



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

GIOVANA TOLESANI CAMARGO BARBOSA

**A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE
INTERLOCUÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

**CAMPINAS
2018**

GIOVANA TOLESANI CAMARGO BARBOSA

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: Ana Lúcia Guedes Pinto

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA GIOVANA TOLESANI CAMARGO BARBOSA E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANA LÚCIA GUEDES PINTO.

**CAMPINAS
2018**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B234s Barbosa, Giovana Tolesani Camargo, 1989-
A sala de aula como espaço de interlocução e produção de sentidos /
Giovana Tolesani Camargo Barbosa. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Ana Lúcia Guedes Pinto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Sala de aula. 2. Ensino. 3. sentidos. 4. Interlocução. 5. Leitura. I. Guedes
Pinto, Ana Lúcia, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The classroom as a space of interlocution and sense production

Palavras-chave em inglês:

Classroom

Teaching

Senses

Interlocution

Reading

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Lúcia Guedes Pinto [Orientador]

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Andrea Tereza Brito Ferreira

Data de defesa: 26-06-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE
INTERLOCUÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Autor: Giovana Tolesani Camargo Barbosa

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Lúcia Guedes Pinto

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Andrea Tereza Brito Ferreira

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2018

AGRADECIMENTOS

Paulo Freire nos lembra que ninguém nasce pronto, vamos nos fazendo no encontro com o outro, na prática social, na ação-reflexão. De fato, se “é caminhando que se faz o caminho”, a caminhada até aqui não seria possível sem as pessoas que caminharam comigo: família, professores, amizades de longas e de antigas caminhadas, amigos outros que surgiram e com os quais espero continuar caminhando e Deus, que conosco caminha sempre.

Agradeço aos meus pais pelo incentivo e apoio incondicional, pelo grande exemplo e por todas as batalhas que enfrentaram com fé e coragem. Agradeço ao meu irmão e companheiro de tantas caminhadas. Ao meu marido pela paciência, bom humor e amor que nos uniram em um novo caminho e aos seus pais, familiares e amigos pelo apoio e carinho com que me acolheram. Agradeço aos meus avós, minhas tias e primos, pois família para nós representa lugar de refúgio, de encontro e alegria. Agradeço, também, minha cunhada, amiga e companheira de profissão. Às queridas amigas dos tempos de escola, minhas irmãs de coração.

Ao enveredar pelo caminho da docência, conheci pessoas queridas, as amigas da Pedagogia, que me levaram a produzir novos sentidos para a caminhada. A alegria da aprendizagem, acadêmica, se juntou à alegria do encontro de todas as noites, nas salas de aula, na cantina ou na biblioteca.

Novos desafios surgiram no chão das escolas por onde passei e, a cada nova dificuldade, Deus colocava em meu caminho mãos que, com bondade e afeto, transformaram adversidade em aprendizado. Às queridas amigas e professoras de Paulínia, meus sinceros agradecimentos pelo apoio, parceria e amizade.

O ingresso no Mestrado representou, paulatinamente, um processo no qual foi possível ressignificar a docência e o percurso feito até aquele momento. Dali em diante, à luz da teoria e da reflexão sobre minha prática, inserida em um contexto histórico e social específico, fomentou-se uma mudança no modo de olhar, fazendo com que o caminho ganhasse novas tonalidades. Por isso, agradeço aos parceiros de caminhada, amigos e colegas do grupo ALLE/AULA. Com muito carinho, agradeço à Fabiana pelo apoio e amizade, desde o início.

Finalmente, com muita admiração, agradeço à Ana pelas orientações, por tudo o que me ensinou e por acreditar que este trabalho seria possível. Sem ela, certamente, teria me perdido pelo caminho. Agradeço, também, às professoras Norma, Mary Elizabeth, Cláudia e Andréa por todas as contribuições e ensinamentos.

RESUMO

Esta pesquisa buscou problematizar as relações que se estabelecem na sala de aula, procurando encontrar indícios dos sentidos produzidos pelos sujeitos sociais (professora e alunos) nas interlocuções cotidianas. O entrecorrer desse processo fomentou indagações acerca das condições de produção desses sentidos, no contexto em questão. Diante dos episódios registrados por mim, do lugar social de professora do 5º e 3º ano do Ensino Fundamental, respectivamente, entre os anos de 2016 e 2017, deparei-me com situações que, ao serem intercruzadas com estudos de Vigotski, Bahktin e Certeau, suscitaram questionamentos acerca dos sentidos produzidos pelos alunos nas diversas situações de aprendizagem que ocorrem na sala de aula, bem como suas formas de elaboração e apropriação do saber historicamente acumulado. Nesse processo, o caderno de registros se configurou como um instrumento de pesquisa e também uma ferramenta de trabalho, pois possibilitou a ressignificação de minha prática. Passei a priorizar, no trabalho pedagógico, situações como as de leitura, principalmente de literatura, nas quais sentidos pudessem circular mais livremente e as crianças, de certo modo, tivessem liberdade para produzir novos significados às situações cotidianas. Dessa maneira, a interação com os alunos indicava, ao mesmo tempo, caminhos para que pudesse buscar novas formas de mediar a relação deles com os conteúdos culturais e, paralelamente, os estudos de Bakhtin, Vigotski, Certeau e outros autores da perspectiva Histórico-Cultural, redirecionavam o modo como me relacionava com a prática pedagógica.

ABSTRACT

This research sought to problematize the relations that are established in the classroom, trying to find indications of the senses produced by the social subjects (teacher and students) in everyday dialogues. The routing of this process fostered questions about the conditions of production of these senses, in the context in focus. Faced with the episodes recorded by me, from the social place of 5th and 3rd grade elementary school teacher, respectively, between 2016 and 2017, I came across situations that, when cross-linked with studies by Vigotski, Bahktin and Certeau, have raised questions about the senses produced by students in the various learning situations that occur in the classroom, as well as their forms of elaboration and appropriation of historically accumulated knowledge. In this process, a notebook was configured as a research tool and also a work tool, because it enabled the re-signification of my practice. I began to prioritize, in the pedagogical work, situations such as reading, especially literature, in which senses could circulate more freely and children, in a way, had the freedom to produce new meanings to everyday situations. In this way, the interaction with the students indicated, at the same time, ways to search for new schemes to mediate their relationship with cultural contents and, in parallel, the studies of Bakhtin, Vigotski, Certeau and other authors of the Historical-Cultural perspective, redirected the way I related to pedagogical practice.

SUMÁRIO

Introdução	8
Elementos para uma reflexão acerca de minha própria prática como professora: o caderno de registros	17
Vozes constitutivas deste estudo: fundamentação teórica.....	27
Sala de aula: espaço de interlocução e produção de sentidos	
I. <i>Ela morreu?</i>	48
II. <i>Era uma vez três ovelhas (e um lobo-guará)</i>	65
Breves considerações.....	75
Referências bibliográficas.....	79
Anexo	

INTRODUÇÃO

É fato inegável que a escola se constitua como um espaço relacional, no qual interagem diferentes sujeitos sociais: professores, alunos, diretores, funcionários, famílias dos estudantes, entre outros tantos que a frequentam, deixando suas marcas. Trata-se de uma comunidade de sujeitos reunidos em torno de um tempo/espaço institucional que se justifica socialmente pelo acesso ao ensino sistematizado.

Ao se referir ao espaço habitado das cidades, Michel de Certeau (2014)] explica as práticas próprias do espaço, da ordem das *táticas*, assim como boa parte das práticas cotidianas, ou *maneiras de fazer* (falar, ler, fazer compras, preparar refeições, etc) que, segundo o autor, são formas encontradas pelos sujeitos *ordinários* de “jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. (p. 46) Trataremos mais adiante acerca dos conceitos de táticas e de estratégias das quais Certeau discorre. Interessa-nos, neste momento, a comparação feita por este autor entre o ato de caminhar e a enunciação, pois as características do ato de falar, segundo ele, podem ser encontradas em outras práticas. Caminhar:

[...] é um processo de *apropriação* do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma *realização* espacial do lugar (assim como o ato de palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica *relações* entre posições diferenciadas, ou seja, “contratos” pragmáticos sob a forma de movimentos (assim como a enunciação verbal é a “alocução”, “coloca o outro em face” do locutor e põe em jogo contratos entre colocutores)¹. O ato de caminhar parece, portanto, encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação. (CERTEAU, 2014, p. 164)

Olhando mais especificamente para a sala de aula, vemos um local no qual circulam, falam e, dessa maneira, interagem sujeitos com lugar social específico: professores e alunos. Podemos entender este espaço não como um local de passagem, mas de permanência, pelo menos, de um ano inteiro de trabalho, cenário de uma relação *sui generis* – relação de ensino e de aprendizagem.

Consideramos importante explicitar que, no contexto deste estudo, o termo sala de aula não se refere ao espaço físico/ geográfico, mas constitui um espaço relacional, de interação entre professores e alunos. Nessa perspectiva, extrapola as paredes e compreende todo o campo nos quais esses sujeitos circulam, enquanto exercem tais papéis sociais. A sala de aula, portanto, em seu sentido amplo, inclui corredores, quadras, parque, refeitório, bem

¹ Certeau (2014) utiliza aspas quando recorre ao texto de Emile Benveniste. *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, t. 2, 1974, p. 79-88, etc.

como ambientes externos aos da escola (um passeio ao aquário, por exemplo), desde que em situações de aprendizagem e de interlocução entre professores e alunos.

Certeau (2014) nos ajuda a perceber os sujeitos *ordinários* como detentores de um saber próprio das práticas cotidianas, “um saber sobre o qual os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer” (p. 134). Ao nos voltarmos para os enunciados desses sujeitos, podemos reconhecer indícios de seus saberes. Entender como os sujeitos que “habitam” a sala de aula interagem e, nesta relação, os saberes próprios das práticas vão sendo indiciados e revelados é um dos objetivos desta pesquisa. Dessa maneira, instaura-se a seguinte questão: considerando a sala de aula como um espaço de interlocução no qual os enunciados dos sujeitos se voltam para a apropriação do conhecimento e indiciam os sentidos em circulação, em que condições de produção esse processo acontece?

As questões que busco compreender começaram a surgir desde o primeiro contato com a sala de aula, como estagiária do curso de Pedagogia, em 2010. Naquela ocasião, eu era professora auxiliar no 1º ano de uma escola particular na cidade de Americana e cursava a disciplina de Metodologia do Ensino Fundamental, com a professora Dr^a. Ana Lúcia Guedes-Pinto. Ela nos orientou a buscar compreender “Para quem ensino e como ensino? Como organizo o trabalho pedagógico para ensinar?”², voltando nosso olhar para as relações que se estabeleciam na interação com os alunos. Pude perceber, então, que pelo fato de ocupar um lugar social diferente da professora, as crianças estabeleceriam comigo, do mesmo modo, uma relação diferente. Entendi que muitas vezes o lugar que ocupava era, na realidade, um *não-lugar*, por não ser ali professora e tampouco aluna.

No ano seguinte, ao cursar a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a professora Dr^a. Roseli Cação Fontana solicitou que organizássemos nossas anotações de estágio em um caderno, o qual ela via regularmente. As questões relacionais continuaram a chamar minha atenção: “Por que os alunos não ouvem quando eu falo? Por que se recusam a fazer o que peço?” Essas e outras questões envolvendo meu trabalho, ainda como estagiária, deram origem ao meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual eu buscava compreender as razões da dificuldade em ser atendida pelos alunos.

Durante o trabalho, realizei leituras de Charlot (1979), que entende “a criança como ser social que vive em condições sociais determinadas” (p. 244). Segundo o autor, ela

² Programa da disciplina/2º semestre de 2010.

se relaciona com o mundo e desempenha, em cada quadro social em que está inserida, um papel diferente. Para ele, a criança deve ser vista como parceiro social do adulto.

Snyders (1993), outro estudioso que teve grande importância no meu trabalho, sinaliza que a criança precisa que o adulto a ensine como lidar com as emoções próprias da infância e o adulto, por sua vez, deve se deixar afetar pelos sonhos da criança. O autor lembra que a especificidade das relações entre adultos e crianças produzidas na escola advém do papel social desta instituição: “a escola é uma instituição onde está em jogo alcançar a cultura, a alegria cultural pela mediação constante e contínua das pessoas, não uma pura troca de ideias [...]” (SNYDERS, 1993, p. 75).

Na ocasião, concluí que, ao ver a criança como um ser social, que se relaciona com o mundo e o ressignifica a partir de suas experiências, o professor passa a entender os comportamentos “indisciplinados” como “réplicas que devem ser analisadas no contexto das relações em que foram produzidas” (CAMARGO, 2013, p. 57).

O ingresso no Mestrado se deu após dois anos, quando já atuava como professora do Ensino Fundamental, na rede municipal de Paulínia, interior de São Paulo. Esta mudança de papéis – de professora auxiliar para professora titular da classe – trouxe outros questionamentos. Assumindo que as crianças produzem sentido ao que veem, ouvem e que elas ressignificam as falas dos outros sujeitos com os quais interagem, como esses sentidos indiciam os modos de elaboração desses alunos? Como compreendo os sentidos que circulam na sala de aula? Que relações estão sendo estabelecidas por meio da minha interação com os alunos e deles entre si? Que sentidos eu produzo para os enunciados dos alunos, entendendo que esta comunicação não se dá apenas por palavras, mas também por gestos, recusas, silêncios? Que outros sujeitos afetam minha relação com os alunos e de que maneiras?

Recorri novamente ao caderno de registros, tal como durante o estágio, e nele fiz anotações de diferentes episódios que evocavam algum questionamento. O caderno se configurou como uma ferramenta importante, já que possibilitou um distanciamento e favoreceu a procura por elementos que me ajudassem a tecer possíveis respostas.

Inicialmente, voltei-me a Vigotski (2007) no empenho de compreender quem são esses sujeitos com os quais tenho encontro marcado todas as manhãs. A atividade mediadora se torna um conceito importante para entender como ocorrem os processos de elaboração, indicados por meio dos enunciados dos alunos. No processo de qualificação da dissertação, fui orientada a rever as leituras feitas das obras do autor russo, buscando outras traduções, além de trabalhos como o de Prestes (2010). Em sua tese de doutoramento, a pesquisadora se debruçou sobre as traduções dos trabalhos de Vigotski, no empenho de encontrar as possíveis

corruptelas e traduzir, de modo mais fiel, termos como zona de desenvolvimento iminente (proximal), definido pelo autor como distância entre o que a criança faz com autonomia e as tarefas que pode realizar, desde que tenha a colaboração de outra pessoa.

Prestes (2010) analisa as traduções das obras de Vigotski no Brasil. A autora afirma que a obra, a vida e a carreira do autor russo estão “cercadas de enigmas e informações desencontradas” (p. 37). Sua intensa produção intelectual se deu em um período de importantes transformações políticas e sociais, das quais teve participação ativa. Os trabalhos de Vigotski tiveram trechos censurados e, em 1936, o autor teve seu nome proibido em seu próprio país.

Não foi sem percalços que suas obras chegaram até os dias de hoje. Alvos de críticas contundentes, muitos trabalhos seus tiveram destinos dramáticos. A autonomia de sua produção científica em relação aos preceitos ditados pelo governo instituído em seu país acarretou um desrespeito à integridade de suas obras (PRESTES, 2010, p. 55).

Prestes (2010) relata que os primeiros textos do autor que circularam no Brasil, a partir dos anos 1980, foram traduções norte-americanas, que sofreram inúmeros cortes. A autora comenta as traduções das obras de Vigotski e, recorrendo também às análises do professor Newton Duarte³, afirma que, no caso dos tradutores norte-americanos, os cortes teriam a intenção de tornar as obras do autor russo menos marxistas e mais compatíveis com o pragmatismo norte-americano, além de suavizar as críticas à Piaget (p. 68).

Assim, novos sentidos foram produzidos após essas leituras. Focalizei, nos estudos do autor, o processo de ensino e aprendizagem (instrução) e as relações entre pensamento e palavra.

Busquei, na teoria elaborada por Mikhail Bakhtin (2011; 2013) e Volóchinov (2017) fundamentos para apreender de que forma os sujeitos enunciam, se comunicam e interagem. Recorri, também, a outros autores bakhtinianos, em especial Beth Brait (2014), cujos trabalhos remetem às questões da abordagem enunciativa discursiva preconizada pelo autor russo. Para ele a *palavra* se constitui como um meio ativo e mutável da comunicação dialógica e, por isso, nessa esfera e não de outro modo é que ela deve ser estudada. Nessa perspectiva, o enunciado, devido ao seu caráter responsivo, deve ser analisado não somente em relação ao que foi dito, mas é necessário atentar-se para os sujeitos nele envolvidos, bem como o contexto em que foi produzido.

³ Professor da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), campus de Araraquara, reconhecido na área dos estudos da obra de Vigotski.

Ao aprofundar as reflexões acerca da enunciação, foi possível perceber a importância de descrever os sujeitos e as condições de produção de cada enunciado, pois “como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação)” (BAKHTIN, 2011, p. 313). Procurei, nas anotações feitas no caderno, reconstruir as situações vividas em sala, buscando ser o mais fiel possível às palavras ditas por cada um dos sujeitos, bem como descrever seus contextos de produção.

Finalmente, o mergulho na *Invenção do cotidiano* (CERTEAU, 2014) fez com que voltasse meu olhar às práticas cotidianas de sujeitos *ordinários*. A análise de Certeau mostra que elas são marcadas pelas relações sociais em que são estabelecidas e que “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais” (p. 37). Assumindo essa perspectiva, é possível entender que a representação social do papel de professora não designa o que este é para os usuários. Por meio de um exame mais cauteloso dos processos de sua utilização (p. 39), percebe-se que os papéis sociais são afetados pelas maneiras de fazer dos sujeitos com os quais se relacionam. “Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reappropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (p. 41).

Os fios que compõem esta tecitura são, de um lado, os autores lidos por mim e de outro, os registros feitos principalmente no ano de 2016, em que ocupei o lugar de professora do 5º ano, mas também recorri aos registros feitos no ano seguinte (2017), como professora do 3º ano.

O ano de 2016 foi marcado por momentos de muita agitação, em virtude de um aluno da turma com grandes dificuldades de cumprir com os combinados da sala e de controlar o que falava. Ele frequentemente fazia uso de palavrões e ofendia as outras crianças e também a mim. O aluno tampouco conseguia controlar sua agressividade e seus gritos, muito frequentes dentro e fora da sala de aula. Porém, todas as manhãs, no momento em que eu lia para as crianças, esta agitação diminuía. Fui percebendo, por meio do desenvolvimento da prática diária da leitura, aquilo que os estudos já haviam me ensinado sobre a importância da leitura ser realizada todos os dias. “A arte da narrativa, em particular, permite organizar a própria história e transformá-la” (PETIT, 2009, p. 42).

Atuava como mediadora desta prática, pois como diz Michèle Petit (2009): “A leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina [...]” (p. 22). Ao se referir à

importância da leitura em contextos de adversidade⁴ a autora afirma: “se chegaram [os jovens] a ler, foi sempre graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetuoso e discreto de um mediador com gosto pelos livros, que fez com que a apropriação deles fosse almejada” (PETIT, 2009, p. 24).

Além de, em geral, se constituir em um momento de tranquilidade e deleite, a atividade da leitura diária se convertia em uma oportunidade de observar como os diferentes sentidos eram elaborados e circulavam na sala. Após realizá-la, sempre perguntava a eles o que tinham achado do livro e reservava um tempo para que falassem. Chartier (1988), ao estudar a história do objeto cultural livro e as práticas dos leitores, enfatiza o quanto o processo de atribuição de sentidos ao que se lê é constituído de forma social, coletivamente, e também individual, pelas apropriações de cada um na relação com a obra. Conforme o autor, “face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação” (p.121). O autor destaca os processos singulares presentes nos percursos de formação de leitores.

Embora muitas vezes não houvesse comentários acerca do livro após a leitura oral, era possível inferir que ela tinha sido significativa a partir dos olhares atentos e, em outros momentos do dia, quando as crianças se referiam às histórias lidas e diziam encontrar semelhanças com outros textos. Era comum acontecer de serem lembrados trechos ou aspectos específicos de uma leitura em momentos em que fazíamos outras atividades, aparentemente sem conexão com as histórias.

Certo dia, em uma das aulas, um episódio com o aluno Lucas chamou minha atenção. Ele se recusava a fazer a maioria das atividades propostas. No entanto, a leitura para ele não parecia corresponder a uma “atividade”, era um momento de prazer, muitas vezes, até de transgressão: ele se apoiava na leitura para não fazer as “lições”⁵. “Espera aí, estou lendo, prô”, ele dizia. No episódio a seguir, narro um momento em que ele pega o livro “João Felizardo”, versão de Ângela Lago (Cosac Naify, 2007). Eu havia lido para as crianças logo no primeiro momento da aula, enquanto ele estava na sala de Recuperação⁶. A história conta que um homem, João Felizardo, recebe uma moeda de herança e a troca por um cavalo, que o troca por outros animais, até que o último animal, um pássaro, voa e sobra apenas uma pena.

⁴ A autora recolheu depoimentos de jovens e de seus mediadores de leitura (bibliotecários, professores etc), em regiões afetadas por conflitos armados, catástrofes naturais, crises econômicas intensas e desequilíbrio social, sobretudo na América Latina.

⁵ Este termo é frequentemente usado pelas crianças naquele contexto para se referir às atividades diárias.

⁶ Na prefeitura de Paulínia, as crianças que ficam com notas de Língua Portuguesa abaixo da média (6,0) frequentam a recuperação no período de aula. Nesse momento, as professoras são orientadas a trabalharem com esta disciplina.

Nesse instante, narra-se que “João Felizardo, o rei dos negócios, foi feliz por um imenso segundo”.

L: — *O que é isso?*

Prof^a: — *É o livro que li para a classe enquanto você estava na Recuperação. Você quer ler?*

Ele pegou o livro e, quando terminou, fechou o livro com firmeza e disse:

L: — *Que livro mais paia, prô!*

Prof^a: — *Paia, o que é isso?*

L: — *É bobo! Esse cara é muito burro!*

Prof^a: — *Por que burro?*

L: — *Porque ele trocou um cavalo por um burro, por um porco e no fim ficou sem nada! — Lucas pareceu extremamente irritado com o livro.*

Prof^a: — *Mas no fim ele não ficou feliz? — perguntei.*

L: — *Ficou... Não sei por quê.*

Prof^a: — *Será que a gente só é feliz quando tem coisas?*

L: — *É!*

Prof: — *É? — questionei — O que deixa você feliz de verdade?*

L: — *Ah... — ele ficou me olhando, sem saber ao certo o que responder — Ele era rico, prô?*

Prof^a: — *Rico? Não sei, acho que não. O livro diz que ele só tinha uma moeda e trocou até ficar com um pássaro que voou.*

L: — *Ah... — Ele continuou me olhando, parecia estar refletindo sobre o livro. De repente, ele abraçou o livro bem forte — É, acho que eu gostei do livro, dá ele pra mim?*

(Ano III – 2016 – Turma de 5º ano)

Neste episódio, é possível observar que os sentidos produzidos por Lucas não se esgotam no conteúdo do livro. No gesto de fechar o livro, acompanhado dos enunciados “*Que livro mais paia, prô!*” e “*Esse cara é muito burro!*”, demonstra que sua opinião estava baseada em uma compreensão inicial produzida por ele acerca da mensagem do conto. Parece entender, portanto, que a personagem havia sido prejudicada em suas trocas, por não ter pensado antes de fazê-las.

Ao ser questionado porque ele considerava João “burro”, Lucas se volta às ações narradas, ocorridas com a personagem, explicitando-as. O fato de ele se apoiar nos acontecimentos do conto, mas, posteriormente trazer questionamentos (“*Ele era rico, prô?*”) e refletir acerca da mensagem, indicia uma prática de leitura que não se configura como uma descoberta dos sentidos escondidos no texto. Por outro lado, o leitor não deve se valer de qualquer compreensão, mas no modo de ler que possibilite que ele produza sentidos, apoiando-se em determinados indícios contidos no texto. Mais adiante, aprofundaremos as análises acerca da prática social da leitura.

No papel de professora, continuei questionando-o (“*Mas no final ele não ficou feliz?*”), uma vez que por meio dessa negociação de sentidos, buscava ampliar seus modos de elaboração e compreensão do conto.

Finalmente, quando Lucas demonstra ter ressignificado sua relação com o livro lido, o gesto inicial de fechar o livro com força deu lugar a um *abraço*. Nesse gesto, ele manifesta o gosto pelo livro, que pode ser confirmado pelo enunciado “*É, acho que gostei do livro, dá ele para mim?*”. No entanto, embora tenha transcorrido de modo rápido, essa mudança de posicionamento valorativo do aluno não se deu de uma hora para outra, de forma espontânea. Podemos dizer que houve um disparador reflexivo durante a conversa após sua leitura.

Magnani (2001) estuda a literatura, preocupada com o modo como as práticas escolares de leitura atuam na formação do gosto e com a “função que os textos literários assumem no processo de sua escolarização, enquanto obras de linguagem e em relação ao efeito estético” (p.75). Ela explica que o fenômeno literário se constitui como um complexo processo atravessado pelas relações entre infraestrutura e superestrutura. O funcionamento social da língua, que por diferentes perspectivas pode ser compreendido como um sistema de normas ou um instrumento de comunicação social, provoca efeitos no modo como a escola trabalha com a palavra, legitimando uma ou outra concepção de língua. As escolhas dos textos e o modo como eles são trabalhados na escola podem levar à trivialização literária. Segundo a autora, o termo designa um processo que, por meio de narrativas do tipo linear, nas quais o final do texto já está previsto desde o início, visa a formação de um leitor conformado e atende às finalidades educacionais que condizem com o projeto de educação da classe dominante.

Para escapar à trivialização, é necessário que o texto seja tomado como processo social e conflitivo e, ainda, que a escola tenha a intenção de problematizar a leitura de forma compartilhada e crítica. Ao concluir sua dissertação de Mestrado, a autora sintetiza que, como uma prática sobre a palavra, o efeito estético dos textos literários, permite que se problematize a realidade, e se aprenda a gostar de ler textos de qualidade, que rompam com a limitação do conhecido e deem lugar à diversidade de linguagens, autores, gêneros, enredos e procedimentos narrativos, nos quais o leitor se envolva na busca dialógica por construir significados e possibilidades de compreensão. Nesse sentido, torna-se responsabilidade da escola atuar na formação do gosto.

Neste texto da dissertação, primeiramente focalizo a experiência de usar o caderno de registros, sua importância na pesquisa e também no meu trabalho como professora, como oportunidade de refletir sobre a prática. Desenvolvo uma breve reflexão acerca do conceito de memória e da escolha dos episódios relatados: o que escrevo, como e por quê.

Em seguida, apresento o referencial teórico. Entre os autores da abordagem Histórico-Cultural, destaco Michel de Certeau, com o intuito de compreender as práticas culturais que mobilizam e nas quais se enraízam a produção de sentidos, e Vigotski. Nesse prisma, procuro salientar a importância da linguagem para a prática pedagógica, como instrumento psicológico de mediação simbólica, que institui a interação social. Debruço-me, também, sobre Bakhtin e Volóchinov e autores que trabalham com a perspectiva enunciativa discursiva, no empenho de compreender a interação dos sujeitos, voltando o olhar para os seus enunciados.

Vale ressaltar que os estudos de Bakhtin tomam o discurso para análise e, dessa maneira, buscam revelar os sentidos da própria linguagem. De outro modo, os estudos de Vigotski se inserem no campo epistêmico. Ainda que por caminhos diversos, considero que ambas as perspectivas e autores foram imprescindíveis para compreender a interlocução e os seus efeitos produzidos na sala de aula.

Nos capítulos seguintes, procuro dialogar entre os autores e os registros, assumindo o pressuposto de que, mesmo se tratando de um recorte, os episódios destacados neste trabalho são exemplos de situações interacionais cotidianas, cujos protagonistas são sujeitos *ordinários*. Busco também a compreensão dos seus saberes e dos sentidos que circulavam na sala de aula ao longo do período que abrange esta pesquisa.

ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO ACERCA DE MINHA PRÓPRIA PRÁTICA COMO PROFESSORA: O CADERNO DE REGISTROS

Preocupado com o fato de o ensino da gramática centrado no sistema da língua como objeto autônomo não ajudar os alunos a produzirem textos criativos e tampouco criar uma linguagem própria, Bakhtin (2013) propõe, ao escrever o artigo “Questões de estilística no ensino da língua”, que a partir de sua abordagem estilística, o ensino do russo possa ter mais sentido para os estudantes. Fundamenta-se por sua concepção dialógica de linguagem e sugere que o professor provoque os alunos a refletirem sobre o sistema linguístico, analisando-o “do ponto de vista das suas possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística” (p. 25). Na época, entre os anos 1942 e 1945, o autor era pesquisador e professor da Escola Ferroviária nº39 da estação Saviólóvo da região de Kalínin e da Escola Básica nº14 de Kimri, responsável pelo ensino da língua russa.

O autor prioriza as relações dialógicas (texto-leitor, professor-aluno) e a interação entre ele e os alunos em suas aulas, de modo que as explicações sobre o conteúdo (no caso, o período composto por subordinação sem conjunção) sejam precedidas por questionamentos e discussões acerca dos sentidos sobre o escrito, sobre o lido, pautado pelo texto literário. O estudo e as análises são realizados junto com os estudantes para que, ao final, os eles possam tirar suas próprias conclusões. Assim, o professor Mikhail Bakhtin procede em suas aulas: apresenta frases retiradas da literatura russa, de autores reconhecidos do país, como Púchkin e Gógol, e ao lê-las junto aos alunos, aprecia-as. Em seguida, busca reescrevê-las a partir das possibilidades gramaticais que o sistema de língua russa oferece. Constrói novas frases que, teoricamente, têm o mesmo conteúdo semântico e por essa razão deveriam manter o mesmo sentido. No entanto, o autor (professor), ao relê-las com as novas construções gramaticais possíveis vai tornando visível como as escolhas linguísticas afetam a construção dos sentidos. Ou seja, as opções estilísticas de cada enunciado propiciam a criação de efeitos de sentido distintos, mesmo que o teor do conteúdo seja mantido.

Dessa maneira, Bakhtin mostra que a língua pode ser ressignificada e incorporada pelo aluno, que consegue apropriar-se do conteúdo trabalhado, passando a utilizá-lo nas produções textuais. Ele explica que “ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem outro sentido para os alunos, tornando-se mais compreensíveis e interessantes para eles” (2013, p. 40). Assim o trabalho do professor pode contribuir para que o estudante se aproprie do funcionamento do sistema linguístico de forma que consiga expressar-se a partir de seu projeto de dizer.

O texto em que Bakhtin se volta às questões metodológicas do ensino da língua se constitui a partir dos registros feito por ele acerca de sua própria prática pedagógica na escola em que lecionava. Enquanto pesquisador e professor, ele “observava e registrava o comportamento linguístico dos alunos [...], levando em conta os resultados para preparar seus cursos” (2013, p. 14). De forma simples, mas preservando a riqueza e a complexidade de sua compreensão acerca da linguagem, ele nos inspira a buscar novas formas de ensinar, na perspectiva do diálogo e priorizando a interação entre os sujeitos. Diz ele:

O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. [...] O professor tem essa responsabilidade (BAKHTIN, 2013, p. 42).

Assim como fez Bakhtin, em seu estudo, Evangelista (2015), em sua dissertação de Mestrado, analisa a própria prática, como professora do 2º ano do Ensino Fundamental, na rede municipal de Hortolândia. Ela se volta, em sua pesquisa, à formação de crianças leitoras a partir de sua mediação, enquanto professora-leitora da turma. Apoiando-se nos estudos de Ezpeleta e Rockwell (1989), que buscam compreender o cotidiano da escola e mediante um olhar “atento à cultura local e às relações sociais entre os sujeitos envolvidos na situação de ensino” (EVANGELISTA, 2015, p. 53), a professora-pesquisadora investiga as relações que se estabelecem naquele contexto. Para isso, ela recorre aos registros de episódios do cotidiano da sala de aula e à abordagem etnográfica, que a ajuda a vislumbrar que para compreendê-los, é necessário pensar nos fatos relacionados ao seu contexto.

Ezpeleta e Rockwell, por meio da abordagem etnográfica, estudam a escola a partir das necessidades de sua realidade concreta. Elas afirmam que a história documentada coexiste com a história “não documentada”, lugar das práticas cotidianas (1989, p. 13). Isso, porém, não significa atribuir ao cotidiano um caráter exemplificador, nem de analisá-lo isolado em si mesmo. Do mesmo modo, as autoras chamam atenção para que se evite transferir mecanicamente categorias das ciências sociais. O trabalho teórico, portanto, “exige, para dar conta da unicidade da vida cotidiana, tanto um uso peculiar daquelas categorias como a construção de novas categorias pertinentes ao nível com que nos ocupamos” (1989, p. 14).

Ao trabalhar com a história não documentada por meio dos relatos de fatos do cotidiano da sala de aula, Evangelista, em um primeiro momento de sua pesquisa de campo, julgava necessário anotar todos os acontecimentos. Entretanto, considerando a impossibilidade de anotar tudo e a importância de “selecionar o que para o pesquisador seria mais significativo” a professora-pesquisadora opta por “registrar aquilo que teria relação com

as práticas leitoras da professora e dos alunos”, buscando abranger aspectos que se relacionassem a essa prática (2015, p. 54).

Ao dialogar com a obra de Certeau (1985), “A teoria e método nas práticas do cotidiano”, Evangelista retoma os três elementos constitutivos das práticas cotidianas aos quais o pesquisador se atém, para analisá-las: “caráter estético, caráter ético e caráter polêmico” (CERTEAU *apud* EVANGELISTA, 2015, p. 55).

O primeiro deles, o caráter estético, pode ser observado, por exemplo, no modo como um provérbio é construído e falado em voz alta, reconduzindo, por meio de sua análise, às operações realizadas com os interlocutores envolvidos, tendo um desdobramento próprio. Também pode ser reconhecido ao se olhar a paisagem urbana e observar como as mesas para um café ou uma cerveja estão distribuídas nas calçadas. Sobre o aspecto ético, a autora, baseada em Certeau, refere-se à transformação da realidade por meio das práticas. Finalmente, em relação ao caráter polêmico, Evangelista afirma, que “as práticas cotidianas se inscrevem como intervenções aos conflitos sociais” (2015, p. 55).

Com isso, a professora-pesquisadora mostra que o relato pode ser visto sob outro prisma, exercendo assim um outro papel: o de ser simultaneamente uma prática cotidiana e a discussão das práticas cotidianas que busca representar. Para melhor explicar, ela traz um trecho da obra de Certeau (1985):

[...] o relato é, em si, a teoria das práticas cotidianas de que trata. Porque constitui, igualmente, uma prática cotidiana. Ele é o único tipo de texto que é, ao mesmo tempo, uma discussão das práticas cotidianas e uma prática cotidiana em si. Ele próprio constitui a teoria daquilo que faz, daquilo que conta. (*apud* EVANGELISTA, 2015, p. 56).

Tal qual para Evangelista, o caderno onde registro os episódios que ilustram elementos constitutivos das práticas cotidianas, representa, para minha prática de ensino, não apenas um instrumento de pesquisa, mas uma ferramenta de trabalho por possibilitar a revisão de meu fazer docente. Por meio dele, é possível perceber as maneiras de fazer dos sujeitos ordinários (meus alunos). Acontecimentos simples como a transgressão de uma regra, vistos sob a ótica de Certeau, por exemplo, indicam as resistências desses sujeitos à ordem dominante.

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica (CERTEAU, 2014, p. 40).

O autor sinaliza, assim, a existência de uma rede de indisciplina frente aos moldes de uma organização já instituída. Tais movimentos de indisciplina muitas vezes são pouco perceptíveis. Para isso, é importante aguçar sentidos, apurar a visão, tal como Guinzburg (1999) já pontuou em seu famoso ensaio sobre o Paradigma Indiciário. Retomando, para registrar é necessário voltar a atenção para aquilo que o trabalho pedagógico poderia considerar não-significativo, por não se tratar de um conteúdo ou um saber sistematizado. Do mesmo modo, as “maneiras de fazer”, segundo Certeau (2014), em princípio se encontram excluídas do discurso científico. Entretanto, o que aparentemente não é visto como significativo, ao ser registrado, ganha um caráter expressivo e revelador das *táticas* desses sujeitos.

Voltamos ao que dizem Ezpeleta e Rockwell (1989) a respeito da análise dos registros produzidos pelos pesquisadores em campo:

Um trabalho permanente de análise dos registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos “evidentes” das situações. Quando o “não-significativo” se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar. A análise proposta permite identificar e relacionar estes indícios e a partir daí orientar novas observações (p. 17)

Evidencia-se, assim, a importância que o caderno de registros teve na busca por compreender os sentidos produzidos pelas crianças para aquilo que ouvem e vivenciam na rotina escolar. Ainda que a força exercida pelas normas, burocracia e múltiplas funções de conduzir, controlar, cuidar e ensinar as crianças colabore para que muitos indícios “se percam” em meio a essa roda-viva, o relato do cotidiano contribui para que esses sentidos sejam explicitados, ampliando a capacidade de ver e analisar os acontecimentos do chão da escola. Por essa perspectiva, as autoras deixam marcado um posicionamento sobre a importância de se estudar o cotidiano das escolas. Elas apresentam, para os estudos na área de educação, ponderações sobre o trabalho etnográfico de forma a darem visibilidade aos estudos sobre a vida cotidiana dos sujeitos comuns que fazem de cada escola uma instituição singular.

Os registros deste estudo foram feitos por mim em um caderno, após o período de aula, privilegiando as situações de interação entre mim (professora) e os alunos e entre eles mesmos. Vale lembrar que não houve gravação ou transcrição de áudios. Por isso, as anotações explicitam o modo como a realidade e os acontecimentos do cotidiano da sala de aula foram ressignificados por mim, enquanto professora da turma. Entretanto, como já foi mencionado, não há como separar a professora da pesquisadora, pois ambos os papéis se

intercruzam, configurando um só sujeito. Suas ações, portanto, estarão atravessadas pelos múltiplos papéis sociais que ocupa, marcando suas idiossincrasias.

É importante destacar que, no intuito de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os nomes dos alunos são fictícios. Como o ato de registrar os episódios do cotidiano da sala de aula faz parte de minha prática pedagógica, a fim de promover a reflexão acerca da mesma, a qual se desenvolve em uma instituição social, que possui por sua vez sua própria legislação interna, sendo supervisionada por tantas outras, precisei da autorização para realizar a pesquisa. A direção da escola foi informada sobre o projeto de trabalho e autorizou a utilização dos registros nesta pesquisa⁷.

No livro “O antropólogo e sua magia”, Silva (2000), tomando como referência o estudo fundador de Malinowski sobre os povos nativos de ilhas do oceano Pacífico, explica que, para o antropólogo, o caderno, ou diário de campo, se constitui como um instrumento de pesquisa no qual registra o que foi observado e a partir do qual constrói “sua primeira leitura dos sistemas culturais que investiga (parentesco, rituais, economia, organização social)” (SILVA, 2000, p.64). O diário também permite “expor *insights* (rápidos clarões de sentido que repentinamente parecem fornecer as chaves com as quais as portas fechadas da cultura do outro se abrem) [...]” (p. 64). O autor afirma, ainda, que as anotações no diário de campo não estão na ordem da objetividade, mas nas possibilidades de “enxergar *através dele*” (p. 64 – grifos do autor).

Ao redigir um diário de campo e lê-lo depois, o antropólogo, além de “esboçar” o outro, “esboça-se” também como personagem de seu empenho etnográfico, pois a forma pela qual a sua sensibilidade foi afetada pelo processo de imersão no conjunto de significados que investiga possui, ela mesma, múltiplos sentidos, dos quais o antropólogo escolhe alguns e os privilegia na escrita (SILVA, 2000, p. 64).

Diferente do antropólogo, cujos registros dizem respeito à inserção do profissional em territórios e culturas alheias, ao investigar minha prática como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o exercício de registrar se dá em um ambiente familiar, mas, do mesmo modo, preenhe de alteridade: a sala de aula. Assim como Silva (2000) e outros pesquisadores como Velho e Kushner (2003), baseados na perspectiva de Geertz, reúnem estudos sobre a vida urbana e enfocam a tensão entre se familiarizar o estranho e estranhar o familiar.

⁷ A cópia da autorização está anexada ao final deste trabalho.

Nos registros, com a finalidade de poder me aprofundar nas questões da linguagem, destaquei e atribuí grande importância aos enunciados das crianças. A respeito do enunciado, Bakhtin (2011), em sua obra “Os gêneros do discurso”, assevera:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (p. 261).

Dessas situações, foi priorizado o uso do discurso direto, buscando preservar as escolhas estilísticas dos falantes. Isso por que, assim como afirma Bakhtin, “todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (2011, p. 265).

Ao estudar a obra de Bakhtin, Brait (2014) chama atenção para um elemento importante da questão estilística. O estilo, explica a autora a partir das considerações do autor russo, “também depende do tipo de relação existente entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal” (p. 89). Os modos de dizer se constituem em situações concretas de relação com o outro.

Nesse sentido, considera-se o enunciado do aluno como um “elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Uma fala (“réplica do diálogo”) nunca está isolada do contexto em que foi produzida. É necessário considerar os outros enunciados com os quais ele dialoga e também as condições de produção de cada enunciado. Para Bakhtin, todo enunciado está diante do contexto extraverbal do discurso e de outras enunciações de outros falantes (2011, p. 277). Esses elementos se integram ao conjunto do enunciado como condição de sua significação.

Buscando aproximação entre as perspectivas de Bakhtin e de Certeau, continuo na retomada de seus trabalhos. Voltemos, então, a Certeau que reitera que “o *ato* de palavra não pode separar-se da circunstância” (2014, p. 77). Ele diz:

Como os utensílios, os provérbios e outros discursos, são *marcados por usos*; apresentam à análise as *marcas de atos* ou processos de enunciação; significam as *operações* de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como *modalizações* conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam portanto, uma *historicidade* social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos, mas como instrumentos *manipuláveis por usuários* (CERTEAU, 2014, p. 77-78)

Ainda que priorizem as situações interacionais entre os alunos ou entre a professora e os alunos, os relatos do caderno de registros trazem descrições que contemplam o contexto em que os enunciados foram produzidos. Junto disso, é importante levar em conta que as análises dos episódios não poderão ignorar a contextualização histórica e social dos sujeitos nela envolvidos. A descrição e contextualização histórica e social dos episódios e sujeitos envolvidos na pesquisa se apresentam como formas de garantir a validade e o rigor científico desta pesquisa.

Rumo à defesa das práticas populares como objeto científico de estudo, Certeau questiona:

[...] é necessário levar em conta uma urgência: caso não se fique esperando que venha uma revolução transformar as leis da história, como vencer hoje a hierarquização que organiza o trabalho científico sobre as culturas populares e ali se repete? As ressurgências das práticas “populares” na modernidade industrial e científica mostram os caminhos que poderiam ser assumidos por uma transformação do nosso objeto de estudo e do lugar de onde o estudamos (2014, p. 82).

Longe de considerar a minha sala de aula, a qual trago à análise por meio do caderno de registros, a “metonímia do espaço integral” ou uma parte “representativa da totalidade” (CERTEAU, 2014, p. 124) do contexto escolar, a opção por analisar as práticas do cotidiano insere o caderno também sob uma perspectiva das *artes de fazer*. Sendo ele, tal como trouxe Evangelista (*op.cit.*) uma prática e uma discussão sobre a prática, tal caderno e os relatos nele contidos podem ser considerados *arte* por conterem “um saber que opera fora do discurso esclarecido que lhe falta. Mais ainda, esse *saber-fazer* precede, por sua complexidade, a ciência esclarecida” (CERTEAU, 2014, p. 129).

As *artes de fazer* operam no campo dos saberes relativos à vida cotidiana. Retomo aqui esta citação explorada antes com a intenção de finalizar a argumentação em curso sobre as possibilidades de aprofundamento e de acesso ao conhecimento que o relato sobre o cotidiano permite:

Trata-se de *um saber não sabido*. Há, nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer. A respeito deles não se pergunta *se há* saber (supõe-se que *deva haver*), mas este é *sabido* apenas por outros e não por seus portadores. [...] Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não praticantes, sem pertencer a nenhum (CERTEAU, 2014, p. 134 – grifos do autor).

Trata-se assim de um relato, e por isso uma *arte de dizer*, que demarca fatos vividos que são ao mesmo tempo indicativos que a teoria tomaria como objeto, mas também “formam *um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção da teoria*” (CERTEAU, 2014, p. 141 – grifos do autor). Além disso, os relatos, para Certeau se constituem como narrativas das práticas da qual participam o narrador e a circunstância, ligando “as “artes de dizer” às “artes de fazer”: as mesmas práticas se produziram ora num campo verbal, ora num campo gestual” (p. 142).

Ora, é preciso entender outra coisa do que a que se diz. O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte do dizer. [...] Algo na narração escapa à ordem daquilo que é suficiente ou necessário saber e, por seus traços, está subordinado ao *estilo* das táticas (CERTEAU, 2014, p. 142).

Ao mesmo tempo em que se constitui como objeto de pesquisa, as anotações ali registradas abrem possibilidades para que reveja e ressignifique minha própria prática. Ele – o registro – atua como elo, ponte que liga a prática pedagógica à reflexão sobre a prática e, de modo semelhante, é feito também sobre a ponte o caminho de volta à prática, que jamais será a mesma após a reflexão. O relato, propõe Certeau (2014), “privilegia, por suas histórias de interação, uma “lógica da ambiguidade”. “Muda” a fronteira em ponto de passagem, e o rio em ponte. Narra com efeito inversões e deslocamentos: a porta para fechar é justamente aquilo que se abre” (p. 196).

Vigotski (2009), em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, apresenta a escrita como instrumento psicológico de mediação simbólica, que promove a interação social e a organização do pensamento. Seus estudos demonstram que a aprendizagem da modalidade escrita da língua modifica o curso do desenvolvimento dos processos psicointelectuais da criança. Para o autor, “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra” (p. 412).

Ao comparar a linguagem interior à exterior e à modalidade escrita, Vigotski (2009) revela que, enquanto a tendência à abreviação se verifica claramente no discurso interior, a escrita se constitui como uma forma potencialmente mais desenvolvida e prolixa, pois os interlocutores estão em diferentes situações. Segundo o autor, a linguagem oral, assim como a interior, permite abreviações, pois “pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus gestos, bem como a percepção acústica de todo o aspecto entonacional da fala” (p. 454).

O exercício de transmitir por palavras as percepções do contexto, os gestos dos alunos e a entonação dos enunciados, ao registrar os episódios no caderno, desencadeia um processo de reflexão sobre o vivido e suscita questionamentos acerca da intencionalidade de cada discurso.

A compreensão no discurso escrito, para Vigotski (2009), produz-se por meio das palavras e de suas combinações.

O caminho entre o esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa, mas até mesmo quando não há cópia fatural o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos primeiro para nós mesmos e depois escrevemos: aqui estamos diante de um rascunho mental (p. 457).

Para o autor, o rascunho mental é representado pela linguagem interior. O exercício da escrita do cotidiano também funciona como um rascunho, à medida que permite compreender melhor o vivido. As situações experienciadas no contexto de uma sala de aula são complexas demais para que possam ser compreendidas no instante em que acontecem. A escrita se constitui, portanto, como mediadora do processo de reelaboração do cotidiano. O ato de registrar evoca memórias, faz relembrar momentos, movimentos, gestos e palavras fundamentais para que um enunciado seja compreendido. Ao dizer uma palavra, as crianças respondem, refutam, concordam, transgridem... A escrita, após o período de aula, possibilita revisitar esses momentos e compreendê-los como réplicas aos enunciados dos outros.

Antes de finalizar essas considerações sobre essa forma de proceder na pesquisa, segue mais uma ponderação. Por se tratarem de registros feitos após o período de aula, a memória é um elemento importante a ser considerado. Ainda que tentasse ser o mais fiel possível aos fatos concretamente vivenciados, os relatos indiciam o modo como cada acontecimento foi significado por mim e, dessa maneira, não se pode dizer que a realidade não se modificou, ainda que minimamente, ao ser registrada.

Certeau (2014) explica que “a memória vem de alhures”, mas sua mobilização não é uma transposição; por ter nascido em outra circunstância, ela não poderia se encaixar perfeitamente em outro contexto sem se alterar.

Seja como for, a memória é tocada pelas circunstâncias, como o piano que “produz” sons ao toque das mãos. Ela é sentido do outro. E por isso ela se desenvolve também com a relação [...] ao passo que se atrofia quando se dá autonomização de lugares próprios. Mais que registrar, ela responde às circunstâncias, até o momento em que, perdendo sua fragilidade móvel, tornando-se incapaz de novas alterações, ela só consegue repetir suas primeiras respostas (CERTEAU, 2014, p. 152).

A cada registro para o qual a memória é acionada, novos sentidos são produzidos. Por isso, o relato da situação vivida não está livre de alterações. Ele, nesse aspecto, se constitui dentro dessa limitação que a memória traz. Ele se configura não como uma fotografia, mas se aproxima mais de uma pintura em que o artista coloca um pouco de si a cada pincelada.

No conjunto em que ela [a memória] se produz, é apenas *um detalhe a mais* – um gesto, uma palavra – tão exato que inverte a situação. [...] Ela é feita de clarões e fragmentos particulares. Um detalhe, muitos detalhes, eis o que são as lembranças. Cada uma delas, quando se destaca tecida de sombra, é relativa a um conjunto que lhe falta (CERTEAU, 2014, p. 152).

É sobre esses detalhes, da memória, tomando a sala de aula em que atuo, que busco construir significados para o vivido com meus alunos ao longo dos anos de 2016 e 2017.

VOZES CONSTITUTIVAS DESTE ESTUDO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No intuito de compreender os sentidos que circulam nas relações cotidianas da escola, sobretudo da sala de aula, alguns conceitos, que guiaram esta pesquisa, se tornam fundamentais. Ao explicitá-los, busco trazer as muitas vozes com as quais dialogo na tentativa de tecer algumas reflexões ao longo deste trabalho. Numa perspectiva bakhtiniana, as outras vozes que constituem um discurso participam tão ativamente deste que não se configuram meramente como objetos do discurso do autor, mas propriamente como seus sujeitos. Entretanto, não se fundem a ele, mas conservam sua identidade e características singulares. Sobre especificamente esse aspecto, Bakhtin (2002) destaca o caráter plurilinguístico constitutivo do discurso.

O empenho para compreender as relações de ensino implica conhecer os sujeitos que participam deste processo, uma vez que, segundo Smolka (2008), “a relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais” (p. 31). Ela explica que, ao ser instituída pela escola, a tarefa de ensinar acaba por produzir a ilusão de apoderamento (e não apropriação) do conhecimento, por parte do professor. Nesse sistema de representações no qual o professor se coloca e é colocado, sua tarefa passa a ser a de transmitir o conhecimento às crianças. Corre-se o risco, assim, de ignorar que a relação de ensino é uma relação entre sujeitos.

Charlot (2013), ao problematizar o discurso pedagógico, afirma que ele se fundamenta nas diferentes concepções de infância e ideias acerca de natureza humana e de cultura. Ao considerar a criança em termos de sua natureza humana e não de sua condição humana (e, portanto, de sujeito social e histórico), o discurso pedagógico disfarça a desigualdade social em desigualdade natural e cultural. Para o autor, isso se sistematiza nas teorias pedagógicas.

A Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova tratam a infância em termos de natureza humana, desconsiderando que a criança é um ser social e, por isso, está situada em um quadro social determinado. O autor assim chama atenção: “as características específicas da infância devem, portanto, ser encaradas tendo em vista a relação recíproca que se estabelece entre a criança e o adulto, e não uma problemática das relações entre a criança e a natureza” (CHARLOT, 2013, p. 166).

A ideia de infância como período de plasticidade e disponibilidade, no qual o ser humano pode ser educado e corrompido, segundo o autor, está presente em qualquer concepção filosófica e pedagógica.

Para a Pedagogia Tradicional, a educação tem como tarefa impor à criança uma disciplina rígida, exigindo silêncio e não permitindo a movimentação, além de conferir grande importância às regras, a fim de lutar contra sua natureza originalmente corrupta. Nesse sentido, esforça-se por ganhar tempo e, assim, busca conduzir a criança aos modelos culturais ideais o mais rapidamente possível.

Em direção oposta se encontra a Pedagogia Nova, a qual interpreta positivamente a natureza humana e entende que a criança deve ser protegida da corrupção e respeitada em sua inocência e espontaneidade. Ao adulto, não cabe transmitir-lhe modelos, mas deixar que se expresse livremente, pois não se preocupa com a tradição, mas com o futuro do indivíduo e o progresso. Para a Pedagogia Nova, o tempo deve ser abolido para que a criança possa preservar sua Natureza, no sentido metafísico, que exprime o que ela tem de essencial.

O autor esclarece que ambos os casos não consideram a criança como sujeito histórico e tampouco conferem a ela um estatuto e um papel social.

Uma pedagogia social, não-ideológica, deve elaborar outro conceito da infância. A criança é para o adulto, um parceiro social que apresenta características específicas. Não se pode compreender a infância sem fazer referência à idade adulta. No entanto, não se deve entender a relação entre a criança e o adulto como relação entre duas pessoas ideais e abstratas; a relação da criança e do adulto é, mais profundamente, relação da criança com o mundo social adulto (CHARLOT, 2013, p. 348).

Ao considerar a criança como parceiro social do adulto, instaura-se uma concepção de ensino distinta, marcada pela dimensão relacional. Nessa perspectiva, o papel do professor não se reduz a transmitir os conteúdos ao aluno (Pedagogia Tradicional), tampouco de organizar o ambiente e estimulá-lo para que construa o conhecimento por si mesmo (Pedagogia Nova). O autor entende que os sujeitos na sala de aula – professor e aluno – são sujeitos eminentemente sociais. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador no processo de elaboração conceitual da criança, como explicam Fontana e Cruz (1997), baseadas na perspectiva dos estudos histórico-culturais, tomando os autores Vigotski e Bakhtin como principais interlocutores:

O que a criança necessita, aponta Vygotsky, é de oportunidades para adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais, mediadas pelo professor.

O professor participa ativamente do processo de elaboração conceitual da criança. Nas relações que mantém, ele utiliza novos conceitos, define-os, apresenta-os em diferentes contextos de uso, propõe atividades em que devem ser empregados. Destaca, recorta informações e significados em circulação na sala de aula, direcionando a atenção da criança para eles; induz à comparação entre informações e significados; possibilita a expressão das elaborações da palavra, organizando verbalmente seu pensamento; problematiza as elaborações iniciais da criança,

levando a retomá-las, a refletir sobre as possibilidades não consideradas, a refletir sobre seus próprios modos de pensar... (FONTANA;CRUZ, 1997, p. 111/112).

Em outro estudo, Fontana (2013, p. 130) ressalta o papel do adulto como mediador do processo de apropriação e elaboração das formas de atividades práticas e mentais consolidadas de sua cultura, por meio de gestos, atos e palavras. Ela explica:

Ao utilizar-se das palavras, o adulto (deliberadamente ou não) apresenta à criança significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social. É na margem das palavras do adulto que a criança organiza sua própria elaboração. A mediação do adulto desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina (FONTANA, 2013, p. 131).

Os conceitos de mediação pedagógica e de elaboração conceitual foram destacados por Fontana e Cruz (1997; 2013) à luz dos estudos de Vigotski. Para o autor, o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança decorre dos processos educacionais e se vincula à colaboração do adulto. Ele explica que, assim como os significados das palavras, os conceitos também evoluem, isto é, vão sendo reconfigurados em seu processo de elaboração pelo sujeito.

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

Vigotski (2009) confirma, portanto, a aridez que se atribui ao ensino direto de conceitos, incorrendo em um verbalismo vazio. Isso torna improvável que a criança se aproprie verdadeiramente dos conceitos, empregando-os em qualquer situação real de uso dos mesmos. A apropriação dos conceitos se constitui como um complexo processo, envolvendo a compreensão da palavra com a qual a criança se encontra pela primeira vez e que se desenvolve paulatinamente à medida que seu uso se torna necessário. A cada vez que ela se depara com palavras já conhecidas (mediadoras do processo de elaboração conceitual), vai adicionando a elas percepções e compreensões de mundo que estão em plena construção de significados.

Em seus estudos, Vigotski demonstra que o desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos são processos interligados, que mantêm entre si relações correspondentes, mas que se diferenciam “por outro tipo de relação com a experiência da

criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por vias que eles percorrem do momento de sua germinação ao momento da enformação definitiva” (2009, p. 263). O autor entende que, para serem apreendidos, os conceitos científicos dependem de um leque de conceitos espontâneos já elaborados pela criança e aponta para a importância do ensino como condição de seu desenvolvimento.

Sobre isso, Fontana (2013) lembra que os conceitos já conhecidos e apropriados pelas crianças mediam a elaboração dos conceitos sistematizados, com os quais ela irá se deparar na escola, numa relação sempre dialética. Para a autora, que se fundamenta nos estudos de Vigotski, como já informado, “frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo por meio de sua aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados e internalizados” (p. 133).

Para Vigotski (2009) o sistema de conceitos e sua generalização não se transferem para o campo dos conceitos infantis, deslocando-os. Ao contrário, dependem e se apoiam nos conceitos infantis já amadurecidos. Dessa maneira, a apreensão dos conceitos científicos também reestrutura e modifica a natureza interna dos conceitos espontâneos.

Ambas as coisas (a dependência dos conceitos científicos em face dos espontâneos e a influência inversa daqueles sobre estes) decorrem da relação original desse conceito científico com o objeto, relação esta que, como já dissemos, tem como peculiaridade ser mediada por outro conceito e incorporar, simultaneamente com a relação com o objeto, também a relação com outro conceito, isto é, incorporar os elementos primários do sistema de conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 293).

Em seus estudos, o autor conclui que os conceitos científicos se desenvolvem a partir dos espontâneos, mediante a aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem se situa à frente do desenvolvimento e deve se orientar para aquilo que a criança ainda não desenvolveu. Vigotski (2009) analisa que, ao ser avaliada, leva-se em consideração somente o que a criança realiza com autonomia (nível de desenvolvimento atual) e demonstra que, em relação ao seu desenvolvimento mental no processo de aprendizagem, devem ser consideradas, também, as tarefas que consegue resolver com auxílio.

Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 327).

Ele pondera o equívoco de concepções que entendem que a criança é capaz de imitar qualquer coisa e considera que a criança imita somente o que está na zona de suas

possibilidades. Nesse sentido, a aprendizagem deve se ancorar na zona de desenvolvimento imediato e se constitui como possibilidade de que a criança, em colaboração com o adulto, resolva problemas que sozinha não conseguia.

A investigação demonstra sem margem de dúvida que aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual. Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. [...] As possibilidades de aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona do seu desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2009, p. 331/332).

Em relação ao conceito de zona de desenvolvimento imediato (ou proximal), voltamos aos estudos de Prestes, mencionada anteriormente. Para ela, a tradução desse conceito provocou equívocos, levando a crer que a zona de desenvolvimento imediato pudesse ser aferida ou quantificada, de forma imutável (2010, p.110).

A autora utiliza o termo *zona de desenvolvimento iminente* para traduzir *zona blijaichego razvitia*, porque tal conceito se situa no campo das possibilidades. Segundo Prestes:

quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (2010, p. 168 – grifos da autora).

Vale destacar o fato de que a instrução, como atividade prática, é mediada pela palavra. Portanto, a fala⁸ se constitui como elemento importante, sem o qual não há colaboração.

Ao traduzir o termo russo como zona de desenvolvimento iminente, Prestes (2010) sinaliza que a colaboração do adulto ou dos pares não se constitui uma garantia de que certas funções intelectuais se desenvolvam, mas reforça que a possibilidade de seu desenvolvimento representa a característica essencial desse conceito. Entretanto, ainda que consideremos a possibilidade do equívoco assinalado por Prestes (2010), utilizaremos o termo tal qual a tradução de Paulo Bezerra (WMF Martins Fontes – 2ª ed. – 2009), para efeito de citações.

⁸ Prestes (2010) também estuda as diferentes traduções do termo *retch* e demonstra alguns problemas ao traduzi-lo como linguagem. Para a autora, que explicita o caminho teórico-metodológico feito por Vigotski para elucidar o conceito, a tradução correta do termo *retch* seria *fala*.

Outro aspecto significativo acerca da mediação do adulto na relação de ensino é o fato de ela ser planejada e intencional. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que, na escola, adultos e crianças ocupam papéis diferentes: o de professores e alunos. O lugar social ocupado por professores e alunos se constitui como fator essencial na forma como estes atribuem sentido ao que vivenciam nesta relação, dos gestos aos atos e, sobretudo, às palavras alheias.

Este fato nos conduz a mais um elemento importante estudado por Vigotski: a relação entre pensamento e linguagem, que encontram sua unidade no significado das palavras. O autor entende que a linguagem, “surge da necessidade de comunicação no processo de trabalho” (2009, p. 11) e se constitui, portanto, como meio de comunicação social. Para ele, a unidade entre linguagem e pensamento se dá pelo significado da palavra, que se modifica no decurso do desenvolvimento da criança, uma vez que a relação do pensamento com a palavra se constitui como um processo, no qual se desenrola um movimento dialético entre ambos (do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento).

Seus estudos mostram que o pensamento não se expressa na palavra, mas por meio dela se realiza. “Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre as coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve uma tarefa” (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

Quanto ao conceito de linguagem egocêntrica, Vigotski (2009) discorda de Piaget, pois afirma que, nessa fase do desenvolvimento da criança, a linguagem não apenas acompanha a ação da criança, mas assume a função de orientar e planejá-la. Ao entrar na idade escolar, a linguagem egocêntrica não desaparece, mas surge a linguagem interior, por meio de um processo em que a linguagem social adquire uma nova função e se individualiza. Nesse processo, ela se reestrutura e adquire uma sintaxe absolutamente original, razão pela qual o processo inverso – passagem da linguagem interior para a exterior – também não se efetiva meramente pela vocalização da linguagem interior, mas depende de sua reestruturação.

Isso nos leva a outro elemento que vale considerar nas análises de Vigotski (2009):

o pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (p. 479).

Dessa maneira, o autor conclui que a compreensão do enunciado do outro não se desenvolve apenas pelo entendimento de suas palavras, mas aponta para a necessidade da compreensão do seu pensamento, inserido em um contexto afetivo-volitivo. A palavra, portanto, ganha outro sentido, discursivo, ou, nas palavras de Vigotski (2009, p. 486), “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”.

À linguagem, portanto, confere-se um papel substancial no que se refere aos modos de compreensão dos sujeitos.

Bakhtin (2011), entendendo também o sujeito como alguém relacional, que se constitui na relação com seus outros, toma a linguagem (principalmente a verbal) para análise.

Assim como os significados atribuídos às palavras se modifica ao longo da vida da criança à medida que ela se desenvolve e participa de diferentes relações, em interação com um número maior de sujeitos e em contextos diversos, os sentidos atribuídos por diferentes sujeitos aos mesmos enunciados também são marcados pelo lugar social ocupado por eles.

No ensaio intitulado “Análise e teoria do discurso”, Brait (2014) se volta às obras do *Círculo de Bakhtin*, que acarretaram o surgimento de uma “análise/teoria dialógica do discurso” (p.10) e assevera que isso não configura uma proposta fechada, mas um modo de conceber a linguagem, constituído por um conjunto de conceitos, noções e categorias e que orientam para uma compreensão dialógica do *corpus* discursivo.

Em sua análise da poética do autor Dostoiévski, Bakhtin (2002) reflete sobre as relações dialógicas, características do romance polifônico. O autor considera que a abordagem discursiva deve compreender a complexidade do enunciado a partir de suas perspectivas interna e externa.

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está empregada de relações dialógicas (p. 183).

Segundo Bakhtin, em relações de fato dialógicas, as posições de diferentes sujeitos se personificam ao se expressarem em seus enunciados. Entretanto, o autor defende que no diálogo cotidiano, o discurso de um sujeito se encontra embrenhado de palavras de

outros, com as quais concordam ou não, revestindo-nas de suas próprias palavras e modos de compreensão (2002, p.195).

Brait (2014) lembra que “não há categorias *a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto” (p. 14 – grifo da autora). A análise discursiva, portanto, deve reconhecer a heterogeneidade dos enunciados e dos sujeitos, tendo em vista a necessidade de identificar o contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos pela linguagem, pois “para o pensamento bakhtiniano, o outro nunca é abstrato” (BRAIT, 2014, p. 23). Aquele que profere a palavra a diz a partir de certo lugar social e para certo interlocutor, que pertence a um ou vários auditórios sociais.

Para chegar a um conceito, o procedimento analítico da análise dialógico-discursiva parte de um *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações por ele instauradas. Dessa maneira, ele se caracteriza por “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2014, p. 24).

As relações dialógicas entre sujeitos são constituídas pelos conteúdos verbal e extraverbal. Deve-se reconhecer, portanto, o papel fundamental da linguagem na constituição dos sujeitos históricos. Nessa perspectiva, cabe considerar a existência de aspectos convergentes entre o pensamento de Bakhtin e de Vigotski, ainda que, como afirmam Magalhães e Oliveira (2011), este estivesse voltado às questões que concernem a aprendizagem e o desenvolvimento, numa perspectiva epistêmica, enquanto aquele estaria mais envolvido com a filosofia da linguagem, no âmbito discursivo. Contudo, “a dialogia e a presença do “outro” é para ambos, central na constituição da subjetividade, ao possibilitar contradições que, ao criarem tensões e conflitos, contextualizam o questionamento de sentidos e a produção de novos significados” (p. 105).

Ao nos embrenhar nos enunciados dos alunos, visamos compreender que condições de produção mobilizam os sentidos em circulação, à luz da perspectiva enunciativa discursiva, bakhtiniana. Considerando o campo da atividade humana em que esses enunciados se produzem – a sala de aula – no qual a aprendizagem se constitui como objetivo central, ousaremos dialogar também com os estudos de Vigotski. Sem a intenção de nos desviar do caminho proposto, entendemos que as práticas culturais, entre as quais a leitura tem fundamental importância nesse contexto, nos permitem inserir Certeau nesse diálogo.

As relações dialógicas se estabelecem no encontro e confronto de enunciados, produzidos por sujeitos históricos e culturais. Nesta interação verbal, a materialidade

linguística do enunciado integra uma multiplicidade de sentidos que vão sendo elaborados. Em relação ao enunciado, vejamos o que diz Bakhtin (2011):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (p. 261).

A respeito da concepção de linguagem que rege o pensamento bahktiniano, Brait e Melo afirmam que “é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (2014, p. 65).

Dessa maneira, entende-se que, ainda que o enunciado seja particular e individual e, por isso, reflita a individualidade do falante, sobretudo no que diz respeito ao estilo, os enunciados são marcados pelas condições históricas e sociais em que foram produzidos e, tal como afirma Bahktin (2011), “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (p. 262 – grifo do autor).

Segundo Bakhtin, os gêneros são heterogêneos e incluem desde as breves réplicas do diálogo cotidiano até as mais variadas formas de manifestações científicas e gêneros literários (2011, p. 262). Ao se atentar para a heterogeneidade e diferença essencial dos gêneros primários (simples) e secundários (complexos), o autor ressalta que, “no processo de sua formação eles [gêneros secundários] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2011, p.263).

Vale destacar que o gênero que pretendemos destacar no decorrer deste estudo, o diálogo cotidiano, remete-se ao gênero primário. Por se tratar especificamente de formas de interlocução que se realizam no contexto escolar, seu conteúdo temático se constitui de questões relacionadas aos fatos que ocorrem nessa esfera de comunicação: situações cotidianas da escola, atividades de língua portuguesa e matemática, bem como textos literários que foram lidos. Nesse sentido, quando os enunciados se referem aos textos literários, por exemplo, podemos reconhecer que eles incorporam e reelaboram esses gêneros secundários.

O seguinte trecho de um episódio vivido com a turma de terceiro ano elucida essa questão de os enunciados se constituírem em meio a outros enunciados e, assim, vão incorporando e dialogando com os dizeres de outrem. Podemos visualizar no exemplo a seguir um elo de uma cadeia enunciativa que se desenvolve a partir do dizer de um texto literário. A situação se refere ao momento de leitura para deleite, realizado como primeira atividade de todas as manhãs.

Continuei a leitura de “A Moura Torta”⁹ e as crianças estavam muito envolvidas. Quando disse à turma que ia terminar no dia seguinte:

- Não! (todos)
- Ah, pró, você falou que ia terminar hoje.
- Eu sei, pessoal, mas vou deixar um pouquinho para amanhã.

Apesar dos protestos, mantive o acordo de retomar no dia seguinte, conforme havia anunciado ao fazer a leitura oral de parte do conto.

No dia seguinte, então, iniciei com a leitura e, novamente, todos os olhos e ouvidos estavam voltados para o livro.

- Quem se lembra como terminou ontem?
- Todos os alunos queriam falar de uma vez.*
- Um de cada vez, pessoal. Levantem a mão.
- Mas a ansiedade era tanta que foram falando, de forma até que organizada.*
- A velha tava penteando os cabelos dela. (Letícia)
- Mas antes disso? — perguntei.
- As três princesas saíram da melancia. (Otávio)
- E na última, o príncipe estava perto da água, então ela matou a sede. (Raul)
- E como ela estava? — perguntei.

⁹ Recontada por Ana Maria Machado em “Histórias à Brasileira” (2002, Companhia das Letrinhas). Com a finalidade de acionar nossas memórias, segue um pequeno resumo do enredo da narrativa. Trata-se da história de um príncipe que queria se casar e, desencantado com as moças nobres do reino, decidiu fazer uma viagem. Quando estava voltando para casa, encontrou uma velha tentando carregar um feixe de lenha e foi ajudá-la. Muito grata, ela lhe deu de presente três melancias, mas alertou-o de que só deveria abri-las perto de um lugar onde tivesse água. O príncipe, teimoso, abriu a primeira melancia longe da água e de dentro dela saiu uma moça nua e morrendo de sede. Como estava longe da água, a moça acabou morrendo. O mesmo aconteceu com a segunda. A terceira melancia foi aberta próximo de uma fonte de água e o príncipe decidiu se casar com a moça. Enquanto esperava o príncipe buscar umas roupas, chegou a Moura Torta, uma velha feiticeira, que transformou a menina em uma pomba, colocando um alfinete em sua cabeça. Ela roubou o lugar da moça e se casou com o príncipe, alegando que havia ficado feia por ter passado o dia todo no sol. A pomba passou a frequentar o jardim do palácio e, certo dia, o jardineiro a entrega ao príncipe, que tira o alfinete de sua cabeça e descobre que havia sido enganado. Eles, então se casam e castigam Moura Torta.

- *Toda sujinha. (Felipe G.)*
- *E pelada.*
- *Isso mesmo. E o que o príncipe fez?*
- *Foi buscar umas roupas.*
- *E nesse momento o que aconteceu? — perguntei.*
- *Apareceu uma bruxa, a Moura Torta. (Marcos)*
- *E ela olhou a imagem da moça na água e achou que era dela. (Natanael)*
- *E o que a moça fez? — perguntei.*
- *Ela era bobinha. (Felipe G.)*
- *Isso, ela era ingênua e fez o quê? — perguntei.*
- *Ela contou toda a vida dela para a Moura Torta.*

E novamente a atenção foi toda para o livro e a leitura e, quando acabou, bateram palmas. Realizei com eles a leitura de duas versões do mesmo conto. Por isso, nesse momento, fiz a pergunta à classe:

- *Qual versão vocês gostaram mais: a da Ana Maria Machado ou a do outro livro?*
- *A da Ana Maria Machado!*
- *Ela escreve mais legal.*
- *O que faz a história ser mais legal? — perguntei.*
- *As princesas, a melancia... (Raul)*
- *O que mais? Por que é mais legal? - insisti.*

Eles se referiram a outros elementos da história, mas ainda não haviam chegado lá. [Estava com a intenção, ao indagá-los sobre as diferenças entre as histórias para que notassem as peculiaridades da linguagem e no modo de contar o enredo de cada uma].

- *Se vocês fecharem os olhos, vocês conseguem imaginar o que eu estou lendo? — perguntei.*
- *Sim! (todos)*
- *Então, é porque tem mais detalhes.*
- *Ah.... (alguns)*

(Ano IV – 2017 – 3º ANO)

Os enunciados dos alunos, neste episódio, sugerem que eles se apropriaram do texto literário, mergulhando nos aspectos subjetivos marcados linguisticamente por esse tipo de narração. Dessa maneira, no diálogo entre eles em uma conversa (gênero primário),

demonstram incorporar elementos do gênero secundário. Toda a situação se refere a um conto e as crianças, envolvidas com a história, manifestam o interesse em seus enunciados, mas também nos olhares e na atenção direcionada a mim, como mediadora entre eles e o texto¹⁰.

É importante ressaltar que a conversa entre nós, considerada como pertencente ao gênero primário, não se restringe apenas a uma conversa simples, informal. Por estar na esfera escolar, que se caracteriza por um tempo/ espaço institucional de ensino, configura-se, podemos dizer, no entrelugar dos gêneros primário e secundário, de forma híbrida. O texto narrativo que estava sendo objeto de interesse, constitui-se como um gênero secundário, condensado concretamente nas páginas do livro lido. Em função da proposta de familiarizar as crianças ao conto e de possibilitar que eles se apropriem de mais essa forma de linguagem, ampliando seus repertórios, a situação de ensino descrita pelo registro do episódio não se reduz a uma mera manifestação de gênero primário. Como assinala Bakhtin (2011):

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperiçutibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (p. 294/295).

Quando uma das crianças responde à questão sobre a diferença entre os textos e diz: “porque tem mais detalhes”, apresenta por meio desse dizer – seu enunciado, sua forma de compreensão e indica o reconhecimento (“mais detalhes”) de uma maneira de falar/narrar (linguística) da história específica. Ou seja, a fala traz pistas para compreendermos seus processos de atribuição de sentido para um gênero mais complexo (secundário) como uma obra literária.

Snyders (1993), ao refletir sobre o modo como os alunos podem atingir a alegria na escola, se refere ao contexto escolar como um local no qual os alunos se relacionam com a cultura elaborada (obras-primas). Nesse sentido, as atividades escolares e as obrigações representam etapas em direção à alegria. Consequentemente, os professores se constituem como mediadores entre os jovens (alunos) e as obras-primas. Nas palavras do autor: “a vocação da escola é ser uma ponte entre as pessoas e participação na cultura: local de apropriação cultural, superação rumo à alegria cultural através da vivência de certas condições de comunicação, de adaptação e de apoio de pessoa a pessoa” (p. 90).

¹⁰ Mais adiante, outros episódios serão destacados.

O autor afirma que, por meio da obrigação escolar, o aluno pode vivenciar experiências e emoções diferentes daquelas vividas no cotidiano, fora da escola. O obrigatório se constitui, portanto, como oportunidade para que o aluno conheça e se aproprie da cultura elaborada e, assim, estabelece-se o papel da escola.

Diante desse contexto, não podemos negar que a função do professor é ensinar e a escola tem a responsabilidade de trabalhar com o conhecimento historicamente acumulado.

Segundo Saviani (2012), que analisa as diferentes teorias pedagógicas¹¹, a escola existente em sociedades onde impera o sistema capitalista “sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (p. 30). Por isso, ele afirma que uma teoria crítica de educação deve ser formulada a partir dos interesses dos dominados a fim de superar o poder ilusório ingenuamente assumido pelas teorias não críticas e a impotência da escola, revelada pelas teorias crítico-reprodutivistas.

Nesse sentido, o autor defende a necessidade de compreender a natureza específica da educação e, conseqüentemente, as complexas mediações por meio das quais a escola contraditoriamente se insere na sociedade capitalista. Cabe à escola, portanto, engajar-se numa luta para garantir à classe trabalhadora um ensino de qualidade, considerando as condições históricas atuais (p. 31). Dessa maneira, transforma-se a igualdade formal entre os sujeitos, característica da sociedade contratual, em igualdade real de acesso das camadas trabalhadoras aos conhecimentos historicamente acumulados.

Ao propor a pedagogia revolucionária, Saviani (2012) argumenta que os conteúdos culturais são históricos e, portanto, a igualdade real de acesso ao conhecimento implica transformar os conteúdos formais em conteúdos reais, concretos, vivos e atualizados. Para isso, ele enfatiza a necessidade do diálogo dos alunos com o professor e dos alunos entre os pares e com a cultura historicamente acumulada.

Saviani (2012) formula que se parta da prática social, comum ao professor e aos alunos¹² para que, passando pela problematização das questões relativas à prática social e pela instrumentalização ou apropriação das ferramentas culturais, por meio da elaboração do

¹¹ Saviani (2012) apresenta em seu estudo as teorias não críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) buscam, de modo ingênuo, resolver, por meio da educação, o problema da marginalidade. As teorias crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico e teoria da escola dualista), por sua vez, explicam as razões do suposto fracasso, que seria na realidade o êxito da escola em reproduzir as relações de dominação e de exploração, características do sistema capitalista.

¹² Segundo o autor, é necessário salientar que a compreensão do professor acerca da prática social é sintética, pois este articula os conhecimentos e as experiências relativas à prática social, ainda que de forma precária, por desconhecer os níveis de compreensão dos alunos. Por outro lado, a compreensão dos alunos é sincrética, pois ainda não articulam a experiência pedagógica com a prática social (SAVIANI, 2012, p. 70).

conhecimento, os alunos cheguem novamente à prática social, mas de forma tão elaborada quanto era possível ao professor. Ele defende:

o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2012, p. 74).

Retomando o episódio, na situação relatada, a atividade consistia em um momento de deleite. Entretanto, esse aspecto da proposta não impediu que fosse trabalhada, a partir da prática social de leitura em voz alta pela professora, a apropriação da cultura elaborada, materializada pelo texto literário.

Outro elemento importante que vale destacar pode ser observado no modo como a atividade de rememorar o que havia se passado no conto se constitui como um momento de partilha e trabalho coletivo. Snyders (1993) se refere à classe de alunos como coletividade e salienta que o que está em jogo nas relações escolares é a busca pela apropriação da cultura, por um conhecimento sistematizado e que preserva a apropriação do que é próprio ao humano.

Dar-se bem com os colegas da classe, entre companheiros de classe, não é a mesma coisa que o companheirismo de lazer, de jogos: a cultura, o *progresso cultural se acham em questão, visto que a gente está na escola*. Pegamos aqui um dos momentos em que a cultura escolar coincide com um modo de vida; a teoria da solidariedade se une a uma prática de comunidade, limitada sem dúvida em sua extensão, mas intensa para todos os que a vivem no dia-a-dia (SNYDERS, 1993, p. 74 – grifo meu).

Cabe ressaltar que a empolgação dos alunos e o desejo de participar da atividade de relembrar a primeira parte do conto podem se constituir como parte da alegria de, mediados pelas relações ali estabelecidas, terem se apropriado do texto literário (obra-prima).

De modo um pouco diferente, o seguinte episódio se inscreve nesse âmbito. Foi vivido com a mesma turma, pouco tempo depois. Naquele bimestre, estávamos trabalhando na área de ciências o conteúdo sobre os animais – a natureza. Fizemos o recorte pelo tema dos animais em extinção e o animal escolhido pelas crianças para estudar mais havia sido o lobo-guará. Por isso, na escolha dos livros da leitura diária para deleite, passei a optar por aqueles em que os lobos ocupassem o lugar de personagens. Nesse dia, a leitura realizada com os alunos foi “Os três lobinhos e o porco mau” (TRIVIZAS, 1996, Brinque-book).

No início da leitura da história, Otávio falou:

— Ah, eu acho que a história é ao contrário, a de tijolos é a mais fraca e a casa de palha é a mais forte.

As crianças foram tentando adivinhar como seriam as próximas casas e qual seria a atitude do lobo.

Parei em determinado momento para ouvir suas falas a respeito de qual seria a próxima [e última] casa:

— De diamante! (Otávio)

— Eu acho que vão cavar para baixo. (Felipe)

— Eu acho que é de ouro. (Natanael)

— Uma casa secreta. (Raul)

— Vai ser uma casa de fogo. (André)

— Uma casa de lã. (Gabriel)

— De lã? — perguntei.

— Igual do Minecraft¹³. (Gabriel)

— De pedra! (Letícia)

— De esmeralda. (Natália)

— Esmeralda é um tipo de pedra. (Letícia)

Eles foram manifestando suas opiniões e o espanto foi geral quando descobriram que a casa seria construída de flores.

(ANO IV – 3º ANO – 2017)

Os enunciados das crianças, proferidos durante a leitura oral desenvolvida por mim, trazem indícios do envolvimento deles com a história. Elas externalizam a aproximação e confluência de muitas vozes discursivas. Consequentemente, no diálogo cotidiano (gênero primário), eles se referem ao texto literário (gênero secundário), incorporando-o em seus enunciados. No início do episódio, ao se reportar à história lida, Otávio parece dialogar com outros textos literários dos quais já se apropriou, como o conto “Os três porquinhos” (*Ah, eu acho que a história é ao contrário, a de tijolos é a mais fraca e a casa de palha é a mais forte*). Ao dizer “ao contrário”, sua fala dialoga com enunciados anteriores, remetendo a outra obra já conhecida por ele dentro do contexto escolar.

Neste caso, torna-se possível perceber o modo como as crianças agregam em seus enunciados elementos do gênero secundário. Fazem isso, porém, de modo não deliberado,

¹³ Jogo eletrônico muito popular entre as crianças, naquele contexto. Baseia-se na construção de um mundo virtual feito de blocos (cubos), independente da realidade.

uma vez que, ao se referirem ao texto literário, revestem-no do diálogo cotidiano, com marcas de linguagem características de um dizer mais simples e mais informal.

Evidencia-se, também, que seus enunciados se constituem como resposta aos enunciados dos colegas (*Esmeralda é um tipo de pedra*). Para responder ao colega, este aluno agregou conhecimentos mais elaborados – científicos –, também pertencentes ao gênero secundário, mas, neste caso, materializou-se como um diálogo cotidiano da sala de aula.

Para Bakhtin, “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. [...] O estilo integra a unidade do gênero como seu elemento” (2011, p. 266). Por isso, ele afirma que estilo pertence ao campo da comunicação dialógica.

Dessa maneira, ao estudar as questões que concernem o estilo na obra de Bakhtin, Brait (2014) chama atenção para o fato de que o estilo não se esgota na autenticidade de um indivíduo, mas se inscreve nos usos historicamente situados da língua.

A autora lembra que, para Bakhtin, o ouvinte integra e participa da fala interior e exterior de uma pessoa. Por isso, vale considerar que “o estilo também depende do tipo de relação existente entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal, ou seja, o ouvinte, o leitor, o interlocutor próximo e o imaginado (o real e o presumido), o discurso do outro etc” (BRAIT, 2014, p. 89).

Ela recorda que o enunciado expressa uma resposta, que manifesta não apenas a relação do locutor com o objeto do seu enunciado, mas também com os enunciados do outro.

Para compreender o estilo do enunciado, segundo a perspectiva bakhtiniana, é preciso levar em conta que nosso pensamento se forma a partir da interação com o pensamento alheio. Ao expressá-lo verbalmente, reverberamos as muitas vozes (política, científica, artística, filosófica) que nos constituem. O estilo, portanto, se constrói no encontro dialógico com outros sujeitos.

Além disso, todo enunciado está voltado a um destinatário, dirige-se a alguém e, nesse sentido, Brait (2014) enfatiza que a percepção e a compreensão que o locutor tem acerca do seu destinatário se tornam fatores constitutivos do estilo. A análise estilística, conforme ressalta Bakhtin, deve tomar o enunciado para análise, considerando que ele se constitui como um elo na cadeia da comunicação discursiva.

Bakhtin (2011) explica que a compreensão do enunciado do outro é de “natureza ativamente responsiva” e, nesse sentido, gera uma resposta por parte do ouvinte, que “se torna falante” (p. 271). Além disso, o autor chama atenção para o fato de o falante ser também um

respondente, uma vez que seu enunciado está em relação com outros anteriores a ele, “baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte” (p. 272).

Vale ressaltar que o discurso implica a existência de enunciados concretos, que pertencem a determinado sujeito. Bakhtin demonstra, também, haver limites substanciais para o enunciado,

definidos pela *alternância de sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos dos outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação baseada nessa compreensão) (BAKHTIN, 2011, p. 275 – grifo do autor).

Nesse processo de compreensão ativa, os sentidos que vão sendo elaborados na interação entre os sujeitos suscitam réplicas aos enunciados, que não se limitam ao verbal, mas abarcam todo o conteúdo extraverbal.

A enunciação, mais precisamente o “ato de falar”, também representa um dos aspectos estudados por Certeau (2014) em “A invenção do cotidiano”, como mencionado anteriormente, ao tomar para análise as práticas culturais cotidianas dos sujeitos ordinários. Ele explica que o ato de falar

opera no campo de um sistema linguístico; coloca em jogo um apropriação, ou uma reapropriação, da língua por locutores; instaura um presente relativo a um momento e lugar; e estabelece um contrato com o outro (o interlocutor) numa rede de lugares e relações (p. 40).

Essas e outras práticas das quais os sujeitos ordinários (usuários) se valem para se reapropriar da produção sociocultural imposta pela ordem dominante, Certeau (2014) chama de *maneiras* ou *artes de fazer*, conforme já mencionado. Retomando, segundo o autor, elas estão inseridas no campo das táticas, pois, diferentemente das estratégias, são conquistas das quais esses sujeitos não conseguem tomar posse, não retêm; trata-se de um “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro” (p. 45). Ele diferencia tática de estratégia, explicando que esta, ao contrário, “postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 2014, p. 45). A tática se inscreve na prática cotidiana ordinária, como uma ação astuta, muitas vezes, silenciosa, usada no âmbito de uma

antidisciplina. Já a estratégia está na ordem de alguém de poder, que pode calcular as ações, ser visto, manipular informações.

Na conversa cotidiana, os locutores entrelaçam suas posições em “um tecido oral sem proprietários individuais [...] A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências de manipular “lugares-comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis”” (CERTEAU, 2014, p. 49).

No que tange ao ato de falar, o autor também chama atenção para o fato de os discursos serem inseparáveis das circunstâncias e do contexto histórico, ainda que de uma “*historicidade* cotidiana, indissociável da *Existência* dos sujeitos que são os atores e autores de operações conjunturais” (CERTEAU, 2014, p. 77).

Dessa maneira, no que concerne ao diálogo cotidiano, encontram-se aproximações teóricas entre Certeau e Volóchinov que, assim como Bakhtin, estudou a linguagem de forma dialógica e conferiu aos gêneros cotidianos um papel importante na comunicação entre sujeitos. Ao explicitar a necessidade de se considerar o auditório social na qual os enunciados se formam, contrapondo-se ao subjetivismo individualista, ele afirma que “*o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 216 – grifo do autor).

Para o autor, o enunciado se configura como “um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 216). Nesse sentido, ele considera a interação discursiva como a realidade fundamental da língua e argumenta que, por mais significativo e acabado que seja o enunciado, este representa apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta, delineando-se, portanto, como um elo. Além disso, esta consiste também em “apenas um momento da *constituição* ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social” (p. 219/220 – grifo do autor). Dessa maneira, o processo de interação discursiva se constitui por meio de enunciados que se ligam uns aos outros e todos à situação social concreta.

O autor denomina os enunciados como unidades reais do fluxo da linguagem e explica que, assim como a comunicação discursiva se liga à situação extraverbal sem a qual não pode ser explicada ou compreendida, tampouco se pode compreender o enunciado sem os atos sociais de caráter não discursivo que o acompanham. A totalidade do enunciado se determina, portanto, “pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado

com o meio extraverbal e verbal (isto é, com outros enunciados)” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 221).

No âmbito dos gêneros cotidianos, a situação e o auditório social são constitutivos do enunciado, uma vez que, como especifica o autor, o encontro da palavra com o meio extraverbal e com as palavras dos outros sujeitos que participam do enunciado determina seu acabamento. Volóchinov considera que somente pode se referir ao acabamento do gênero no diálogo cotidiano quando as formas de comunicação que se estabelecem forem relativamente estáveis, assentadas pelo cotidiano e pelas circunstâncias (2017, p. 222).

O autor exemplifica esse aspecto com as conversas de salão, de festas ou de oficinas, nas quais o gênero se torna parte do ambiente em que se insere e onde são elaboradas formas específicas de comunicação. Ele pondera que os enunciados típicos do trabalho industrial e de comunicação nos negócios se constroem de modo diferente.

Cada situação cotidiana recorrente possui uma determinada organização do auditório e portanto um determinado repertório de pequenos gêneros cotidianos. Em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via de comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 222).

Nesse sentido, cabe retomar a questão acerca dos enunciados próprios do ambiente escolar, mais especificamente da sala de aula, os quais se inscrevem no âmbito do diálogo cotidiano, pelo seu auditório social e situação social concreta. Como destacado antes, de algum modo, incorporam os gêneros secundários, ao se referirem às obras-primas e ao conhecimento científico e cultural historicamente acumulado (SNYDERS, 1993).

Certeau (2014) considera, ainda, o ato de falar como indissociável de um fazer, uma vez que o sujeito modifica a dinâmica de uma relação com a língua e, portanto, produz outra. Nesse sentido, falar se configura como “um uso da língua e uma operação *sobre* ela” (p. 91 – grifo do autor).

O enunciado, com efeito, supõe: 1) *uma efetuação* do sistema linguístico por um falar que atua as suas possibilidades (a língua só se torna real no ato de falar); 2) *uma apropriação* da língua pelo locutor que a fala; 3) a implantação de um interlocutor (real ou fictício), e por conseguinte a constituição de *um contrato* relacional ou de uma alocação (a pessoa fala a alguém); 4) a instauração de *um presente* pelo ato do “eu” que fala, e ao mesmo tempo, pois “o presente é propriamente a fonte do tempo”, a organização de uma temporalidade (o presente cria um antes e um depois) e a existência de um “agora” que é presença no mundo (CERTEAU, 2014, p. 90/91 – grifo do autor).

O autor também se refere à atividade leitora como uma arte de fazer. Longe de ser uma atitude passiva, ao ler, o sujeito “insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma “invenção” de memória” (CERTEAU, 2014, p. 48).

As artes de fazer, segundo Certeau, conservam um saber subjetivo, “inconsciente”, referente às práticas cotidianas, do qual os sujeitos não se apoderam e sobre o qual não refletem. Ainda que se compare a uma intuição ou “bricolagem”,

subsiste um “saber”, mas sem o seu aparelho técnico [...] carrega-se com investimentos simbólicos relativos à vida cotidiana, funciona sob o signo das particularidades, coletivas ou individuais, torna-se em suma a memória ao mesmo tempo legendária e ativa daquilo que mantém à margem ou no interstício das ortopraxias científicas ou culturais (2014, p. 132/133).

São táticas dos sujeitos ordinários, que sobre elas não têm conhecimento, a não ser por um “saber-fazer”; porém quem as interpreta pode dar-lhes “palavras próprias”, mas tampouco as possui. O autor situa, portanto, as artes de fazer em um campo de circulação “entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não praticantes, sem pertencer a nenhum” (CERTEAU, 2014, p. 134).

Certeau (2014) busca em Kant a relação da arte de fazer e a ciência. Segundo seu raciocínio, para o filósofo prussiano, a arte de fazer se inscreve no âmbito estético, numa conjuntura intermediária entre a prática e a reflexão. Entretanto, essa relação postula um equilíbrio, tal como os que “dançam na corda”. Certeau assim apresenta sua compreensão a respeito dessa arte de fazer:

Dançar sobre a corda é de momento em momento manter *um equilíbrio*, recriando-o a cada passo graças a novas intervenções; significa conservar uma relação nunca de todo adquirida e que por uma incessante invenção se renova com a aparência de “conservá-la”. A arte de fazer fica assim admiravelmente definida, ainda mais que efetivamente o próprio praticante faz parte do equilíbrio que ele modifica sem comprometê-lo (2014, p. 136 – grifo do autor).

Ao dançar na corda bamba, as táticas desses sujeitos ordinários podem se configurar como uma esperança equilibrista, que “como a atividade do equilibrista na corda, tem valor ético, estético e prático” (CERTEAU, 2014, p. 139), mas que “quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que

lhe são impostos” (p. 89). A arte de obter êxito em manter-se por instantes equilibrado sobre uma base que não confere estabilidade em seu solo.

Por meio de seus enunciados, as crianças questionam, contestam, aceitam, refutam, respondem, concordam, elaboram e se apropriam da cultura e das palavras alheias. Buscar elementos para compreender os sentidos que circulam no diálogo entre professores e alunos implica olhar para a relação estabelecida entre esses sujeitos.

Tal interação se estabelece em uma situação social específica, a sala de aula, entre sujeitos que exercem papéis distintos. No papel de professores, os adultos, encarregam-se de mediar a elaboração conceitual das crianças, de modo a possibilitar que elas se apropriem dos conteúdos culturais, responsabilidade da qual a escola não pode se furtar.

Nesse processo, a linguagem ocupa um lugar de destaque. Constitutiva do pensamento e constituída pela relação entre os sujeitos, a linguagem perpassa em todos os âmbitos as relações estabelecidas entre professores e alunos, entre os alunos e entre estes e a cultura. Dessa maneira, no intuito de compreender os sentidos que circulam na sala de aula, torna-se necessário voltar a atenção aos diálogos entre esses sujeitos.

SALA DE AULA: ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

I. *Ela morreu?*

Ao olhar mais atentamente para as interações entre os sujeitos que participam das relações de ensino, buscando encontrar indícios dos sentidos que são produzidos e circulam no contexto escolar, torna-se necessário considerar os muitos elementos que constituem uma situação de comunicação: os diferentes sujeitos e seus enunciados, bem como as condições de produção do discurso. Neste capítulo, pretendo elucidar tais condições, que constituem o trabalho de campo.

Os diálogos cotidianos, registrados por mim enquanto professora dos anos iniciais, e escolhidos para serem constitutivos desta pesquisa, situam-se no campo específico de uma escola municipal de Paulínia.

A cidade foi emancipada de Campinas, da qual era um distrito, e tornou-se município de Paulínia¹⁴ em 1964. O setor secundário tem grande importância para a cidade, que conta com grandes indústrias. A escola em que atuo desde 2014, quando ingressei nesta rede de ensino, é uma das 13 unidades de Ensino Fundamental I e está localizada no loteamento São José, bairro periférico, cuja população é composta por muitos migrantes, principalmente vindos da região Nordeste.

A escola atende aproximadamente 800 alunos deste e de outros bairros próximos, nos períodos matutino e vespertino. A maioria chega de ônibus de empresas contratadas pela prefeitura para prestar este serviço.

Há dezesseis salas de aula, distribuídas em um único corredor, uma sala de leitura¹⁵, uma sala de jogos¹⁶, duas quadras sem cobertura, parque, um grande refeitório, dois

¹⁴ Em 30 de novembro de 1944, através do Decreto-lei 14334, a vila de "José Paulino" foi elevada à condição de Distrito, com o nome de Paulínia. Desde 1942, o distrito vinha aumentando a arrecadação de impostos para Campinas devido à implantação, naquele ano, de uma unidade de uma grande indústria química. Essa empresa, pioneira na cidade, alterou consideravelmente a economia não só do Distrito, mas de toda a região. Em 1956 chega a Paulínia o funcionário aposentado da Assembleia Legislativa do Estado José Lozano de Araújo. Consciente do potencial econômico do Distrito, funda a entidade "Amigos de Paulínia" e arregimenta vários homens das famílias mais antigas do local. Começa um movimento emancipatório que culmina com um plebiscito realizado em 06 de novembro de 1963, decidindo dessa forma a autonomia política do Distrito. Em 28 de fevereiro de 1964 o Diário Oficial do Estado de São Paulo publicou a Lei 8092, criando o município de Paulínia. (<http://www.paulinia.sp.gov.br/historia> - Acesso em 29/05/17 às 20h02min)

¹⁵ Esta é chamada na escola de Biblioteca. Entretanto, não há um acervo suficiente para que as crianças emprestem os livros e os levem para casa, pois a escola somente recebeu livros do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), após ser cadastrada no Censo Escolar, em 2013. Dessa forma, o acervo recebido fica disponível à escola apenas durante seu turno de funcionamento.

¹⁶ Os jogos foram adquiridos com verba do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), criado em 1995 com o objetivo de descentralizar recursos da educação e se constituiu como uma das políticas de financiamento da

banheiros femininos e dois masculinos, uma sala de Educação Especial, duas salas de recuperação, sala dos professores, secretaria, sala de direção e de apoio pedagógico (coordenação).

Os professores que lá atuam são, em sua maioria, efetivos e os demais são substitutos. Durante os anos contemplados neste trabalho (2016 e 2017), os professores substitutos eram funcionários da rede municipal, que trabalhavam no período oposto nessa e em outras escolas da própria rede. Atualmente, esses professores foram substituídos por outros, contratados por meio de processo seletivo. Há também diretora, secretárias e monitores. Os funcionários da cozinha e limpeza são de empresas terceirizadas.

Ao percorrer o corredor, podemos observar que, apesar de se tratar de uma escola relativamente nova, inaugurada em 2011, alguns pisos já estão soltos e as paredes carecem de pintura.

Ainda que seja necessário delinear o espaço ao qual me refiro, façamos como Certeau (2014), ao enveredar por outro caminho a fim de “analisar as práticas microbianas, singulares e plurais, que um sistema urbanístico deveria administrar ou suprimir e que sobrevivem a seu perecimento”. Ele continua:

seguir o pulular desses procedimentos que, muito longe de ser controlados ou eliminados pela administração panóptica, se reforçam em uma proliferação ilegítima, desenvolvidos e insinuados nas redes de vigilância, combinados segundo táticas ilegíveis, mas estáveis a tal ponto que constituem regulações cotidianas e criatividade sub-reptícias que se ocultam somente graças aos dispositivos e aos discursos, hoje atravancados, da organização observadora (CERTEAU, 2014, p.162).

Assim, os usos dos lugares demarcados configuram espaços de convivência cotidiana que ganham concretude por meio da presença ou não dos sujeitos que ali estão.

Nessa caminhada pelo corredor, ouvem-se conversas e passos firmes no chão, passos que andam e que correm.

“Sem correria!” – a monitora fala, firme.

“Então não deveria chamar corredor” – uma criança cochicha com outra.

Filas de crianças indo e vindo do refeitório, professoras tentando fazer com que elas façam menos barulho. Tentativas frustradas como as minhas, que todos os dias repito:

educação básica, destinando, anualmente, recursos financeiros em caráter suplementar. Desde sua criação, o programa passou por alterações, estando as últimas de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013 (MAFASSIOLI, 2015, p.2).

“Pessoal, temos que respeitar as outras salas, que estão em aula. Corredor não é lugar de conversa!”

Reconheço que mesmo insistindo em dizer “*corredor não é lugar de conversa*”, tenho aprendido: o corredor pode se constituir como um lugar de conversa. Conversa de professores, de alunos, de professores com alunos, de monitores e de tantos outros que por ali passam. Assim como a sala de aula, o corredor se configura como um espaço de encontro, onde sentidos se produzem.

Conversar, para Certeau (2014), trata-se de uma prática cotidiana “do tipo tática”, assim como falar, ler, circular, cozinhar etc. Por se tratarem de táticas, essas “maneiras de fazer” não encontram lugares próprios, jogam com os acontecimentos, dependendo do tempo e das circunstâncias para transformar acontecimentos em ocasiões (p. 46).

Segundo o autor, “a conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares-comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis”” (CERTEAU, 2014, p. 49). As conversas cotidianas não pertencem a ninguém, são constituídas no próprio ato de conversar, em que as palavras e os sentidos vão se transformando na relação estabelecida entre os locutores, que nessa situação são também destinatários.

Nesse sentido, vale lembrar a *alternância dos sujeitos do discurso*, elucidada por Bakhtin (2011), razão pela qual todo enunciado tem um início e um fim absolutos. Ao terminar o enunciado, o autor explica que o falante passa a palavra ao outro e dá lugar à sua compreensão ativamente responsiva.

Essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Na escola, uma dessas conversas aconteceu no refeitório, mais precisamente na fila do lanche, em 2016. Na época, era professora de uma turma de 5º ano e, para circular pelo corredor, as crianças faziam uma fila de meninas e uma de meninos. Quando chegávamos ao refeitório, as duas filas se tornavam uma única. Logo no início do ano, definimos que um dia as meninas seriam as primeiras e no outro seriam os meninos, assim sucessivamente. Naquele dia, eu avisei que as meninas seriam as primeiras. Lucas era o primeiro da fila dos meninos e quis provocar Júlia, primeira da fila das meninas:

- *Eu vou primeiro porque eu sou o rei! Eu mando! (Lucas)*
- *Se você é o rei, eu sou a rainha! Posso ser a primeira. (Júlia)*
- *Mas é o rei que manda, o rei que é mais forte! (Lucas)*
- Como Júlia não respondeu, eu intervi:*
- *Quem falou isso para você?*
- *Lógico, prô, é sempre o rei que manda. A rainha até manda, mas o rei manda mais. (Lucas)*
- *Só por que ele é homem? (Prof.)*
- *É! (Lucas)*
- *Mas hoje as meninas são as primeiras. (Prof.)*

(ANO III – 2016 – 5º ano)

A situação de conversa relatada acima indicia alguns sentidos que foram sendo produzidos e revelados. Ser o primeiro da fila, para Lucas, manifestava uma relação de poder que fora estabelecida pelo lugar ocupado por ele naquele espaço. Para justificar isso, ele utiliza a metáfora do rei, um sujeito ao qual foi outorgado o direito de mandar: *Eu vou primeiro porque sou o rei! Eu mando!*

Bakhtin (2011) explica que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (p. 271). Por isso, ainda que Lucas não tenha necessariamente se referido à Júlia ao dizer que seria o primeiro, ela compreendeu que ele estava se dirigindo a ela, pois naquele dia, aquele seria o seu lugar. A fala do aluno provocou o início de uma conversa com a colega, pois ao finalizar seu enunciado, sem ser necessário dizer, Lucas deu lugar à resposta de Júlia.

Em sua réplica à fala do colega, (*Se você é o rei, eu sou a rainha. Posso ser a primeira!*), Júlia responde à provocação e argumenta, a partir dos referenciais dados por ele que, possivelmente, ela pudesse tomar o lugar à frente da fila também. Os limites do discurso que a alternância dos sujeitos estabeleceu, provocou em Lucas uma mudança nos sentidos que estavam sendo produzidos. Como resultado disso, a disputa pelo primeiro lugar na fila evocou uma discussão sobre questões de gênero, que ele revela em sua resposta ao enunciado de Júlia (*Mas é o rei que manda, o rei é mais forte!*).

Lucas é uma criança e, portanto, um sujeito social que se relaciona com o mundo e, com base nas suas experiências anteriores, mediadas pelos outros sujeitos com os quais convive dentro e fora da escola, sobretudo na família, na rua e em outras instâncias sociais nas quais participa, atribui sentidos para o que vê, o que ouve, o que vivencia. A partir do lugar do qual ele fala, demonstra acreditar que, em uma situação de disputa de poder entre um homem e uma mulher, vence aquele.

Como destacado antes, Bakhtin afirma que cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e, dessa maneira, “reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os muito distantes – os campos da comunicação cultural)” (2011, p. 299).

Do lugar de onde Lucas enuncia, ele não nega o fato de que, mesmo que uma rainha tenha poder, ela jamais terá mais poder que um rei. Segundo seu raciocínio, ele diz que *a rainha até manda, mas o rei manda mais*. Certamente, Lucas não foi o primeiro a dizer que o homem (neste caso, o menino) manda mais que a mulher/ menina. Ele não é um “Adão bíblico” (BAKHTIN, 2011, p. 300), ou seja, o objeto do discurso dele dialoga com o de Júlia, mas também revela visões de mundo de outros discursos do campo da comunicação cultural. “O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele” (p. 300).

Nos enunciados das crianças, apresentados neste episódio, estão em jogo suas formas heterogêneas de compreensão das relações de poder e na interação entre elas diferentes sentidos são produzidos. Lucas, de fato, é maior e fisicamente mais forte do que Júlia, entretanto os combinados acerca de quem iria primeiro na fila mostrou a ele, e também a ela, que as regras sociais tornam possível que os sujeitos vistos como “mais fracos” tenham seus direitos garantidos. Ela não argumentou com ele, mas nem por isso o deixou tomar seu lugar na fila, exercendo seu direito de ocupar o primeiro lugar estabelecido pelas regras sociais combinadas na escola. E, prontamente, foi autorizada através de minha intervenção, ao retomar os acordos estabelecidos anteriormente a respeito da fila.

Neste caso, Júlia pareceu esperar uma posição minha, de sua professora, para que, ao fazer uso da autoridade constitutiva do papel que exercia, relembresse a regra que havia sido estabelecida (*Mas hoje as meninas são as primeiras*). Snyders (1993) afirma que professor e alunos podem estabelecer uma condição de parceria, mas “têm que viver entre si como diferentes, desiguais e, simultaneamente, em reciprocidade, porém, uma reciprocidade que não suprima, que não tenha a pretensão de suprimir o fosso que existe entre as idades” (p. 81). O autor alerta que cabe ao professor reconquistar sempre sua autoridade e não nega que o aluno também “exerce controle sobre a autoridade do mestre” (SNYDERS, 1993, p. 85).

O fato de buscar estabelecer uma relação de parceria com os alunos implicava me colocar no papel de ouvinte e fazer o exercício da escuta, sem o qual não poderia reconhecê-los como interlocutores. Embora em condição de reciprocidade, os papéis sociais exercidos por professores e alunos são diferentes e a relação estabelecida também se constitui de forma assimétrica. Tal como no episódio citado, há momentos em que o papel exercido pelo

professor demanda que tome a palavra e assegure o cumprimento das regras sociais estabelecidas no contexto escolar. Muitas vezes, como professora de outras turmas, não me sentia capaz de fazer isso, ou fazia de forma inadequada, o que acabava acarretando o rompimento da relação de ensino e, como consequência, instauravam-se situações de “indisciplina”.

No ato de registrar, passei a refletir sobre as situações que priorizava em meus registros. Percebi que muitas vezes, minha atenção recaía mais sobre o comportamento dos alunos do que sobre as relações que se estabeleciam no processo de elaboração conceitual. Busquei, a partir disso, voltar-me às situações cotidianas de trabalho com o conhecimento, às relações de ensino.

Smolka (2008), citada anteriormente, distingue a tarefa de ensinar das relações de ensino. Ela afirma que a relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais, mas questiona o fato de a tarefa de ensinar se tornar profissão ao ser instituída pela escola.

A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes oculta e distorce essa relação. Desse modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela *constituição da relação de ensino*, mas pela *instituição da tarefa de ensinar*. Em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a “ilusão”. Ou seja, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar onde o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor (p. 31 – grifos da autora).

Ao analisar algumas situações em classes de alfabetização, a autora percebe, por meio das falas das professoras, indícios de uma concepção de ensino que se reduz ao falar e apontar o erro. Consequentemente, “o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar” (SMOLKA, 2008, p. 36). Ela propõe, então, a uma das professoras que reveja sua prática, a partir de situações simples, mas que possibilitem que as crianças falem e que se apropriem da escrita em seus usos sociais. O trabalho com a linguagem, assim, gera interlocução e, por isso, torna-se instaurador de relações. Dessa maneira, a escrita passa a ser constitutiva do conhecimento na interação entre os sujeitos que participam da relação de ensino.

Voltando-me, novamente, aos episódios vividos relatados a respeito do 5º ano, segue uma situação de caráter rotineiro: uma atividade de produção de texto coletivo (paráfrase de um conto). Esta atividade foi sugerida por uma colega da escola, professora de

outra turma de 5º ano. Antes de escrevermos coletivamente a paráfrase, lemos o conto (eu li e as crianças ouviram) e houve também a leitura de uma das produções escritas dos alunos de outra turma. Naquele ano, éramos oito professoras de 5º ano. Planejavamos coletivamente os conteúdos a serem trabalhados e, sempre que possível, buscávamos compartilhar também as atividades.

A produção de textos coletivos se constituiu como uma prática comum nas aulas de Língua Portuguesa, entre a maioria das professoras da referida escola. Isso se deu principalmente após a, então, diretora, que foi também orientadora do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), solicitar que as produções coletivas de texto acontecessem minimamente uma vez ao mês. Por meio delas, argumentava ela, seria possível fornecer ao aluno repertório variado e amplo de leituras de textos e promover a reflexão sobre os elementos característicos de cada gênero, bem como as especificidades da linguagem escrita. Essa premissa foi incorporada pelo grupo de professores.

Neste caso, o episódio não focaliza a produção do texto, mas a leitura oral prévia do conto “A pequena vendedora de fósforos” (ANDERSEN, 1995), realizada com a turma.

A história se passa na Europa, provavelmente na Dinamarca, país onde vivia o autor Hans Christian Andersen (1805 – 1875). Ele narra a véspera de ano novo de uma pobre menina, cujo pai a obrigava a vender fósforos na rua. Naquela noite extremamente fria, como não havia vendido nenhum e tampouco conseguido uma moeda sequer, ficou com medo de voltar para “casa” que, como consta, “não passava de um telhado”. Descalça, com fome e com muito frio, a pequena vendedora encontra um cantinho e tenta se proteger acendendo os fósforos. Ao fazer isso, a menina tem visões: vê um fogão espalhando calor e, ao riscar outro fósforo, vê uma mesa posta e um ganso delicioso que vinha em sua direção; depois se vê sentada embaixo de uma árvore de Natal, cujas velas saem da árvore e sobem ao alto, transformando-se em estrelas. Ao ver uma das estrelas caindo, a menina se lembra do que dizia sua avó e conclui que alguém estava morrendo. Ela risca, então, outro fósforo e, da chama, aparece sua avó, que já havia morrido. Com medo que a avó desaparecesse, ela passa a acender todos os fósforos, pedindo que a senhora a levasse junto. Daquele momento em diante, “não havia mais frio, não havia mais fome - elas estavam com Deus”.

Nesse momento do conto, as crianças, muito comovidas com os acontecimentos e, ao mesmo tempo, encantadas com a linguagem usada pelo autor, começaram a se questionar se ela havia morrido. O autor explicita isso em seguida, esclarecendo que a menina havia sido encontrada morta, com o rosto corado e um sorriso nos lábios, na última noite do ano.

Antes que iniciássemos o processo de escrita, as crianças pediram que o conto fosse lido novamente, face à provocação e excitamentos gerados por sua oralização. A segunda leitura foi disparadora de comentários dos alunos acerca do conto, o que me permitiu perceber a multiplicidade de sentidos em jogo, para a compreensão da história.

Para uma atividade de reescrita coletiva, li em voz alta para eles “A pequena vendedora de fósforos”. Eles me pediram que lesse novamente.

Na parte em que a menina vê uma estrela se apagar e cair no chão, as crianças questionaram se ela tinha realmente visto, se estava morta ou se estava delirando porque estaria morrendo. Iuri disse:

— Eu acho que ela viu uma estrela se apagando. Ela não tinha morrido ainda porque acendeu todos os fósforos.

— Eu concordo com o Iuri — disse Cairê — mas acho que ela já tinha morrido e viu a alma de sua avó vindo buscá-la.

— Prô, eu acho que ela imaginou tudo! Ela estava fraca e a estrela é porque a avó havia falado que quando uma estrela cai, uma alma vai para o céu. Ela imaginou tudo porque ela estava morrendo — Júlia disse (ela se envolveu muito).

Cristiano levantou a mão:

— Pode ser que uma estrela se apagou, mas ela estava fraca (não estava morta ainda), por causa do frio, então imaginou a estrela caindo... Como falou com a avó se estava morta?

— E o seu ponto de vista? — perguntou Thaís.

— Por que, o meu é o certo? — questionei.

A classe respondeu:

— É!

Júlia não concordou com a classe:

— A história não explica!

Rebeca disse:

— Eu concordo com o Iuri, a menina estava quase morrendo, estava com frio e com fome. Ela morreu quando a estrela apagou.

As crianças se empolgaram muito no “debate” e até questionaram o fato de eu estar deixando que falassem e até “discutissem” suas ideias.

— Acho importante que possam falar sobre as formas como entenderam um texto — eu expliquei. — Eu acredito que não tem uma só maneira de entender aquilo que a gente lê e conversar sobre as muitas formas de entender nos ajuda a entender cada vez melhor.

O tempo não foi suficiente para reescrevermos a história toda.

No outro dia, expliquei a eles que iríamos continuar do ponto em que paramos.

— Vai ter debate de novo, prô? — Cristiano perguntou.

— Acho que não será necessário — respondi. — Nós já falamos bastante sobre o texto e podemos deixar, assim como no texto, nossas ideias implícitas. Não precisamos dizer que ela morreu e nem em qual o momento. Podemos dizer que no dia seguinte, as pessoas que passaram viram que ela estava morta com os fósforos ao lado dela.

— Prô, mas eu não ouvi a história, eu faltei, conta de novo? — Lucas pediu.

— Faz assim: seus colegas contam o começo e eu leio de novo a parte que ainda falta reescrever.

Cristiano quis contar e Júlia e Cairê ajudaram. Depois, li a história novamente (o final).

— Prô, ela morreu? De quê? — Lucas perguntou.

— De frio, de fome...

— Ah, tá! Quem morre de frio? — ele respondeu, questionando em um tom irônico.

- *Sim, é possível morrer de frio.*
Aproveitei para falar sobre a campanha do agasalho e solidariedade.
Começamos a reescrita. Quando chegamos à parte que o texto diz que somente sua avó a amava, Lucas perguntou:
 — *Prô, mas e a mãe e o pai dela?*
 — *O texto não fala da mãe, só do pai.*
 — *O pai dela fazia ela trabalhar no frio e batia nela se ela não vendesse –*
Cristiano explicou.
 — *Maldade isso! – Lucas protestou.*
Continuamos. Ao final, quando a menina morre, Lucas novamente pergunta:
 — *Prô, ela morreu?*
 — *Morreu, Lucas.*
 — *E o pai dela, pô?*
 — *Não sei, o texto não fala...*
 — *Será que ele chorou? Ele amava ela, pô?*
 — *Talvez, do jeito dele. O que você acha?*
 — *Eu acho que não, ele fazia ela trabalhar no frio.*
 — *É, deve ser difícil...*
 — *Prô, eu não gostei dessa história não.*
 — *Por quê?*
 — *Ah, “mó” triste!*
 — *É pô, as histórias normalmente falam que todo mundo casou, ficou feliz –*
Cristiano disse.
 — *Verdade, eu acho que a gente devia falar que ela ganhou muito dinheiro vendendo fósforos e comprou uma casa – Lucas sugeriu.*
 — *Acho uma boa ideia. Faremos assim: hoje a gente faz a reescrita de como a história é e, outro dia, você pode fazer uma versão sua para a história, que tal?*
 — *Tá.*

(Ano III – 2016 – Turma de 5º ano)

Para efeito de análise, o episódio relatado será dividido em duas partes. Na primeira parte, é possível perceber que a leitura do conto disparou uma multiplicidade de sentidos – perplexidade, tristeza, inconformismo, dúvida etc. - evidenciados pelos comentários dos alunos.

Chartier, citado anteriormente, afirma que os diferentes materiais de leitura constituem práticas culturais e sociais que “são criadoras de usos ou representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos e de normas” (2004, p. 13). O autor continua:

Portanto, o ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulamentá-los. A aceitação dos modelos e das mensagens propostas opera-se por meio dos arranjos, dos desvios, às vezes resistências, que manifestam a singularidade de cada apropriação. (CHARTIER, 2004, p. 14).

Enquanto o conto era lido, as crianças teciam relações das palavras do autor com as outras (muitas) vozes que lhes ecoavam e com as experiências anteriormente vividas por

elas. Seus enunciados (*Eu acho que ela viu uma estrela se apagando./ Ela não tinha morrido ainda porque acendeu todos os fósforos./ mas acho que ela já tinha morrido e viu a alma de sua avó vindo buscá-la. /Prô, eu acho que ela imaginou tudo!/ Como falou com a avó se estava morta?*) manifestam o modo como cada aluno se relacionou com o texto, buscando construir sentidos para o narrado. Também trazem pistas para o grau de engajamento da turma na atividade, constituindo-se como elementos que marcam as posições valorativas dos sujeitos frente ao que estava sendo desenvolvido naquele contexto de aula.

Novamente, podemos propor a questão levantada anteriormente acerca dos gêneros primários e secundários, elucidados por Bakhtin (2011). Neste caso, a prática da leitura compartilhada em sala de aula, como disparadora da atividade proposta, ao ser acolhida pelos alunos, possibilitou que eles incorporassem em seus enunciados (gêneros primários) algumas reflexões sobre o texto literário (gênero secundário).

Certeau se refere à leitura como uma prática cotidiana, na qual os sujeitos produzem sentidos, inventam memórias, comparam, metaforizam e, assim, apropriam-se e se reapropriam do texto de outro (2014, p. 48). Entretanto, o autor explica que “o funcionamento social e técnico da cultura contemporânea hierarquiza essas duas atividades. Escrever é produzir o texto; ler é recebê-lo de outrem sem marcar aí o seu lugar, sem refazê-lo” (2014, p. 240). Enquadrada nessa perspectiva temática, ao inscrevê-la no âmbito do consumo, a leitura se caracterizaria por ser uma atividade passiva. Ao compreendê-la e tomá-la no campo das táticas, porém, Certeau enfatiza que a leitura se configura como uma arte que não pode ser tomada como passividade. Ao peregrinar pelo texto, os sujeitos modificam-no por meio da interação com ele. Dessa maneira, o mesmo texto se constitui como território de múltiplas construções de sentido, produções próprias dos leitores¹⁷ (2014, p. 241).

Este não toma nem o lugar do autor, nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (CERTEAU, 2014, p. 241).

Porém, as operações que jogam com os sentidos do texto se encontram com forças (estratégias) que pretendem sujeitar os leitores ao papel de consumidores e sobredeterminar a relação destes com o texto lido.

¹⁷ Refiro-me aos alunos que ouviram o conto como leitores, pois ao realizar a leitura compartilhada, entendemos que eles não exercem somente o papel de ouvintes, mas tornam-se também leitores.

A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os “verdadeiros” intérpretes. Levanta entre o texto e seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles entregam os passaportes, transformando a sua leitura (legítima, ela *também*) em uma “literalidade” ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a ser apenas heréticas (não “conformes” ao sentido do texto) ou destituídas de sentido (entregues ao ouvido). Desse ponto de vista, o sentido “literal” é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite. Oferecendo-se a uma leitura plural, o texto se torna uma arma cultural, uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima, como “literal”, a interpretação de profissionais e de clérigos *socialmente* autorizados (CERTEAU, 2014, p. 243).

Nesse jogo de reinvenção de sentidos, é comum que os alunos sejam enquadrados no papel de consumidores, aos quais fica tolhida a liberdade de manifestar a criatividade leitora. Dessa maneira, entende-se o estranhamento deles ao questionarem o fato de ser permitido (e esperado) que discutam seus modos de entender o conto¹⁸, bem como a pergunta de Thaís (*E o seu ponto de vista?*). Ao indagar sobre o meu ponto de vista, Thaís poderia ter somente a intenção de querer conhecê-lo. Por outro lado, considerando que a relação, naquele contexto, se constitui de sujeitos em diferentes papéis sociais - professora e alunos - existe a possibilidade de que a aluna quisesse se certificar de que a sua compreensão do conto estivesse “adequada”, ou seja, dentro do esperado por aquele que ocupa a função de professor e, portanto, detém todas as respostas “corretas”.

Certeau aponta que “a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos” (2014, p. 244). Porém, ele alerta que existam, embora disfarçadas e refreadas, experiências que transformam a atividade leitora e a distanciam da passividade. Essas artes de fazer, segundo o autor, levam leitores alhures, como desbravadores, construtores de cenas por onde se pode circular livremente, ainda que não lhes pertençam. Não se trata de serem escritores, pois não há lugar estabelecido. Certeau lembra que a “leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido” (2014, p. 245).

Os caminhos que cada aluno percorreu para a apropriação do texto, conforme indicam seus enunciados, apresentam compreensões singulares. Bakhtin (2011) se refere à compreensão como sendo sempre dialógica, porém há um desmembramento em atos particulares, que indissolivelmente se fundem em um processo único. São eles:

¹⁸ Isso demonstra, também, que essa prática não era comum em minha sala até aquele momento. Ingressara no mestrado naquele ano, o que possibilitou que as crianças vivenciassem o processo em que estava começando a ressignificar minha prática.

1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão do seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade (BAKHTIN, 2011, p. 398).

Neste processo complexo, Bakhtin considera que a interpretação ocorre no encontro de um texto com outros textos, de forma que para cada palavra seja possível extrapolar seus limites. O autor ressalta que o encontro de textos/palavras se constitui como um encontro de sujeitos e, por isso, a compreensão só pode ser dialógica.

O encontro das palavras do autor do conto – Andersen – com as influências extratextuais e as palavras alheias do leitor suscita um jogo de compreensões para o qual não há limites nos sentidos produzidos e tampouco para sua renovação. Bakhtin explica que esse jogo de criação de sentidos tem um fim ilimitado por conta de se constituir na interdependência do contexto ao seu acontecimento e dos sujeitos que dele participam:

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e viverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (2011, p. 410).

Ao exporem alguns dos muitos sentidos produzidos durante a leitura do texto, as crianças, externalizando suas impressões, vão se dando conta de que foram produzidas diversas interpretações para o mesmo fato lido na história. A situação chamada pelos alunos de “debate” suscitou o estabelecimento de relações entre os sujeitos e deles com o texto lido. Ao retornarem a ele, mediados pelas palavras dos colegas, iniciou-se um processo de reelaboração dos sentidos produzidos durante a primeira leitura.

Em seus enunciados (*Eu concordo com o Iuri/ Pode ser que uma estrela se apagou, mas ela estava fraca*), os alunos se dirigem aos enunciados dos outros, respondendo a eles. Para Bakhtin, a compreensão do enunciado é “de natureza ativamente responsiva” (2011, p. 271). Por isso, o fato de terem se apropriado da leitura e também de terem dialogado com os enunciados dos colegas, suscitou respostas e, conseqüentemente, gerou interlocução.

Os ouvintes se tornaram falantes e, nesse processo, relações de ensino foram sendo estabelecidas.

Dessa maneira, Júlia pode discordar dos colegas que desejavam ouvir o meu ponto de vista. Seu enunciado (*A história não explica!*) sugere a percepção de que a morte da personagem estava implícita e, para ela, essa aceção dada ao fato permitia que cada um pudesse imaginar o que acontecera com a menina. Além disso, a aluna torna visível, ainda que de forma não deliberada, que foi instaurada uma situação de interlocução, na qual os alunos poderiam manifestar suas formas de elaboração e compreensão do texto lido.

O envolvimento dos alunos nesta atividade sugere que esse modo de ler o texto, buscando a negociação de sentidos entre o texto e o leitor não se tratava de uma novidade. Entretanto, com exceção de Júlia, a insegurança que os alunos demonstravam, para reverberar seus pontos de vista, indica que momentos como aquele haviam sido pouco explorados.

A mudança de atribuição de sentidos não ocorre somente pelo diálogo, pois estes se encontram enraizados nas práticas e nos modos de ler dos sujeitos, e também diferem de acordo com o local e o momento histórico. Sabe-se, portanto, que há diferenças entre a leitura feita em casa, numa situação de provável lazer ou deleite, e na escola, sobretudo quando o objetivo da leitura consiste na verificação de sua compreensão, por meio de perguntas.

Nessa direção, torna-se importante contextualizar a escolarização da leitura, fenômeno estudado por Soares (2011). A autora reconhece que “sempre se atribuiu à literatura infantil (como também à juvenil) um caráter educativo, formador, por isso ela quase sempre se vincula à escola, a instituição, por excelência, educativa e formadora de crianças e jovens” (p. 18). Ela explica, também, que a partir do momento que se a escola se apropria da leitura como um dispositivo de ensino, esta se torna um saber escolarizado. Entretanto, o termo adquire conotação negativa pelo modo muitas vezes inadequado como tem sido realizado na escola.

Nesse aspecto, podemos voltar ao estudo de Magnani (2001) que, ao investigar as práticas de ensino da literatura, refaz o percurso histórico e lembra o modo como, para Platão, a educação era vista como meio para corrigir a natureza humana. Por este prisma, o filósofo entendia que as primeiras fábulas deviam despertar nos meninos o amor à virtude (p. 77). Segundo a autora, “a intervenção da Pedagogia, com suas marcas históricas e sociais, propicia o surgimento de uma orientação trivializadora na produção de livros e, portanto, na formação de leitores, utilizando a literatura para a refiguração dos fatos e imposição de utopias” (p. 82). Além de perder de vista o caráter estético, a trivialização pretende eliminar a contradição e a

complexidade do mundo e enquadrar o leitor, criança e jovem, num projeto de sociedade, ditado pelas “leis adultas”.

Isso nos chama atenção para a conversa entre mim, Lucas e Cristiano descrita no final do episódio, na qual os meninos manifestam suas insatisfações com o final triste do conto (*L: Prô, eu não gostei dessa história não./ Prof: Por quê?/ L: Ah, “mó” triste!/ C: É prô, as histórias normalmente falam que todo mundo casou, ficou feliz./ L: Verdade, eu acho que a gente devia falar que ela ganhou muito dinheiro vendendo fósforos e comprou uma casa.*). Lucas explica que não havia gostado da história, porque não há final feliz e Cristiano afirma que, nas histórias, “normalmente” as personagens casam e vivem felizes para sempre.

Apesar de demonstrar que Cristiano se apropriou de algumas características do gênero conto, cujas histórias muitas vezes, terminam com a típica frase “casaram-se e viveram felizes para sempre”, esse enunciado, responde à queixa de Lucas e denota que a literatura, tratada de forma trivializada, tal como elucida Magnani (2001), recorre ao caminho prazeroso para desenvolver o gosto pela leitura. Além disso, evidencia, também, um apelo à linearidade temporal, espacial e psicológica da narrativa que, segundo a autora,

tenta reproduzir a ordem que se quer no mundo e na vida das pessoas. É como se na vida não houvesse movimento, só a estaticidade da “mão única”. Uma vez iniciada a narrativa, já se pode prever seu final, como se o destino de todos estivesse traçado desde sempre e nada pudesse alterar essa “ordem natural” das coisas (p. 116).

Para escapar desse processo de trivialização, a autora reitera a necessidade de tratar o texto como um “processo social e um lugar de conflitos” (MAGNANI, 2001, p.134). Dessa maneira, inclui a pluralidade de leituras, bem como sua problematização e reflexão acerca do texto lido. Gostar de ler, segundo essa perspectiva, não se limita a tangenciar a satisfação das necessidades de fantasia, muito comum nos “finais felizes”, mas perpassa e se enraíza no significado trazido pelo próprio ato de ler e experienciar a linguagem.

Ao retomar a atividade no dia seguinte, o envolvimento de Lucas (ausente quando a leitura aconteceu) suscitou uma série de questionamentos e possibilitou outras reflexões acerca do conto. Ao questionar a morte da personagem (*Ah, tá! Quem morre de frio?*), destaca-se a entonação com a qual expressa o estranhamento e sua indignação diante do fato por ele problematizado. Bakhtin (2011), explica que a oração/ palavra não contém em si aspecto expressivo, pois a entonação não pertence à palavra, mas ao enunciado. Somente em um enunciado concreto ela se reveste de expressão e adquire, assim, um tom valorativo. Segundo o autor

Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. Tanto a palavra quanto a oração enquanto *unidades da língua* são desprovidas de entonação expressiva (BAKHTIN, 2011, p. 290 – grifos do autor).

Bakhtin (2011, p. 403) afirma, ainda, que a tonalidade do enunciado “serve de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação (plena e centrada nos sentidos) do texto que lemos (ou ouvimos)”. Ao revestir seu enunciado de um tom irônico, Lucas dialoga com os enunciados anteriores, sobretudo com minha resposta à sua pergunta (*Ela morreu de quê?/ De fome, de frio...*).

Nesse sentido, ao questionar em um tom irônico “quem morre de frio”, evidencia-se, assim, muito mais pela entonação do que pela composição semântica do seu enunciado (VOLÓCHINOV, 2017, p. 235) o reconhecimento de Lucas sobre a possibilidade de que uma pessoa possa morrer de fome, mas manifesta seu estranhamento diante do fato de uma morte causada pelo frio. Lucas, assim como outras crianças da sala, nasceu na região Nordeste e veio com a família, que buscava oportunidades de emprego, para o Sudeste. Provavelmente, ele não tivera contato com notícias sobre a morte de pessoas, sobretudo moradores de rua, nos dias de muito frio. Lucas não sabia que era possível morrer de frio e nem por que, mas a partir do diálogo comigo e as aproximações com acontecimentos do cotidiano, ele inicia o processo de compreensão do frio como causa de óbito.

Nesse processo, por meio da atividade mediadora, Lucas parte de generalizações elementares preexistentes (conceitos espontâneos) para iniciar a elaboração desse novo conceito – a morte causada pelo frio – emergido como uma necessidade de compreensão da própria experiência escolar de leitura do texto (VIGOTSKI, 2009).

Vigotski afirma que o significado da palavra se constitui como fenômeno tanto do pensamento, quanto da linguagem. Por um viés psicológico, o autor explica que o significado da palavra representa uma generalização ou conceito. “Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (2009, p. 398), entretanto, como também se configura como um fenômeno do discurso, Vigotski reitera que o significado da palavra seja unidade desta com o pensamento. Com isso, atesta que os significados das palavras não são estáticos, mas se desenvolvem e se modificam, tanto historicamente, quanto no processo de desenvolvimento da criança (2009, p. 408).

A apreensão desse novo conceito seria favorecida à medida que houvesse possibilitado a tomada de consciência, por meio de uma explicação mais aprofundada da temática ou solicitando aos alunos uma pesquisa sobre o que acontece no corpo humano em decorrência do frio extremo, que pode levar à morte.

Se tivesse optado por explicar que a personagem do conto estava exposta a um frio europeu e, portanto rigoroso, num contexto de Revolução Industrial, em meados do século XIX, talvez pudesse ter ampliado as possibilidades de compreensão do texto e produção de sentidos. Naquele período, grande parte das crianças da classe trabalhadora era submetida a longas e insalubres jornadas de trabalho. Além disso, a condição extrema de exploração a que esta classe estava submetida teve como consequência a miséria, a fome, doenças e a morte de muitas crianças. Ao desconsiderar essas informações no trabalho com o conto, não apenas foram limitadas as possibilidades de compreensão, como também ignorado parte estrutural do texto, pois

a estrutura do enunciado, bem como da própria vivência expressa, é uma *estrutura social*. O acabamento estilístico do enunciado – o acabamento social e o próprio fluxo discursivo dos enunciados que de fato representa a realidade da língua – é um fluxo social. Cada gota nele é social, assim como toda a dinâmica da sua formação (VOLÓCHINOV, 2017, P. 217).

Nesse prisma, outro elemento discursivo importante, a autoria, não teve destaque neste trabalho com o conto. Tal como afirma Soares (2011), isso faz com que o autor seja desapropriado do seu texto, tornando-o “independente da obra a que pertence” (p. 29). Bakhtin (2011) não considera que arte e vida correspondam à mesma coisa, mas entende que elas se unificam na responsabilidade do autor. Em outro estudo, ele explica que “o homem é o centro organizador do conteúdo-forma da visão artística, e ademais que *é um dado homem* em sua presença axiológica no mundo” (2011). Essa orientação axiológica e a presença no mundo diferenciam a realidade estética da realidade cognitiva e ética, mas não a torna indiferente a elas. Por isso, denota-se a relevância que o conhecimento acerca da vida e das condições em que o autor (Andersen) produziu sua obra tem para os processos de significação e compreensão do conto.

Ao esquadrihar os episódios vividos e relatados no caderno de registros, buscando indícios para compreender os sentidos produzidos nas situações de interação entre os diferentes sujeitos na sala de aula, deparei-me com uma complexidade de processos de elaboração de sentidos vivenciados por eles. Guedes-Pinto afirma que entende

as práticas escolares como práticas socioculturais que se constituem no desenvolvimento da história humana e que se realizam e se significam na materialidade das relações entre os sujeitos, que exercem determinados papéis sociais e que ocupam determinadas funções dentro de seu contexto de atuação (2012, p. 140).

Dessa maneira, as relações que se estabelecem na escola entre os diferentes sujeitos sociais, vão se desdobrando em infinitas possibilidades de elaboração e produção de sentidos. No entrecruzar desses sentidos que circulam nos enunciados, nos gestos, nas recusas e no envolvimento dos alunos, esses sentidos podem ser reelaborados e ganham outros significados que, mediados pelo professor e também pelos alunos, se constituem como modos de apropriação da cultura.

II. *Era uma vez três ovelhas (e um lobo-guará)*

Ao revisitar os episódios registrados em meu caderno, encontro também indícios do modo como as crianças têm elaborado e se apropriado de certos conteúdos trabalhados em aula.

O seguinte episódio se passou em março de 2017, com uma turma de 3º ano, durante uma atividade de revisão de texto. Conforme mencionado antes, naquele bimestre, havíamos trabalhado a temática dos animais em extinção por meio do gênero textual de divulgação científica e as crianças demonstraram um interesse especial pelo lobo-guará.

Propus que as crianças escrevessem um texto narrativo em que o lobo-guará fosse o personagem principal. Para isso, eles deveriam pensar sobre as características deste animal, bem como seu habitat, a fim de utilizar as informações no texto.

Ao ler os textos produzidos pelas crianças, percebi que muitos tinham dificuldade para estruturar o texto em parágrafos. Por sugestão de uma colega, que tinha acabado de defender sua dissertação¹⁹ e cuja prática se ancora nos cursos de formação continuada do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), selecionei uma das produções da turma para fazer sua análise coletivamente. Jesus e Tassoni (2017) expõem o exercício narrativo realizado durante a elaboração da dissertação de Mestrado de uma das autoras, na qual, por meio de uma perspectiva autorreflexiva, analisa os relatos de sua prática pedagógica, produzidos durante o período em que frequentou o PNAIC. As autoras pontuaram que, em meio às diversas propostas pedagógicas de alfabetização trabalhadas pelo curso, a sequência didática foi aquela com a qual a professora mais se identificou.

Pensar na organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas, no âmbito da alfabetização, ajudava na concretização de um ensino que contemplasse as mais diversas esferas do ato educativo, isto é, possibilitava aos estudantes a aquisição de conhecimentos socioculturais como a produção de diversos gêneros textuais orais ou escritos e a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (JESUS; TASSONI, 2017, p.228).

A etapa da sequência didática seguida por ela para a produção de textos e sugerida para mim foi a revisão coletiva, na qual uma produção seria escolhida por apresentar problemas de estrutura, os quais queria focar com eles e desenvolver uma análise conjunta. Foi proposta assim a atividade e a produção foi analisada e reescrita junto com os alunos. Enquanto as crianças estavam na aula de educação física, copiei o texto na lousa, conforme a

¹⁹ JESUS, D. C. C. **Os caminhos reflexivo-formativos percorridos por uma professora alfabetizadora: um estudo autobiográfico.** 2017. 228p. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2017.

aluna havia escrito, corrigindo apenas os erros ortográficos e mantendo a estrutura original de organização seguida.

As crianças chegaram e se assustaram com o tamanho do texto.

— *Tem que copiar tudo isso?*

— *Tudo isso?*

— *Nossa!*

[Expliquei que íamos primeiro conversar sobre o texto e iniciamos a rotina normalmente, com a leitura oralizada para deleite e a atividade de calendário.]

— *Pessoal, este texto foi escrito por uma aluna. (Professora)*

— *Quem, prô?*

— *Não vou falar... (Professora)*

— *Mas é menina?*

— *Pode ser aluno também. Aqui o que importa não é saber quem escreveu (mesmo assim, eles ficaram o tempo todo tentando adivinhar). O que importa é que está muito legal, muito criativo, mas a criança poderia ter feito algumas coisas de um outro jeito. (Professora)*

Letícia reconheceu a autoria do texto, mas não disse nada. Abaixou a cabeça na mesa e fez cara de quem não gostou.

— *Vou ler e vocês acompanham comigo. (Professora)*

O texto conta a história de três ovelhas que foram surpreendidas por um lobo-guará que, ao procurar lobeiras (seu alimento principal) no jardim da casa de uma delas, encontra margaridas e, alérgico, espirra e derruba duas casas. As ovelhas saem correndo e o lobo, chateado, escreve um bilhete para as ovelhas, se desculpando.

Conversamos sobre as frases, muito longas e cheias de “e”, bem como sobre os parágrafos.

— *Contei 24 “e”s, professora. (Raul)*

— *Então, nós vamos ler as frases e tentar... pessoal, escutem o segredo: tentar fazer frases mais curtas. (Professora)*

— *A gente pode por vírgulas. (Otávio)*

— *Mas em todos os “e”s? Será que não ficarão muitas? (Professora)*

Ele pensou mais um pouco.

— *Ponto! (Enzo)*

— *É! Ponto final! (Otávio)*

— *Isso mesmo, mas nós não podemos sair trocando todos os “e”s porque às vezes ele é necessário. Vamos ver.*

Li com eles o início do texto [“Era uma vez três ovelhas elas fizeram três casas para morar (...) A casa da mais nova foi feita de grama e de lama e a média de palha e de galhos e a mais velha de tijolos e muitas flores e ferro e elas tinham um vizinho (...)”] e Otávio logo percebeu:

— *Está faltando o parágrafo! (ele se referia ao recuo)*

— *Isso mesmo, você está falando do espaço né? Porque ela fez o parágrafo – olhem aqui. (Professora)*

— *É!*

— *Então vamos colocar — disse e continuei a leitura.*

— *Ponto final.*

— *Isso, pode ser um ponto final ou uma vírgula e a palavrinha “que” no lugar de “elas” — expliquei.*

— *Não, prô.*

— *O ponto final!*

- Então vamos colocar o ponto final.
- Depois fomos analisar a parte das casas
- Tem que colocar vírgula[no lugar do “e”].
- Mas todas as vezes? Olhem só: quando ela fala “de grama e de lama”, ela está se referindo à casa da mais nova, depois disso podemos tirar o “e” e colocar uma vírgula, porque ela vai falar sobre a filha do meio.
- Lembrei, prô! A vírgula é para fazer listas. (Otávio)
- Isso mesmo, Otávio, mas podemos usar também para separar duas partes de uma frase. Antes da palavrinha “mas”. Por exemplo: eu ia ao mercado, mas meu carro quebrou.
- Continuamos conversando e logo apareceu no texto a palavra “mas”.
- Ai, prô! (Otávio)
- Isso, aqui podemos colocar uma vírgula antes.
- Conversamos sobre frases nas quais eles colocavam o ponto final no meio da frase. Por exemplo: “(...) para ver se tinha. lobeiras”.
- Quando temos o ponto final, dizemos que acabamos aquela ideia. Se eu disser “tinha” e parar aí, vocês vão me perguntar...
- O quê? — eles de fato perguntaram.
- Então vejam, é porque a ideia não está completa.
- Apagamos e seguimos. Logo veio uma frase: “As ovelhas.” Cecília chamou atenção:
- Olha, prô, ali está errado, não pode por o ponto ali.
- Conversamos também sobre quando mudar de parágrafo.
- Vejam, pessoal, ela está falando das ovelhas e começa a falar do lobo.
- Ponto final!
- Então, mas se mudarmos de personagem ou de lugar, ou passar um tempo, devemos mudar de parágrafo.
- Isso os ajudou a reconhecer depois a mudança:
- Estamos falando do lobo que deixou o bilhete e as ovelhas reconstruíram suas casas. (Professora)
- Outro parágrafo! (Enzo)

(ANO IV – 2017 – Turma de 3º ano)

Na descrição desse episódio, destaca-se o papel que a atividade mediadora exerce no modo como as crianças vão elaborando os conceitos relativos à produção de texto (parágrafo, vírgula, ponto final, frase etc). Embora individualmente não tivessem conseguido estruturar corretamente o texto (foi um problema geral da produção detectado após a leitura de todos, tendo sido corrigidas por escrito individualmente), por meio da interlocução com os colegas, as crianças puderam refletir sobre a linguagem escrita e, ao reelaborar o texto de forma coletiva, foram se apropriando dos conceitos da Língua Portuguesa, mediados pelos enunciados de seus colegas e da professora (*Contei 24 “e”s/ Podemos colocar vírgulas/ Ponto final/ Está faltando parágrafo*) e pelo próprio texto.

Em outros momentos da situação descrita, observa-se a necessidade de uma intervenção minha de modo mais sistemático e, logo em seguida, um ou outro aluno demonstra conseguir utilizar o conceito, ainda em processo de elaboração e com a minha

ajuda, ao refletir sobre o texto. (*Conversamos sobre frases nas quais eles colocavam o ponto final no meio da frase. Por exemplo: “(...) para ver se tinha. lobeiras”./— Quando temos o ponto final, dizemos que acabamos aquela ideia. Se eu disser “tinha” e parar aí, vocês vão me perguntar./— O quê? — eles de fato perguntaram./— Então vejam, é porque a ideia não está completa./Apagamos e seguimos. Logo veio uma frase: “As ovelhas.” Cecília chamou atenção: — Olha, prô, ali está errado, não pode por o ponto ali.*). Esse trecho, que torna visível a dinâmica interativa frente à atividade de reescrita, remete-nos à questão do ensino como fator preponderante para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Conforme elucida Vigotski:

O curso de desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com auxílio e participação do adulto (2009, p. 244).

Para que os conceitos científicos se desenvolvam, como já citado, eles se apoiam nos conceitos espontâneos da criança, mas se diferenciam deles pelos caminhos que percorrem para o seu desenvolvimento e pelo fato de ter relação com a experiência escolar de cada um.

Em seus estudos sobre os mecanismos semióticos presentes na obra de Vigotski acerca das raízes genéticas do desenvolvimento cultural, Wertsch (1985) lembra que, para o autor russo, as funções psicológicas se manifestam primeiramente no plano interpsíquico, para depois aparecerem no plano intrapsíquico. Para o psicólogo norte-americano, ambas as funções têm ligações complexas e qualquer mudança na primeira ocasionará uma mudança na segunda. Isso não significa, entretanto, que a criança realiza uma atividade com ajuda e, de repente, fará o mesmo de forma independente, pois muitas dessas transformações constituem mudanças qualitativas (p. 158/159).

Wertsch (1985) afirma que em uma situação de comunicação, os interlocutores negociam sentidos, a princípio diferentes para cada sujeito, e inauguram um estado de intersubjetividade, sem o qual não se torna possível a compreensão de um enunciado. O fato de que o adulto e a criança operando na zona de desenvolvimento proximal (imediate) comumente produzem diferentes sentidos para uma mesma tarefa ou enunciado, pode levar a problemas em estabelecer e manter um estado de intersubjetividade. Isso coloca ao adulto o desafio de encontrar um modo de se comunicar com a criança para que, posteriormente, ela possa realizar a tarefa ou utilizar adequadamente o conceito. No início, a intersubjetividade não se constitui no nível da abstração, ao invés disso, se aporta nos limites do contexto. Esse

modo de se comunicar baseado num nível mínimo de intersubjetividade, segundo o autor, cria as bases para o funcionamento intrapsíquico (p.161).

Em um estudo citado por ele, em que mães de crianças na fase pré-escolar deveriam orientá-las na montagem de um quebra-cabeça, Werstch (1985) identificou alguns pontos que demonstram a passagem de formas intersíquicas para formas intrapsíquicas de pensamento. No primeiro momento, a criança não compreende os enunciados do adulto, em seguida, ela compreende minimamente os objetos presentes do contexto, mas não entende o objetivo da atividade. Em um terceiro estágio, ela passa a fazer inferências necessárias para realizar a tarefa, quando não compreende as orientações do adulto. Por último, ela passa a resolver a tarefa de forma autônoma, muitas vezes utilizando a fala egocêntrica para organizar o pensamento, sinal da passagem de formas intersíquicas para intrapsíquicas de pensamento.

Werstch cita outros estudos e chama atenção para o fato de que a criança interage com diferentes sujeitos, por isso ela participa de diferentes planos de atividade intersíquica. Verifica-se que em todos eles, primeiramente, a criança realiza a tarefa com colaboração para depois compreendê-la. O autor afirma, portanto, que, a uma mudança no plano intersíquico, necessariamente, segue-se uma transformação no plano intrapsíquico (1985, p. 166).

Neste episódio, podemos observar algumas situações que nos remetem ao estudo de Werstch (1985) sobre o desenvolvimento psicológico a partir da perspectiva dos trabalhos de Vigotski.

A opção por analisar coletivamente o texto produzido por um dos alunos já sinalizou que eles não estavam familiarizados com muitos dos elementos necessários à produção textual. Por outro lado, tal como respondi à Letícia, o texto também cumpria de forma criativa a proposta ao gênero focado pela atividade (*Profa: [...] O que importa é que está muito legal, muito criativo, mas a criança poderia ter feito algumas coisas de um outro jeito.*). Inicialmente o trabalho de reescrita coletiva parecia confuso e as crianças demonstravam, com suas exclamações, que não estavam compreendendo o objetivo da atividade. Dessa maneira, iniciamos a conversa com a leitura oral do texto transcrito na lousa e, a princípio, fui apontando as frases e sinalizava o que queria que fizessem. Os enunciados seguintes indicam o caminho salientado por Werstch (1985) de mudança no plano intersíquico para intrapsíquico. Ainda que nem todas tivessem chegado ao último estágio, podemos afirmar que antes de compreender a proposta da tarefa, fizeram-na com colaboração, engajando-se na busca de possibilidades de uma nova estruturação do texto.

Cabe, ainda, uma observação em relação ao gesto de Letícia, ao reconhecer a autoria do texto. Ela não se revelou autora aos demais e nem foi por eles identificada, mas

abaixou a cabeça e não participou da análise, demonstrando a mim não aprovar a utilização do seu texto para revisão. A aluna participava ativamente das aulas e, desde o início daquele ano, havia demonstrado especial interesse pelas histórias e pelo ato de escrever. Frequentemente, despidia-se de mim solicitando folhas de sulfite para levar para casa e confeccionar livros. Gostava de ler suas histórias para sala. Nelas, as personagens principais, como princesas ou leões, eram aventureiras e corajosas, capazes de desafiar as regras de um grupo para partir em busca de seus objetivos. Essa personalidade forte podia ser observada também na própria Letícia e fora causa de preocupação de sua mãe, manifestada em uma das primeiras reuniões de pais daquele ano. Tal característica da aluna contribuía para que as crianças respondessem aos seus enunciados, concordando ou não com seus pontos de vista, promovendo a interlocução entre eles.

Naquele contexto específico, Letícia parece ter atribuído à atividade um caráter apenas de correção, como se tivesse falhado em sua produção.

Retomando as ideias de Certeau (2014), o autor nos lembra que a prática da escrita assumiu condição de progresso em relação à oralidade nos últimos quatro séculos. Por meio dela, o sujeito (no caso, ele se refere ao historiador) se apropria de um “*lugar de escritura*” (p. 204 – grifo do autor), de um “campo de um fazer próprio”, no qual traceja palavras, ideias e desejos, por meio da construção textual.

Fragmentos ou materiais linguísticos são tratados (usinados, poder-se ia dizer) neste espaço, segundo métodos explicáveis e de modo a produzir uma ordem. Uma série de operações articuladas (gestuais e mentais) – literalmente é isso escrever – vai traçando na página as trajetórias que desenham palavras, frases e, enfim, um sistema. Noutras palavras, na página em branco, uma prática itinerante, progressiva e regulamentada – uma caminhada – compõe o artefato de um outro “mundo”, agora não recebido, mas fabricado. O modelo de uma razão produtora escreve-se sobre o não lugar da folha de papel (CERTEAU, 2014, p. 205).

Ao escrever, a criança modifica sua relação com a linguagem. Se para a sociedade burguesa o domínio da escrita se constitui um princípio de hierarquização social, na sala de aula, esta prática adquire *status* de liberdade, permitindo que a criança faça suas próprias escolhas, crie personagens, invente lugares, transgrida normas, enfim, transforme sua relação com o mundo e com a História.

Talvez essa premissa possa explicar em parte a frustração de Letícia. Ao revisarmos coletivamente seu texto, inevitavelmente, os outros alunos se tornariam também proprietários de sua produção, algo que antes era somente dela. Tinham a minha permissão para reestruturá-lo, para modificar parágrafos, pontuação e até mesmo algumas palavras. Possivelmente poderia ter ficado a dúvida se ela reconheceria sua voz em sua própria história.

Alguns dias após a atividade de revisão de texto, ainda trabalhando com a temática dos animais em extinção, propus aos alunos que observassem a ficha técnica da tartaruga-gigante e produzissem um texto. Desta vez, esclareci que o texto não seria narrativo, mas deveria contemplar as características dos textos de divulgação científica que estávamos estudando. A princípio, a maioria dos alunos teve muitas dúvidas e, conseqüentemente, a sala ficou muito agitada, todos falando ao mesmo tempo e solicitando a minha ajuda. Leonardo me chamou:

- *Prô, lê aqui. Estou achando estranho.*
- *O que você está achando estranho, Leo?*
- *Lê, parece uma lista. Não é?*
- Eu li e falei:*
- *É, Leo... Talvez você pudesse usar esta frase aqui, que fala do peso e começar assim: “Esse animal pesa...”.*
- Ele colocou os dedinhos.*
- *E põe assim?* [Se referindo ao recuo do parágrafo.]
- *Ah, para fazer um novo parágrafo? Sim! Ótimo! Já vai ficar bem melhor. E não esquece de não colocar muitos “e”s.*

(ANO IV – 2017 – Turma de 3º ano)

Embora Leonardo ainda mostre ter dúvidas em relação à estruturação do texto, em seu enunciado (“*Estou achando estranho*” e “*Parece uma lista*”) ele também demonstra estar refletindo e elaborando o conceito de parágrafo trabalhado anteriormente. No momento em que põe os dedinhos juntos na folha de papel, indicia estar utilizando os dedos como um signo, no qual se apoia para mediar sua elaboração do modo como se estrutura o gênero textual com o qual estávamos trabalhando e que ele sabia não se tratar de uma lista. Para uma lista não seria necessário um recuo de espaço.

A agitação das crianças, o fato de todas falarem ao mesmo tempo e solicitarem minha ajuda sinaliza que a atividade gerou muitas dúvidas, cujas respostas eles sabiam que deveriam buscar no diálogo com o outro – se eu não pudesse atendê-los, o colega talvez pudesse ajudar. Entretanto, as questões levantadas a respeito de como estruturar o texto solicitado, como podemos observar na situação focalizada há pouco, remetem-se aos conceitos trabalhados na atividade destacada no episódio anterior, realizada com minha colaboração. Vigotski observa que quando

uma criança resolve problemas depois de ter visto a amostra em sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora nesse momento o professor não esteja ao seu lado. [...] Essa ajuda, esse momento de colaboração está presente, está contido de forma aparentemente autônoma na resolução da criança (2009, p. 342).

O autor chama atenção para o fato de que a zona de desenvolvimento imediata (iminente) de duas crianças de mesma idade pode divergir acentuadamente e, por isso, suas possibilidades de aprendizagem também. Todavia, como já citado, a aprendizagem deve se orientar para ciclos de desenvolvimento que ainda não se completaram.

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita (VIGOTSKI, 2009, p. 336).

A aprendizagem da linguagem escrita se constitui como um dos principais objetivos dessa fase escolar e uma das grandes dificuldades de muitos alunos, tal como relatado nos episódios transcritos nesta dissertação. A linguagem escrita, conforme mencionado anteriormente, segundo Vigotski, “é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação” (2009, p. 456). Enquanto na fala se pressupõe que os interlocutores conheçam o assunto, na linguagem escrita a situação de que se fala e a entonação devem ser explicitados por meio de palavras e sinais de pontuação. O contrário disso implica na impossibilidade de compreensão do leitor.

O autor explica que a tendência para abreviação da linguagem falada surge quando há clareza para ambos os interlocutores da situação de que se fala ou quando a entonação indica o contexto psicológico do enunciado (VIGOTSKI, 2009, p. 457). Nesse sentido, a linguagem escrita se difere da linguagem falada, mas também não se aproxima da linguagem interior, um “discurso quase sem palavras” (p. 463), pois conhecemos o assunto ou situação de nossa fala interna. Para Vigotski, a linguagem escrita ocupa uma posição intermediária entre ambas.

Se a tarefa de escrever não se constitui uma atividade simples, a dificuldade se revela ainda maior nesse período em que as crianças estão iniciando o processo de aprendizagem da escrita. A perspectiva vigotskiana aponta a relevância da aprendizagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nas atividades coletivas e individuais, o professor exerce um importante papel na atividade mediadora, assim como os conteúdos culturais socialmente constituídos. Entretanto, a relação de interlocução com os colegas, que participam da atividade mediadora, amplia potencialmente as possibilidades de produção de sentidos, elaboração dos conceitos e apropriação da cultura.

Vale lembrar que nos dois episódios citados anteriormente (análise coletiva do texto narrativo em que o personagem era o lobo-guará e o texto informativo sobre a tartaruga-gigante), os enunciados proferidos pelas crianças sugerem que elas apenas iniciaram suas elaborações sobre os conceitos de parágrafo, frase e pontuação com os quais estávamos trabalhando naquele momento do ano letivo. Como já explicitado, Vigotski entende que “o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações” (2009, p. 399). Por isso o trabalho com a produção e análise de textos deve constituir uma prática constante, assim como a leitura. À medida que as crianças refletem sobre a língua escrita, sobre suas próprias produções escritas, bem como a dos colegas, vão se apropriando do conhecimento e desenvolvendo os conceitos já elaborados, ressignificando, assim, o aprendizado do sistema linguístico da escrita.

Nesse sentido, voltemos à reflexão de Bakhtin (2013) sobre o ensino da língua russa, tratado neste texto ao refletir sobre o papel do caderno de registros para este trabalho. Ao analisar textos literários por meio do diálogo com os alunos e de atividades sistematizadas em suas aulas de gramática, o autor os instiga a refletir sobre as questões de estilística no período composto sem conjunção e, assim, segundo seus registros, estudando-os passam a apreciar esta forma linguística e utilizá-la de modo criativo em suas produções textuais.

Por meio de relações construídas dialogicamente e da interação entre o professor Bakhtin e seus alunos de russo, o conteúdo – as regras do sistema linguístico – era explicado a eles. Ao utilizar exemplos de textos literários, os estudantes eram convidados a refletir sobre o período composto, conversando com e sobre os trechos apresentados das obras de autores célebres de seu contexto social. No processo de escuta aos alunos (diga-se de leitura de suas produções e posterior análise coletiva), o professor teve acesso a alguns dos modos como elaboravam o conceito apresentado. Após exporem suas conclusões, o professor Bakhtin procurava levá-los a empregar aquelas formas gramaticais na linguagem oral e escrita.

Em primeiro lugar, fazíamos uma série de exercícios especiais no decorrer dos quais formávamos diversas variantes de períodos compostos com e sem conjunções, de acordo com temas previamente dados, ponderando cuidadosamente a conveniência e a utilidade estilística de uma ou outra forma. [...] Durante a análise dos trabalhos na sala de aula, todos esses períodos eram lidos em voz alta e discutidos, sendo que às vezes os “autores” não concordavam com a minha correção e sugeriam discussões animadas e interessantes (BAKHTIN, 2013, p. 39/40).

Dessa maneira, o conteúdo apresentado e aprendido em um primeiro momento era modificado à medida que novas generalizações eram possibilitadas, por meio da interlocução entre professor, alunos e textos literários, além de exercícios, análises de produções dos próprios estudantes, perpassadas sempre pelo diálogo em que as elaborações, ao serem

socializadas, ganhavam novos sentidos e suscitavam generalizações mais profundas e complexas.

No contexto escolar, portanto, e mais especificamente na sala de aula, a relação do aluno com os conteúdos se estabelece por meio da mediação do professor e dos colegas. À medida que são oferecidas possibilidades de interlocução com os sujeitos e com o texto (ou conteúdo) e sobre ele, podem ser instauradas outras formas de elaboração e, nesse processo, uma multiplicidade de sentidos circulam e convidam a ressignificar os modos de aprender desses sujeitos.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Nesta dissertação formulei algumas perguntas – configuradas como objetivos a seguir – para este estudo: considerando a sala de aula como um espaço de interlocução, no qual os enunciados dos sujeitos indiciam os sentidos em circulação, em que condições de produção esse processo acontece? Além disso, por se tratar de uma instituição em que está em jogo o trabalho com as práticas culturais e o conhecimento historicamente acumulado, o que os enunciados evidenciam acerca da apropriação do conhecimento? Tomei tais questões como guias para a pesquisa.

No decurso desta caminhada, posso dizer que fui me apropriando do espaço enunciativo da sala de aula, onde diferentes sujeitos ocupam papéis sociais distintos. Na interação entre nós, entre eles mesmos e entre eles e a produção de conhecimento ali em curso, os alunos assumem o papel de locutores e interlocutores uns dos outros e, nessa relação, uma multiplicidade de sentidos vão sendo produzidos.

Ao buscar compreendê-los, o caderno no qual relatava diversas situações vividas por mim, como professora do Ensino Fundamental, se constituiu como um instrumento por meio do qual foi possível me distanciar relativamente da prática pedagógica para então revê-la. Nesse processo, passei a priorizar, tanto nos registros como, consequentemente, no planejamento das atividades, as situações em que o pulular de sentidos se apresentava possível.

O papel desempenhado pelos registros, como modo de reelaborar e analisar a prática pedagógica, foi focalizado a partir da perspectiva de que a escrita, como relato do cotidiano, constitui-se instrumento simbólico de organização do pensamento e, por isso, promove a reflexão e a apropriação do conhecimento. Segundo indicam dos estudos de Vigotski (2009), por meio da transformação da linguagem interior do sujeito para o emprego da escrita se instaura um processo complexo de mudança de elaboração de significados. A escrita demanda transmitir por palavras todo o contexto imediato da situação (a entonação, os gestos, a tendência volitiva do discurso etc) e, dessa maneira, torna-se mais objetiva, à medida que nomeia e simboliza essa linguagem não verbal. O uso da escrita necessita e, por isso, desencadeia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, a discriminação e a comparação. Pelo fato de os registros no caderno ocorrerem após o período de aula, o ato de registrar mobilizava, assim, a memória, que modifica os sentidos do vivido, em um processo de reflexão e ressignificação constante da prática pedagógica.

Os dizeres das crianças, no contexto da pesquisa, foram fornecendo pistas das diversas formas como vinham elaborando os conteúdos trabalhados. Indicavam, também, a importância da linguagem (oral, leitura e escrita) para que pudessem ressignificar seus saberes, próprios das práticas cotidianas (CERTEAU, 2014). Nessa dinâmica, a atividade mediadora, no contexto interativo da sala de aula, abriu caminhos para a apropriação de práticas culturais. Nesse aspecto, a leitura de obras-primas – expressas pela literatura – ocupou papel fundamental. Ela proporcionava o compartilhar de compreensões diferenciadas sobre o vivido, sobre a vida cotidiana das crianças, da professora e das histórias lidas.

Em certo momento, deparei-me com um problema teórico-metodológico no percurso do trabalho: havia duas questões distintas para as quais buscava resposta. A primeira, epistêmica, dizia respeito à linguagem realizando pensamento e atuando na apropriação do conhecimento. A outra, que se configurava de uma natureza discursiva, seria compreender os sentidos da linguagem – tendo em conta os enunciados proferidos por nós – investigar em que práticas culturais se enraizavam os sentidos que ali eram produzidos, pois focou atenção nas vozes dos alunos e da professora. Tais vozes indiciam suas elaborações, para a qual a atividade mediadora, que se concretiza por meio da linguagem, ocupa um imprescindível papel.

Após refletir sobre as duas questões, buscando encontrar qual delas se delineava de fato como problema central deste trabalho, entendi que, em minha prática pedagógica, ambas estavam inter cruzadas. O diálogo com as perspectivas discursiva e epistêmica se constituiu um caminho possível e, arriscamos dizer, necessário por se tratar da problematização de situações do cotidiano da escola.

Embora, neste trabalho, *cotidiano* e *escola* se refiram ao mesmo contexto de vivência, ambos denotam a relação híbrida do espaço da sala de aula, quando se propõe uma prática pedagógica pautada na dinâmica interativa, que priorize a interlocução entre os sujeitos. O diálogo, da ordem do cotidiano, inscreve-se na relação com aquilo que está situado no âmbito escolar e, portanto, baseia-se na relação das práticas culturais com a elaboração conceitual, no processo de apropriação do conhecimento.

Vigotski problematiza a relação – complexa – entre pensamento e linguagem, buscando compreender o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. O autor acredita que o pensamento se realiza na palavra. A linguagem constitui diálogo entre os sujeitos, instaura a atividade mediadora e, nesse contexto de vivência, possibilita que as crianças realizem com colaboração as tarefas que sozinhas ainda não conseguem realizar. Portanto, o ensino, como já foi mencionado, configura-se como fator que propicia o desenvolvimento psicológico

superior, por meio da atividade mediadora. A tensão aqui colocada, entre o que se inscreve na ordem do cotidiano e no âmbito escolar também se configura um objeto de reflexão do autor, que afirma que os conceitos cotidianos exercem influência sobre processo de elaboração dos conceitos científicos e vice-versa. A apropriação do conhecimento historicamente acumulado não deixa de se constituir especificidade e função da escola, tomando como ponto de partida as relações cotidianas dos sujeitos.

Para os estudos de Bakhtin, a linguagem indicia os sentidos produzidos pelos sujeitos na interação – mediata e imediata – que estabelecem com seus muitos interlocutores. Seus dizeres se constituem como réplicas aos enunciados dos outros e estão inseridos em uma situação extraverbal que participa ativamente do enunciado de cada sujeito. Ao olhar para os dizeres das crianças considerando suas condições de produção, foi possível perceber diversas vozes dialogando e constituindo sentidos que circulavam na sala de aula. Elas respondiam aos meus enunciados e aos dos colegas, aos autores das histórias que eram lidas oralmente por mim, ressignificando e renovando os sentidos por meio de outras vivências das práticas culturais de leitura e de escrita acumuladas ao longo de seus percursos como sujeitos.

Cabe destacar, também, nesta pesquisa, o modo como a leitura perpassa os episódios, indiciando a dimensão que esta ocupa no trabalho pedagógico, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A prática de leitura oralizada, conforme observado por meio dos registros, fomenta a interlocução entre os sujeitos e deles com o material lido, permitindo que os sentidos circulem mais livremente. Os diferentes modos de compreender o que foi lido, manifestado pelas crianças, suscitam questionamentos e provocam discussões. Para responder aos enunciados dos outros, voltam ao texto, atentando-se para as escolhas linguísticas de cada autor e como isso fornece caminhos para a compreensão.

Nessas condições, a tentativa de olhar para as duas questões – a epistêmica e a discursiva – possibilitou ampliar os horizontes da análise, buscando encontrar o modo como a produção de sentidos se enraizava nas práticas culturais de leitura e escrita. A mudança nessas práticas, suscitada pela reflexão que o registro do cotidiano possibilitou, provocou efeitos na atividade mediadora, cuja implicação no modo de elaboração conceitual e apropriação cultural pode ser indiciada nos enunciados dos alunos. Dessa maneira, podemos afirmar que as perspectivas discursiva e epistêmica deste estudo não apenas se interligam, no contexto focalizado, como também se retroalimentam.

Na tentativa de concluir estas breves considerações, é necessário explicitar como o ato de registrar e refletir o vivido, por meio da problematização das práticas cotidianas modificou minha relação com o trabalho pedagógico. Entender a necessidade de olhar mais

atentamente para os enunciados em circulação na sala de aula, procurando perceber indícios dos sentidos produzidos e como eles manifestam os modos de elaboração dos conceitos, suscitou a busca por práticas pedagógicas que corroborassem o papel da atividade mediadora e que favorecessem a apropriação de práticas culturais transformadoras. Por meio da reestruturação de tais práticas pedagógicas os sujeitos podem, talvez, se tornar os proprietários e não os locatários de seu saber-fazer no contexto escolar. E, se não for exagerada pretensão, as crianças, por essa perspectiva, podem se apropriar a tal ponto da palavra, da cultura e do conhecimento historicamente acumulado, escrevendo, assim, cada uma sua própria história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, H. C. **Histórias maravilhosas de Andersen**. Tradução: Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995[1845].

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. – 3ª ed. – Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002[1929].

_____. **Estética da criação verbal**. – 6ª ed. - Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011[1952-53; 1924; 1919].

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013[Ca. 1940].

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

BRAIT, Beth e MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

CAMARGO, G. **As relações interpessoais na escola: aprendendo com o que dizem e fazem as crianças**. Campinas, SP, 2013. 57 p. (Trabalho de conclusão de curso) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. – 22ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014[1990].

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. – Ed. rev. e ampl. – Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. – 2ª ed. – Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

EVANGELISTA, C. B. **Como a prática de leitura da literatura em sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora: relatos de uma professora**. 2015. 123 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. 2ª ed. Tradução: Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. – 14ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

GUEDES-PINTO, A.L. Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. In: **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v. 16, n. 30, 1º sem. 2012.

JESUS, D.C.C.; TASSONI, E. C. M. Escritas de mim: narrativas e a autoformação docente. In: **EccoS**, São Paulo, n. 44, p. 225-240. set/dez. 2017.

LAGO, A. **João Felizardo, o rei dos negócios**. Ilustrações da autora. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

MACHADO, A.M. **Histórias à brasileira: A Moura Torta e outras**. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p. 103-115, 1º semestre 2011.

MAGNANI, M.R.M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001[1989].

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, G. C.[et.al.] **Percursos científicos: guia prático para elaboração da normalização científica e orientação metodológica**. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012. (Manuais técnicos BFE; n.7)

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. – 42ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SNYDERS, G. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução: Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011[1999].

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

TRIVIZAS, E. **Os três lobinhos e o porco mau**. Ilustrações de Helen Oxenbury. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-book, 1996.

VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (orgs.) **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. – 2ª ed. – Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009[1934].

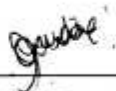
VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. – 7ª ed. – Tradução: Jefferson Luiz de Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky and the social formation of mind**. President and Fellows of Harvard College, 1985.

ANEXO: AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Considero importante o ato de registrar os fatos ocorridos em sala de aula, espaço de interlocução entre os alunos e deles comigo. Dessa maneira, busco problematizar as situações vividas, a fim de ressignificar minha prática como professora do Ensino Fundamental. Os episódios que chamam minha atenção são registrados sempre após o período de aula, quando faço o exercício de rememorar as situações vividas, por meio da prática da escrita.

Ao ingressar no mestrado, em 2016, passei a selecionar alguns dos episódios registrados naquele ano, bem como no ano seguinte, para serem analisados à luz da teoria histórico-cultural e da análise enunciativa discursiva. Nessas análises, os alunos não são identificados (são utilizados nomes fictícios). Como o ato de registrar os episódios que chamam minha atenção em sala de aula já se constitui como parte de minha prática pedagógica e pelo fato de não haver identificação dos alunos, não foi solicitada autorização dos responsáveis para este fim específico. Entretanto, a direção da escola foi comunicada e autorizou a utilização dos registros.



Ana Cláudia C. Façanha

Prof. Responsável pela Direção