora), antes de iniciar nossa conversa, gostaria de agradecer pela sua participação e colaboração, tanto em minha acolhida nas vezes que vim ao SOE, quanto na observação do Conselho de Classe da turma 714 e agora nesta nossa conversa.

Conforme foi explicado a você no momento em que eu a convidei a participar desta pesquisa, eu e Sabatha, outra doutoranda, estamos aqui no Instituto a fim de buscar entender como acontece a aula de Língua Portuguesa, a princípio, com o livro didático, que conteúdos e atividades o livro traz, como os alunos se envolvem (ou não) com essas atividades, enfim, tentamos compreender como é esse encontro professor-aluno via livro didático (ou não).

Em busca de respostas a esses questionamentos, percebi, durante o período em que observei as aulas de Língua Portuguesa da turma 714, que o seu papel é muito importante. Assim, nesta nossa conversa, eu queria muito que você me ajudasse a entender essas questões, além de entender o seu papel na turma 714. Para iniciar, gostaria de saber qual a função do SOE dentro do Instituto? E qual a sua função profissional dentro do SOE?

Percebi, durante a observação das aulas, que cada profissional do SOE é responsável por determinadas turmas, certo? Como acontece essa divisão?

Além da turma 714, por quais turmas você é responsável?

Qual a sua opinião acerca da turma 714?

Quando você intervém com os alunos da turma 714? Como funciona essa intervenção?

Inferindo que o SOE lida com questões de comportamento dos alunos, especificidades familiares, com implicações na aprendizagem, eu gostaria de te ouvir um pouco em como você entende a aprendizagem dos alunos no que diz respeito às questões de linguagem. Você acha que as questões com as quais você lida implicam nas questões de aprendizagem de Língua Portuguesa? Que dificuldades você aponta que implicam positivamente ou não na aprendizagem de Língua Portuguesa?

Coordenadora Laboratório de Português

(Nome da coordenadora), antes de iniciar nossa conversa, gostaríamos de agradecer pela sua participação e colaboração, tanto em nossa acolhida nas vezes que viemos ao Laboratório de Português, quanto na observação de algumas Reuniões de Departamento (RDs).

Conforme foi explicado a você no momento em que eu a convidamos a participar desta pesquisa, nós (Eloara e Sabatha) estamos aqui no Instituto a fim de buscar entender como acontece a aula de Língua Portuguesa, a princípio, com o livro didático, que conteúdos e atividades o livro traz, como os alunos se envolvem (ou não) com essas atividades, enfim, tentamos compreender como é esse encontro professor-aluno, com atividades de leitura e escrita, via livro didático (ou não).

Em busca de respostas a esses questionamentos, percebemos, durante o período em que estivemos aqui no Instituto, que o seu papel, como coordenadora do Laboratório de Português, é muito importante. Assim, nesta nossa conversa, nós queremos muito que você nos ajudasse a entender algumas questões relacionadas a sua função, bem como à importância do Laboratório de Português, das RDs, entre outras.

Para iniciar, gostaríamos de saber qual a função do Laboratório de Português dentro do Instituto?

Acontecem aulas aqui no Laboratório? Como funciona?

(Eloara) Lembro que observei o café literário, organizado pela professora, aqui no Laboratório. É comum os professores usarem esse espaço? O que eles precisam fazer para usar o espaço?

Além de atividades propostas pelos professores, há outras atividades neste espaço? (para saber se elas propõem atividades também)

(Eloara) Também observei que a Vivência de Português foi organizada por vocês. Como funcionam as vivências? Quando não há greve, elas também acontecem?

E qual a sua função profissional dentro do Laboratório?

E a função da professora (outra professora que trabalha no Laboratório)?

Percebemos, durante a nossa estada aqui no Instituto, que os livros didáticos são entregues por vocês aos alunos. Como funciona essa entrega? Todos os alunos recebem livros?

E quanto à escolha dos livros, é aqui que acontece? Como funciona? Você participou da escolha do livro utilizado este ano pelos

professores? Você lembra porque ele foi escolhido? E quais professores que participaram da escolha?

Qual a sua opinião sobre o PNLD, o que você pensa sobre a forma como esse programa é operacionalizado na escola...

Agora sobre as Reuniões de Departamento. Qual a função dessas RDs? Os professores são convocados a participar? Como você as organiza? Quais são os objetivos da RD? O que acontece nelas? Você acha que os objetivos são alcançados? Qual a sua avaliação sobre o engajamento dos professores nas RDs? Quando estava (Eloara) em sala, lembro que a professora usou um livro que você havia indicado na RD. Isso costuma acontecer? Os professores discutem seus planejamentos nas RDs?

E quanto ao planejamento anual dos professores. É aqui que acontece? Como funciona? Como eles escolhem os conteúdos que constam nos planejamentos? Há uma progressão conceitual de um ano escolar para o outro (do sexto para o sétimo etc.)?

A implementação dos planos de ensino, nas diferentes turmas, pelas diferentes professoras de LP é semelhante? Em nossas vivências pareceu-nos, por exemplo, que algumas professoras dão destaque diferenciado à abordagem gramatical normativa....

Poderíamos ver essa progressão nos planos dos anos finais do EF? (Pedir para fotografar)

E há mudanças nos planos de ensino, de um único ano escolar, dos anos passados para este de 2015? (Pedir para ver planos de anos anteriores e fotografar)

Qual a sua avaliação do papel do Laboratório de Português em relação ao que acontece aqui e no que ajuda nas aulas de Língua Portuguesa?

APÊNDICE K – Roteiro *roda de conversa* alunas

Meninas, conforme expliquei a vocês, nós teríamos duas conversas: uma individualmente e outra em grupo. Este momento de conversa em grupo serve para esclarecer alguns pontos que ficaram um tanto confusos naquele nosso primeiro contato e para dar espaço para novas impressões suas sobre a aula de LP e o uso do LD no que diz respeito à produção escrita.

Bem, pelo que conversamos e pelo que eu pude perceber participando de algumas aulas na turma 714, há um espaço bastante grande para o trabalho com o livro didático. Desde o início do ano, vocês já realizaram diversas atividades do livro e leram vários textos. Vamos falar um pouco do livro?

Sobre o livro didático

Vocês gostam do livro usado nas aulas de LP neste ano? Por quê?

E como o livro é utilizado nas aulas de LP? Usam em toda aula?

Qual a frequência?

O que já foi visto desse livro neste ano? Vocês vão seguindo capítulo a capítulo ou pulam atividades? Por que vocês acham que a professora não segue cada unidade do livro? Ela explicou a vocês?

Sobre os conteúdos da disciplina

Quanto aos conteúdos trabalhados na aula de Português, o que vocês acham deles? O que vocês acham que aprenderam mais desses conteúdos? E o que não aprenderam tão bem? Me explicam por quê? Há conteúdos que vocês gostariam de aprender mas não são ensinados?

Sobre as diretrizes depreendidas na observação participante

Como vocês veem a rapidez com que fazem as atividades em aula? Vocês acham que o tempo disponível para as aulas é suficiente para dar conta do conteúdo que a professora está trabalhando? Como vocês veem o tempo de duração da aula?

Vocês acham que a turma gosta mais de trabalhar com o livro do que sem ele? Por quê?

Muitos alunos parecem esquecer com frequência o livro em casa? Como vocês veem isso? Vocês acham que alguns alunos levam, mas dizem que esquecem? Por que isso acontece?

Vocês acham que a professora conhece todos vocês seus nomes, suas dificuldades?

Como funciona a nota do caderno de vocês? Ela dá os vistos e corrige as atividades? Ela lê tudo o que vocês fazem quando dá o visto?

Com relação ao uso de tecnologia... Como vocês veem essa relação de vocês com os aparelhos eletrônicos?

A *SHL*. é segunda professora do Paulo, certo? Mas ela também ajuda os outros alunos, né? Percebi que vocês gostam bastante dela e perguntam bastantes coisas para ela. Por que vocês às vezes perguntam coisas para a *SHL*. e não perguntam para a professora?

Com tantas aulas, acho que deve ser cansativo a professora ficar em pé lá na frente falando o tempo inteiro, né. A professora de Português acaba dando aula mais sentada. Os outros professores também? O que vocês pensam sobre isso?

Sobre as aulas observadas e dos atos de dizer em gêneros do discurso distintos

Uma das primeiras atividades que eu acompanhei foi o trabalho sobre as famílias, em que foi realizado um debate ao final. Vocês compreenderam por que a atividade foi realizada? Vocês acham que os alunos se engajaram na atividade? E quanto ao debate, vocês acham que a proposta da atividade foi atingida? O que vocês acharam da atividade?

Na ficha de leitura do livro “O Tosco”, percebi que vocês se concentraram. Vocês gostaram do livro? Quem escolheu o livro para ser lido? O que vocês acharam das questões que a professora propôs?

Depois, a professora pediu que vocês produzissem uma carta e vocês fizeram bem rapidamente. Vocês entenderam a proposta? Percebi que, para alguns, a professora disse que tinha erros na forma de fazer a carta. Que problemas vocês lembram de ela ter apontado na carta de vocês? Vocês entregaram a carta para a pessoa a quem escreveram? A professora leu a corrigiu a carta de vocês? Como a carta de vocês foi avaliada?

Quanto ao ditado que vocês realizaram. Sobre o que era mesmo? Vocês foram bem? Como foi realizada essa atividade?

A professora trabalhou com vocês a questão do *bullying*. Vocês leram textos do livro didático, a professora passou o filme, vocês conversaram sobre isso, mas me pareceu que ainda continuam chamando o colega de apelidos etc. Por que vocês acham que continuam agindo assim mesmo depois de terem discutido sobre esse tema? Lembro de a professora ter comentado comigo que os alunos de algumas

turmas chegaram a chorar durante o filme. Os alunos da turma 714 não muito. Vocês acham que o filme não chamou a atenção da sua turma?

A professora leva várias coisas que não estão no livro, né? Algumas “folhinhas” com exercícios. As “folhinhas” são sempre novas para vocês?

Eu acho que essas novas regras ortográficas bem difíceis. Vocês acham que agora aprendeu com as atividades que a professora passou no quadro?

A professora pediu aquela redação da “vida na escola” e muitos não fizeram do jeito que era para fazer. Por que você acha que isso aconteceu? A professora corrigiu esses textos? Alguns leram as redações e outros não. Era obrigatório ler? (abrir livro na página 150) Eu observei que a professora prefere que vocês leiam as produções textuais... E vocês a entregam depois de ler para a sua leitura? Vocês costumam refazer o que não ficou bom? Não consegui entender bem como isso se acontece...

Eu observei a ‘vivência de Português’ e vi que trabalharam com poemas. Vocês participaram da produção dos poemas? Alguns fizeram uns poemas bem legais. A professora havia trabalhado poemas em sala? O que vocês acharam da ‘vivência’?

Quanto à produção da p. 56, que vocês tinham que escolher a proposta 1, 2 ou 3. Vocês entenderam bem a proposta? Não consigo lembrar.

E quanto ao resumo do *café literário*, vocês conseguiram entender a proposta? Vocês gostaram dos livros apresentados pelos colegas? Percebi que vocês escolheram mais livros do cotidiano de vocês. A professora que recomendou os livros? Por que vocês acham que ninguém escolheu livros de histórias?

Sobre a produção textual escrita

Para que vocês acham que há produção textual na escola? A professora utiliza as propostas para a produção de textos escritos do livro didático? Quais? Por quê? A professora costuma ler e corrigir todas as produções textuais de vocês? Vocês reescrevem/revisam os textos? Quais as suas maiores dificuldades na produção escrita?

A professora deu uma aula sobre como fazer redação, certo? Vocês anotaram algo no caderno? Posso ver? Vocês entenderam e acham que é tranquilo para todos fazer uma redação com essa explicação?

Se pudéssemos mudar alguma coisa na aula de LP, o que vocês sugeririam?

ANEXO A – Autorização do Comitê de ética

FUNDAÇÃO HOSPITALAR
BLUMENAU: HOSPITAL SANTO
ANTONIO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ATO DE PRODUZIR TEXTOS ESCRITOS COMO ENCONTRO INTERSUBJETIVO: IMPLICAÇÕES DO USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 38820314.4.0000.5359

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.077.097

Data da Relatoria: 05/05/2015

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem como tema o uso que professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de

Ensino, atuantes em escolas situadas no município de Florianópolis, informam levar a termo em se tratando do livro didático no que diz respeito ao

ensino da produção textual escrita. O objetivo deste estudo é descrever analiticamente como professores participantes deste estudo informam

trabalhar com o livro didático em suas aulas de produção textual escrita. A pesquisa é norteada com base na questão central: Considerando dados

sinhalizadores da linearização do uso do livro didático de Língua Portuguesa no ensino da produção textual escrita na ação didático-pedagógica de

professores em atuação em classes nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, situadas no

município de Florianópolis, como tais professores informam trabalhar com essas obras em suas aulas de produção textual escrita, no que respeita a

questões a exemplo de : espaço que lhe conferem no cotidiano, valoração que atribuem a ele e compreensão/ressignificação/reverberação/transposição de seus conteúdos/propostas didático-

Endereço: Rua Itajaí, 545

Bairro: Vorstadt

CEP: 89.015-200

UF: SC

Município: BLUMENAU

Telefone: (47)3231-4002

Fax: (47)3231-4002

E-mail: cep.icsds@hsan.com.br

FUNDAÇÃO HOSPITALAR
BLUMENAU: HOSPITAL SANTO
ANTONIO



Continuação do Parecer: 1.077.097

pedagógicas em se tratando desse mesma produção textual escrita? A presente pesquisa ancora-se em uma proposta de simpósio conceitual em que discute-se as bases teórico-epistemológicas que subjazem ao processo de ensino da produção textual escrita entendida como encontro – a língua como objeto social: teorizações de Vigotski (2007 [1978]) e Volóshinov (2009 [1929]); teorizações sobre o fenômeno do letramento (STREET, 1984; BARTON, 2010 [1994]; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000); e teorizações sobre os gêneros discursivos na perspectiva seminal bakhtiniana (BAKHTIN, 2010 [1952/53]); bem como teorizações referentes à ação didático-pedagógica no ensino da produção textual escrita - as teorizações em âmbito nacional (GERALDI, 1997 [1991; 2010]; BRITTO, 1997). Tal pesquisa consiste em um estudo de caso (YIN, 2005) com abordagem qualitativa interpretativista (MASON, 1996), tendo como instrumento de geração de dados pesquisa documental, rodas de conversa e entrevistas com professores de Língua Portuguesa em atividade nos terceiro e quarto ciclos nas escolas da rede estadual de ensino, situadas no município de Florianópolis – SC. Palavras-chaves: Produção textual escrita. Ideário histórico-cultural. Livro didático.

Objetivo da Pesquisa:

Este estudo se delinea para descrever analiticamente o modo como os professores de Língua Portuguesa de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, situadas na região de Florianópolis, informam trabalhar com o livro didático em suas aulas de produção textual escrita, no que concerne fundamentalmente ao espaço que lhe conferem no cotidiano, valoração que atribuem a ele e compreensão/ressignificação/reverberação/transposição de seus conteúdos/proposições didático-pedagógicas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não observado riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou os documentos necessários. A pesquisadora elaborou uma carta de

Endereço: Rua Itajaí, 545
 Bairro: Vorstadt CEP: 89.015-200
 UF: SC Município: BLUMENAU
 Telefone: (47)3231-4002 Fax: (47)3231-4002 E-mail: csp.icds@hsan.com.br

FUNDAÇÃO HOSPITALAR
BLUMENAU: HOSPITAL SANTO
ANTONIO



Continuação do Parecer: 1.077.097

esclarecimentos para os entrevistados. O TCLE atende os critérios estabelecidos pela CONEP

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora fez alteração no cronograma conforme solicitado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

BLUMENAU, 25 de Maio de 2015

Assinado por:
Fernando Vargas Garcia
(Coordenador)

Endereço: Rua Itajaí, 545

Bairro: Vorstadt

UF: SC

Município: BLUMENAU

CEP: 89.015-200

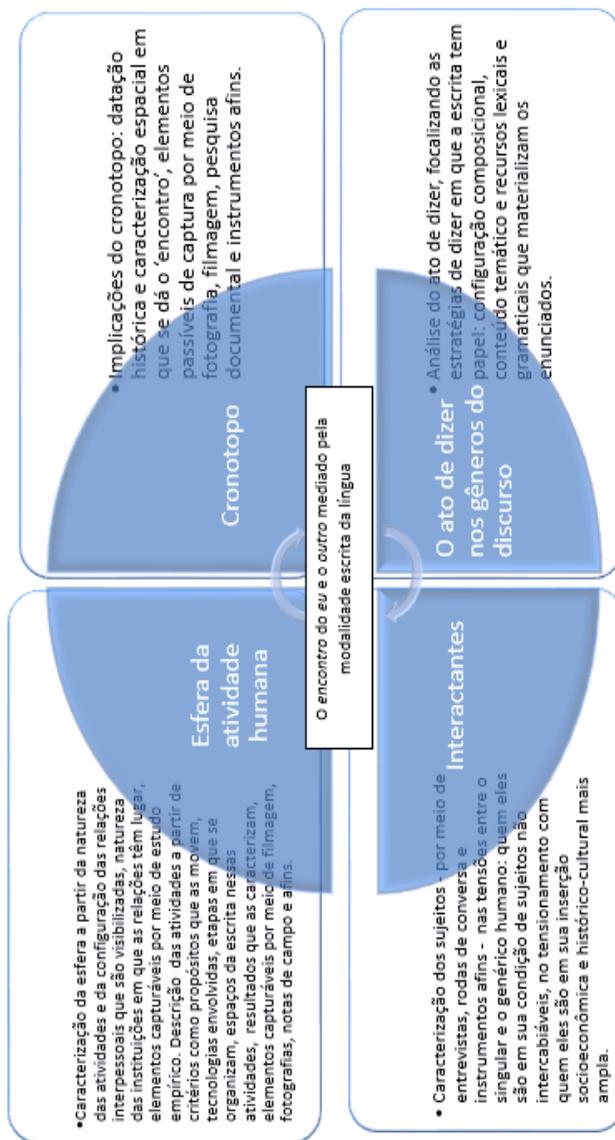
Telefone: (47)3231-4002

Fax: (47)3231-4002

E-mail: cep.lcds@hsan.com.br

ANEXO B – Primeira parte do *Diagrama Integrado*

Eventos com a escrita



ANEXO C – Segunda parte do *Diagrama Integrado*

Bases das vivências com a escrita

