



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Kátia de França Monteiro Vasconcelos

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE E A FORMAÇÃO
DA CIDADANIA EM SALA DE AULA**

João Pessoa – PB

2016

KÁTIA DE FRANÇA MONTEIRO VASCONCELOS

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE E A FORMAÇÃO
DA CIDADANIA EM SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB, área de concentração Linguística e Práticas sociais, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosalina Maria Sales Chianca

João Pessoa – PB

2016

V331i Vasconcelos, Kátia de França Monteiro.
A interação professor-estudante e a formação da cidadania
em sala de aula / Kátia de França Monteiro Vasconcelos.- João
Pessoa, 2016.
207f.
Orientadora: Rosalina Maria Sales Chianca
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHL
1. Linguística. 2. Linguística e práticas sociais.
3. Cidadania. 4. Interação face a face. 5. Sociolinguística
interacional.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

KÁTIA DE FRANÇA MONTEIRO VASCONCELOS

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA EM
SALA DE AULA**

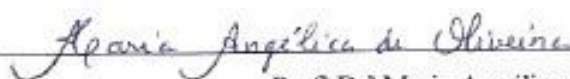
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB, área de concentração Linguística e Práticas sociais, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística, 8 de agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA

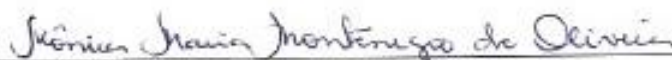


Profª Drª Rosalina Maria Sales Chianca (Orientadora)

Profª Dr. Rubens Marques de Lucena (PROLING – UFPB)



Profª Drª Maria Angélica de Oliveira (UFCG)



Profª Drª Mônica Maria Montenegro de Oliveira (IFPB)



Profª Drª Karina Chianca Venâncio (UFPB/PPGEL/UFRN)

Dedico este trabalho aos professores(ras) que compartilham os mesmos ideais de luta e de trabalho por acreditarem na transformação da sociedade por meio da educação, especialmente, à equipe docente da EREM João Bezerra dos anos de 2014 e de 2015, cujo ideal consegue superar as dificuldades e obstáculos que são impostos pelas adversidades da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao companheiro, amigo, amante, cúmplice em todos os momentos, **Ricardo Luiz**, pela presença, pela força, pelo estímulo e pelo apoio a todas as minhas empreitadas.

Às minhas obras de arte, orgulho e razão de meu viver, **Filipe** e **Laís**, pela paciência e por compreenderem minha ausência em algumas ocasiões.

Agradeço aos meus pais, **Geraldo Monteiro** (*In memoriam*) e **Nair Monteiro**, pelo dom da vida, pelas renúncias que fizeram para garantir o meu bem-estar e o das minhas irmãs, meu eterno agradecimento.

Aos filhos do coração que vieram em forma de nora e genro, **Marina Gomes** e **Davi Meira**, pelo carinho e pelos momentos ímpares de descontração.

À amiga e companheira de todas as horas, **Viviane Gomes**, pela fiel amizade, pela presença em momentos difíceis, pelo incentivo e por acreditar em minha capacidade, meu eterno carinho.

Aos professores da EREM João Bezerra pelo acolhimento a minha pessoa e em especial as professoras **Rosemere Costa** e **Ângela Bandeira** pela disposição, boa vontade e grande contribuição para minha pesquisa, meu eterno obrigada.

Aos amigos e colegas de turma, particularmente, **Chirlene**, **Ewerton**, **Sylvia** e **Viviane**, pelo companheirismo, pela força, pelo estímulo e pelas grandes risadas que ajudaram a amenizar as dificuldades enfrentadas na estrada e no decorrer do curso.

Aos amigos conquistados nessa cidade que adotei em meu coração, **Patrícia (Pia)**, **Dona Socorro** e **Rafael**, pelas acolhidas e carinho.

Não poderia esquecer a minha orientadora, **Rosalina Chianca**, que me ofereceu diversas formas de ver o mundo e a sociedade, e que foi mestre amiga não com a autoridade acadêmica, mas sim como pessoa humana que divide seus conhecimentos com outros em busca de um mundo melhor.

A **Diógenes Maclyne** pelo carinho, por contribuir para que eu seja uma pessoa melhor e por me fazer rir em momentos de angústia gerada pelas dificuldades com a tese.

Aos amigos **Laércio Queiroz**, **Thiago Trindade** e **Alcides Mendes**, pela disponibilidade, pela força e por compreenderem minha ausência nesse período.

A **Ronil** e à **coordenação do Proling** por estarem sempre solícitos aos meus apelos e pelas orientações nos encaminhamentos.

Aprendi que se depende sempre, de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é marca das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por muito mais que pense estar...

Gonzaguinha.

RESUMO

Esta tese tem por objetivo analisar as situações sociais produzidas no ensino de Língua Materna como espaços para a formação da cidadania dos aprendizes. Buscou-se entender como as interações entre professor e estudantes contribuem para tornar os estudantes cidadãos capazes de adequar seu discurso às condições de produção e recepção dos diferentes eventos comunicativos. Esta investigação insere-se nas bases teóricas da Sociolinguística Interacional (GOFFMAN 2011, 2012, 2013 a, b c; GUMPERZ 1982, 2013) direcionada à Análise da Conversação (KERBRAT-ORECCHIONI 2010, MARCUSCHI 2004, 2005, 2008 a, b), particularmente, a interação face a face em processo de ensino-aprendizagem. Essas linhas trabalham a linguagem enquanto um fenômeno social, ou seja, o fenômeno da linguagem humana corresponde ao exercício de práticas discursivas diversas, conforme as situações sociais em que essas práticas se inserem (BAKHTIN, 2003 e 2006; LABOV, 2008 e 2009). Nessa perspectiva, a análise de aulas é uma oportunidade para reflexão sobre o fazer pedagógico, pois se pressupõe que a prática pedagógica precisa favorecer o exame crítico das realidades e dos contextos históricos e socialmente construídos. Necessita, ainda, produzir discursos sensíveis ao poder que lhes permita interagir com outros discursos e formas de ver e estar no mundo, de modo a vivenciar múltiplas experiências e interagir com posições diferentes, favorecendo, dessa forma, a expressão de muitas, complexas e diferentes vozes. A justificativa pela temática e pelo desenvolvimento desta pesquisa parte da ideia de que as aulas em língua materna devem favorecer uma tomada de consciência da cidadania, isto é, auxiliar o estudante a saber praticá-la e compreendê-la. O domínio do uso da língua materna possibilita ao estudante uma segurança para expressar suas ideias e se posicionar quando inserido em um grupo. Nessa troca ele amplia não só o conhecimento sobre si mesmo e o outro, mas também avança em sua competência comunicativa, que é essencial para sua inserção social. Além disso, a compreensão da rotina interacional estabelecida em sala de aula viabiliza o entendimento das razões pelas quais as aulas de língua materna parecem não potencializar a apreensão de conhecimentos práticos e úteis não só à vida acadêmica dos estudantes de ensino médio, mas também às exigências de sua cultura. Nessa perspectiva, investigar as interações no processo de ensino-aprendizagem em uma sala de aula é relevante, porque a sala de aula é um espaço onde ocorrem as interações sociais e trocas conversacionais que fortalecem as relações do estudante por um viés de confrontação com o outro, construindo, assim, uma percepção de si mesmo e de sua cidadania. O presente trabalho terá uma abordagem etnográfica, predominantemente, qualitativa e corresponde a uma análise descritiva de sala de aula de uma Escola de Referência localizada na cidade de Recife – PE. Utilizou-se o método interpretativo baseado em conceitos da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversação, a partir da coleta de dados oriundos de observações, entrevistas, conversas informais, diário de campo e análise documental. Quanto aos resultados obtidos, considera-se que a relação ensino-aprendizagem em sala de aula nem sempre contribui para a emancipação dos estudantes, pois a responsabilidade de estudante estabelece uma relação muito específica com o saber e nem sempre a sala de aula representa um espaço onde ocorrem interações sociais e trocas conversacionais que fortalecem as relações do estudante por um viés de confrontação com o outro, não havendo, conseqüentemente, para ele condições de fomentar uma percepção de si mesmo e de sua cidadania.

Palavras-chave: cidadania, interação face a face, sociolinguística interacional.

RESUMÉE

Cette thèse a pour but analyser les situations sociales produites dans l'enseignement de la Langue Maternelle comme un contexte pour la formation citoyenne des apprentis. Ainsi, cette recherche vise à comprendre comment les interactions entre professeur et étudiants contribuent à la capacité d'adapter les discours de ces élèves citoyens aux conditions de production et réception de différents événements communicatifs. Cette recherche a comme base les axes théoriques de la Sociolinguistique Interactionnelle (GOFFMAN 2011, 2012, 2013 a, b c; GUMPERZ 1982, 2013) dirigée à l'Analyse de la Conversation (KERBRAT-ORECCHIONI 2010, MARCUSCHI 2004, 2005, 2008 a, b), en particulier, l'interaction face à face dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ces approches considèrent le langage un phénomène social, en outre, celui du langage humain qui correspond à l'utilisation langagière diverse, selon les situations sociales où elles s'insèrent (BAKHITIN, 2006, e 2010; LABOV, 2011). Ainsi, l'analyse des cours de Langue Maternelle est une occasion d'étudier la pratique pédagogique, car il est entendu qu'elle doit favoriser l'analyse critique des réalités et des contextes qui sont historiquement et socialement construits. Il est nécessaire encore, produire des discours sensibles au pouvoir et que leur permette d'interagir avec les autres discours et formes d'interpréter et de s'assurer dans le monde, de manière à vivre des expériences multiples et participer avec des différentes positions d'interaction, favorisant donc l'expression de voix plusieurs, complexes et différentes. Il est clair que le cours est une ambiance communicative dont l'interaction face à face est faite par l'interaction verbale et aussi par les signes non-verbaux, à travers les indices de contextualisation et d'autres ressources. Dans ce contexte, quand les intentions du parlant sont reconnues par les interlocuteurs et vice versa, le succès du procès communicatif et de l'enseignement-apprentissage est assuré. Cette recherche aura une approche ethnographique, de manière prédominante, qualitative et dont l'origine est situé dans les études d'Anthropologie Culturelle et correspond à une analyse descriptive des cours dans une Escola de Referência (Grande École) situé à la ville de Recife – PE. La méthode interprétative a été utilisée, fondé en concepts de la Sociolinguistique Interactionnelle et de l'Analyse de la Conversation et à partir la collecte de données originaires d'observations, entretiens, conversations informelles, journal de terrain et analyse des documents. Par rapport aux résultats obtenus, il est considéré que la relation enseignement-apprentissage en cours n'est pas toujours favorable pour l'autonomie des étudiants, car le rôle social établit une relation trop spécifique avec le savoir. Cela se passe car les cours n'ont pas toujours représenté un lieu où les interactions sociales et échanges conversationnelles étaient ouvertes, ce qui donnerait force aux relations des étudiants à travers la confrontation de l'autre et en conséquent, il n'y a pas toujours de conditions de former une perception de soi-même et de sa citoyenneté.

Mots-clés: citoyenneté, interaction face à face, sociolinguistique interactionnelle.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to analyze social situations produced in a context of mother tongue teaching as opportunities of citizenship education. The purpose of this study was to understand how does the interaction between teachers and learners help pupils to become citizens capable to adapt their discourse to different communicative events, both as a producer and receptor. This research is based on the theory of Interactional Sociolinguistics (GOFFMAN 2011, 2012, 2013 a, b c; GUMPERZ 1982, 2013), with the contribution of Conversational Analysis (KERBRAT-ORECCHIONI 2010, MARCUSCHI 2004, 2005, 2008 a, b), particularly face-to-face interaction in teaching-learning process. These views rest on the assumption that the language is a social phenomenon, i.e. a human language phenomenon related to diverse discursive practices, according to social situations (BAKHTIN, 2006 and 2010; LABOV, 2011). From this perspective, analyzing lessons is an opportunity of deliberating on teaching, assuming that the educational practices need to facilitate the critical thinking of reality and historical context socially and historically built. Furthermore, it is necessary to create sensible discourses enabled to interact with other discourses and ways of seeing and being in the world. Consequently, it will be possible to live multiple experiences and interact with people from different hierarchical positions, supporting many complex and diverse voices. For one, the classroom is a surrounding communicative place where face-to-face interaction occurs verbally and not verbally as well, through contextualization cues and other means. In this atmosphere, when the speaker's intentions are recognized by the listener, and vice versa, communication process and teaching-learning process are successful. This work has, mostly, an ethnographic and qualitative approach, originally from Cultural Anthropology, related to a descriptive analysis of classrooms in a Reference School located in Recife-PE-Brazil. It was used an interpretive method based on concepts in Interactional Sociolinguistics concept and Conversational Analysis, using data collected during lesson observations, interviews, informal conversation, research journal and document analysis. The results showed that teaching-learning process in the classroom not always contribute to emancipate the learners, because pupil's role established a very specific relation with the knowledge. Moreover, the classroom was not always a place where occurred social interactions and conversation exchanges able to consolidate learner's relations in a viewpoint of encountering with the other. As a result, the students are not able to foster a sense of self and their citizenship.

Keywords: citizenship; face-to-face interaction; interactional sociolinguistics.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Bairro de Brasília Teimosa

FIGURA 2 - Grafiteagem do muro de entrada da EREM João Bezerra

FIGURA 3 - Ação dos protagonistas no combate ao mosquito aedes aegypti

FIGURA 4 - Formatura da miniempresa no teatro Salesiano

FIGURA 5 - Projeto Brincando também se aprende

FIGURA 6 - Livro didático p. 24

FIGURA 7 - Livro didático p. 405

FIGURA 8 - Livro didático p. 183 e 184

SINAIS DE TRANSCRIÇÃO

Legenda dos símbolos usados nas transcrições das entrevistas e das aulas.

::	alongamento de vogal
(())	comentários da analista
D	doutoranda-pesquisadora
E	estudante
[]	falas simultâneas
G	gestora
MAIÚSCULA	ênfase ou sigla
(+)	pausa maior que 30 segundos
P	professora
RE-REPETIÇÕES	reduplicações da letra ou sílaba
SI-LA-BA-ÇÃO	silabação
“”	títulos de livros, músicas
/.../	transcrição parcial

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCC-PE	Base Curriculares Comum para as Redes Públicas do Ensino de Pernambuco
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COVEST	Comissão de Vestibular
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EREM	Escola de Referência de Ensino Médio
GRE	Gerência Regional
JCPM	João Carlos Paes Mendonça
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
PCEB-PE	Parâmetros Curriculares para Educação Básica do Estado de Pernambuco
PCLPEFM	Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Nacionais do Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SE	Secretaria de Educação
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TEAR	Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNDIME-PE	União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INICIANDO UMA CONVERSA	14
CAPÍTULO 1 – BASES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO	22
1.1 Significado histórico da cidadania e sua relação com a educação	22
1.2 Função social da escola pública	27
1.3 Legislação para a compreensão de uma cidadania	33
1.3.1 Cidadania na Constituição e na LDB e os PCNs para o ensino médio	33
1.3.2 Cidadania nos documentos do estado de Pernambuco	38
CAPÍTULO 2 – A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL E O DISCURSO EM SALA DE AULA	44
2.1 Discurso: instrumento sociolinguístico para cidadania	44
2.2 Aprendizagem significativa como recurso na formação da(o) cidadã(o)	49
2.3 Ensino da oralidade na construção da(o) cidadã(o)	62
CAPÍTULO 3 – ESPECIFICAÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS	73
3.1 Sociolinguística Interacional	73
3.2 Análise da Conversação	86
3.3 Identidades: modos de constituição de sujeitos e de culturas	96
CAPÍTULO 4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	109
4.1 A etnografia como método de abordagem qualitativa em sala de aula	109
4.2 Contextualização da escola João Bezerra	113
4.3 Projetos elaborados e desenvolvidos na EREM João Bezerra	117
4.3.1 Protagonismo juvenil	118
4.3.2 Empreendedorismo	119
4.3.3 Outros projetos	120
4.4 As parcerias da EREM João Bezerra	123
4.5 Seleção dos sujeitos	124
4.6 Instrumentos de coleta	125
CAPÍTULO 5 – A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA EM SALA DE AULA E SEUS INSTRUMENTOS	127
5.1 A contribuição do livro didático para a formação da cidadania	127
5.2 O Plano Político Pedagógico da EREM João Bezerra e a construção da cidadania	141
5.3 A relação entre ensino-aprendizagem e cidadania	151
5.4 A formação profissional e seus reflexos na prática pedagógica	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	196
ANEXO A	204

INICIANDO UMA CONVERSA

Vários são os avanços existentes no sistema educacional brasileiro, particularmente, no que tange às oportunidades de acesso às escolas e universidades do país. No entanto, não se pode negar que ainda há muitos problemas a serem superados, principalmente, quando se volta o olhar para a qualidade do ensino brasileiro.

O fracasso escolar dos estudantes pertencentes às escolas públicas, particularmente as do estado de Pernambuco, tem contribuído não só para acentuar as desigualdades sociais da região, mas, sobretudo, ratificá-las. A fim de modificar esse contexto, o governo do estado criou um programa em educação integral para as escolas do ensino médio a fim de melhorar a qualidade, incluindo a qualificação profissional dos estudantes da rede. A proposta da educação integral apresenta uma concepção de educação voltada para o exercício da cidadania e do protagonismo juvenil. Esses parâmetros são considerados a base de uma estratégia para a formação de jovens autônomos, solidários e produtivos. Desse modo, ao concluir o ensino médio nas escolas de educação integral, o estudante deve estar mais qualificado para a continuidade da vida acadêmica, para a atuação profissional e para a vida.

Um dos fatores que parecem interferir no avanço da qualidade da educação brasileira é a ausência de ações concretas fundamentadas em conhecimentos sobre as relações entre linguagem, língua, cultura, sociedade e escola, que visem aos pressupostos sociais e linguísticos dessas relações, ao combate das desigualdades sociais e, conseqüentemente, garantam aos estudantes o enfrentamento de situações sociais como cidadãos participativos, reflexivos e autônomos.

Compreender a cidadania; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva; saber utilizar diferentes fontes de informações; questionar a realidade são alguns dos objetivos gerais da Educação Básica garantidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para o desenvolvimento dessas ações é necessária a existência de interações que contribuam para a ampliação da capacidade de uso eficaz da linguagem, isto é, interações que tornem os estudantes cidadãos capazes de adequar seu discurso às condições de produção e recepção dos diferentes eventos comunicativos.

Sendo a linguagem o meio utilizado nas interações, não se pode negar que ela também funciona como ferramenta que contribui para a valorização e para o respeito no convívio das diferentes culturas, afinal, o mundo contemporâneo, segundo Yunes (2002), está, cada vez mais, multi-pluri-inter e transcultural. Cada uma e toda forma de linguagem se constitui em

sistemas de correspondências definidas na cultura de um povo, entre as representações do mundo e seu uso nas relações de contextos, ou seja, a linguagem cria o mundo.

A linguagem tem um papel fundamental na mediação do conhecimento e das culturas, pois quando se narra um evento, recria-o, alterando-lhe cores, contornos e nuances, enfatizando alguns aspectos, suprimindo outros, ou seja, ressemantizamos. Benjamin (1993) declara que passado e presente se conectam e se organizam sempre em novas constelações. O presente é o momento revolucionário, e o sujeito da história considera também o passado como obra inacabada sobre a qual interage e recria no auge do seu próprio agora. O mesmo autor defende que a possibilidade de escutar os ecos de vozes que foram emudecidas reside na memória capaz de resgatar o passado. A partir desse resgate é possível realizar o encontro secreto que está marcado entre as gerações precedentes e a atual.

Benjamin (1993) faz uma reflexão acerca da linguagem como narrativa, em que defende que a arte de narrar está perdendo vigor em nossa vida, pois, desde a chegada da modernidade, a força das experiências, do contar histórias, do narrar o mundo deu lugar à tecnologia da informação. A narrativa possibilita a experiência do silêncio, da contemplação, da espera, abrindo espaços de escuta do outro e da interpretação da tradição e da memória coletiva. Para o autor, o narrar foi perdendo força à medida que a tecnologia da informação tomou conta do cotidiano e ganhou espaço, veloz, fugaz, abreviada e marcada pelo individualismo.

Nessa perspectiva, o espaço disponibilizado à oralidade nas aulas de língua materna possibilita a ampliação de competências comunicativo-interacionais dos estudantes, desde que o mesmo esteja voltado para uma ação planejada, fundamentada, sistemática e participativa. Valorizar a interatividade em sala de aula não representa neutralidade, uma vez que são consideradas as presenças individuais de uma coletividade.

Dentro e fora da escola, o estudante vive práticas sociais concretas em que várias ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, considerando-se, particularmente, as culturas locais, as questões de identidade e as próprias relações entre os grupos sociais. Nesse sentido, o estudante é um sujeito que tem diferentes formações, que carrega marcas indistigíveis de sua cultura e que não lhe podem ser abstraídas. Elementos que se distribuem descontinuamente, criando uma imagem significativa.

No contexto escolar, o estudante convive com a diversidade quando partilha vivências com aqueles de costumes, valores, dogmas religiosos, visões de mundo, conhecimentos diferentes daqueles que conhece. Segundo Santomé (2011), existe, porém, um imenso fosso

que separa essas questões da prática pedagógica. Verifica-se um ofuscamento de tais temas no âmbito escolar. Por um lado, existe uma cultura erudita e etnocêntrica, que está vinculada aos chamados conteúdos formais e particularmente identificada com a classe dominante. Por outro, detecta-se uma cultura popular guetizada, disfarçada nas práticas pedagógico-curriculares no interior das escolas. Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula apresentam uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena ser ensinados.

Dessa forma, por muito tempo, privilegiou-se o acesso à cultura dominante, agregando-lhe maior valor e visibilidade. A diferença, no entanto, pulsa nas inúmeras salas de aula do país, e na rede pública do estado de Pernambuco – local no qual residimos e extraímos os dados desta pesquisa - não é diferente. Tal realidade exige que se pense em sujeitos reais, com emoções, desejos, valores, medos e que precisam ser considerados e ouvidos, pois não podem fundamentar suas aprendizagens apenas nos referenciais alheios. Os estudantes precisam de alguns referenciais que lhes sejam, de fato, próprios e significativos.

A convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais¹, aprovada pela Unesco em 2007, protege o direito à diferença, partindo do princípio de que a diversidade cultural é um valor universal, e discute o impacto sobre a circulação de bens e serviços culturais e a efetividade sobre a proteção e promoção do direito à diversidade. Por essa vertente, o texto explora o desenvolvimento de políticas para tratar das diferenças sociais a fim de dar acesso à expressão da diversidade.

Machado (2008), em consonância com esse posicionamento, afirma que o Brasil precisa investir em dois aspectos fundamentais: a inclusão de abordagens que privilegiem o nível local, ou seja, as cidades, no âmbito das políticas culturais, bem como ter claro que estamos lidando com a promoção da diversidade em um país que é culturalmente diverso, mas é, sobretudo, socialmente desigual. A emergência e relevância do estudo dessa temática no campo da educação evidenciam-se quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para educação básica no Brasil elegem a pluralidade cultural como um dos temas curriculares transversais.

Nessa amálgama intercultural em que os sujeitos se constituem, existem centenas de grupos que se organizam em torno da capoeira, do teatro, da dança, da música, do cinema, das

¹ Aprovada pela Unesco em 2007 e ratificada por trinta países, incluindo o Brasil, a Convenção é um instrumento jurídico internacional, que necessita da mobilização e do debate permanente de todos para produzir alternativas em defesa da promoção e proteção da diversidade.

comunidades na internet e das festas, das manifestações religiosas tradicionais, entre muitos outros exemplos. Com base nessas ações culturais, constroem-se sentimentos de identificação e de pertencimento, laços com a comunidade, senso crítico, ou seja, são formas de simbolização e defesa na relação com as realidades vigentes.

Trabalhar com a diversidade não é tarefa fácil para o professor, pois exige a compreensão de como ela se manifesta e em que contexto. Integrar questões étnicas significa ampliar a discussão, abrangendo as desigualdades sociais, as diferenças culturais, o direito a ser diferente – renovando, assim, as propostas curriculares, promovendo uma educação mais significativa e democrática.

Uma educação voltada para a diversidade desafia o professor a estar atento às diferenças econômicas, sociais, culturais e étnicas e a buscar um saber crítico que permita interpretá-las, ou seja, a sala de aula deve funcionar como um espaço para o exercício de uma cidadania plural, que produza um campo de força em que diferentes significados possam surgir e interagir, como também proporcionar aos estudantes de diferentes contextos a vivência da diversidade, estimulando-os ao diálogo e à interação.

Essas aprendizagens implicam aprender a posicionar-se de forma a compreender a relatividade de opiniões e escolhas, além do exercício constante do respeito ao outro. Isso só é possível desde que se entenda a prática com a diversidade cultural como exercício cotidiano que envolve um dinamismo social e econômico capaz de ampliar e descerrar outros olhares e saberes, fundamentais ao desenvolvimento de valores, à criatividade, à inovação e às relações sociais.

Abrir espaços em sala de aula para uma reflexão produtiva nas práticas das atividades pedagógicas, particularmente, de ensino-aprendizagem de língua materna é uma maneira de construir “competências para cidadania”, na expressão de Antunes (2004). Frente a esse aspecto, levantamos os seguintes questionamentos norteadores para esta pesquisa: como contribuir para tornar o estudante um cidadão crítico, reflexivo e autônomo? De que maneira esse objetivo legitimado pode ser alcançado? Que práticas pedagógicas podem contribuir para a construção do cidadão? Quais atividades didático-pedagógicas são propostas nos livros didáticos para a construção desse cidadão? Esses e outros questionamentos nos levam a refletir sobre os processos de interações sociais estabelecidos em salas de aulas, particularmente, em Escolas de Referência de Ensino Médio (EREM) do estado de Pernambuco.

Como fazer para trazer cada sujeito do ponto de partida em que se encontra ao entrar no espaço escolar para o ponto de chegada estabelecido pelos objetivos da instituição é o desafio a ser enfrentado no desenvolvimento do trabalho escolar. Dessa maneira, alguns subsídios podem ser buscados em diversos estudos sobre o assunto a fim de aprofundar as reflexões a respeito do estudante como um ser ativo, que elabora, investiga hipóteses e constrói conhecimento.

A inclusão da perspectiva e interesse do estudante nas práticas escolares requer uma mudança de paradigma em que serão necessárias novas formas de pensar, comunicar e promover a participação desse estudante pela via da educação. Requer a construção de outras possibilidades de educar por meio de questionamento sistemático da prática pedagógica, da reflexão a respeito dos aspectos que inquietam e da experimentação fundamentada e criteriosa de outros fazeres, com novos itinerários e políticas de formação para os professores que, por sua vez, precisam estar atentos às diferenças e dialogar com elas, para elaborar e reelaborar aspectos comunicativos e tecnológicos da ação didática, atuando, de forma conjunta e colaborativa com outros profissionais.

É preciso ressignificar alguns conceitos pedagógicos tão enraizados no cotidiano a fim de construir novos sentidos. Faz-se necessário investir na manutenção e ampliação de práticas pedagógicas dialéticas, promotoras de processos interativos na comunidade educativa, práticas pedagógicas que concebam o processo de constituição dos saberes não como algo linear, mas como uma sucessão de buscas, descobertas e redescobertas em um movimento contínuo de significação.

As ações descritas contribuem para dar continuidade ao exercício de aprender como um processo natural, permanente e sem fronteiras ou gavetas para tempos predeterminados, assim, é preciso olhar para os segmentos de forma não compartimentada, como um todo, composto por partes organizadas e interdependentes. Segundo Macedo (2007), embora possam ocorrer desajustes entre níveis, tempos e ambientes, o objetivo é organizar o segmento de modo atento ao estudante e ao seu desenvolvimento, assim como à mudança de cultura escolar. É um movimento constituído por momentos de transição, períodos de conflitos ou desacomodação, que se tornará, por fim, período de acomodação ao novo ambiente, incorporação e ajuste à nova situação.

Afinal, cada pessoa é, a um só tempo, singular e múltipla. No processo educacional, a interdisciplinaridade é imprescindível ao trabalho com a diversidade cultural. A concretização da prática interdisciplinar, no entanto, apresenta dificuldades na integração dos componentes

curriculares/áreas do conhecimento e pressupõe a ideia de interlocução do conhecimento para atingir sua compreensão orgânica. O conhecimento interdisciplinar ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece à medida que amplia fronteiras, olhares e significados.

Nossa reflexão surgiu a partir da leitura e discussão em sala de aula do artigo de Goffman (2013a) intitulado “A situação negligenciada” em que ele chama à atenção dos pesquisadores para incluírem em seus estudos aspectos relacionados à situação social até então negligenciada nas pesquisas, embora a mesma seja inerente à comunicação na interação face a face. Goffman (2013a) afirma que a situação social constitui uma realidade única e a define como

um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante. [...] uma situação social emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro e dura até que a penúltima pessoa tenha se retirado. (2013a, p.17).

O reconhecimento da importância da situação social nos estudos, especificamente, sobre linguagem situada em circunstâncias particulares, permite que “o estudo da relação língua e sociedade [passe]² a ser visto a partir do uso da fala em contextos sociais específicos, assumindo um arcabouço teórico bem mais complexo” (RIBEIRO e GARCEZ, 2013, p. 13).

Consideramos que o espaço disponibilizado à oralidade nas práticas e atividades pedagógicas do ensino de língua materna viabiliza a construção da cidadania, pois não só serve ao desenvolvimento para escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores, como também oportuniza a reflexão crítica e a compreensão de questões relacionadas tanto ao ensino de língua materna, quanto ao convívio social.

Visando alcançar esse fim, elaboramos como objetivo geral e objetivos específicos as seguintes propostas:

GERAL:

Analisar os processos de interações sociais produzidos em sala de aula de língua materna como espaço que auxilia a formação da cidadania.

ESPECÍFICOS:

- Verificar nos documentos oficiais os encaminhamentos direcionados para a formação do cidadão reflexivo e crítico;

² O modo verbal existente na fonte de origem foi alterado.

- Reconhecer o espaço destinado à oralidade em sala de aula;
- Avaliar os materiais didáticos utilizados nas aulas de Língua Materna;
- Descrever as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

A observação de interações concretas em sala de aula permite estabelecer uma relação entre os objetivos traçados nas prescrições legitimadas e as condições e rotinas da vida escolar que geram aprendizagem e construção da cidadania. Nesse sentido, acreditamos que as interações estabelecidas entre professor e estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem favorecem a construção de acordos provenientes de conflitos que venham a surgir ao longo do processo, havendo; assim, entre outros, o exercício de cidadania.

A partir dessa perspectiva, defendemos a hipótese de que a negligência dos aspectos sociais, ideológicos, individuais e coletivos nas práticas pedagógicas está presente na interação em sala de aula e se reflete nas ações dos estudantes que frequentam as escolas de tempo integral.

A justificativa pela temática e pelo desenvolvimento desta pesquisa parte da ideia de que as aulas em língua materna devem favorecer uma tomada de consciência da cidadania, isto é, auxiliar o estudante a saber praticá-la e compreendê-la. O domínio do uso da língua materna possibilita ao estudante uma segurança para expressar suas ideias e se posicionar quando inserido em um grupo. Nessa troca ele amplia não só o conhecimento sobre si mesmo e o outro, mas também avança em sua competência comunicativa, que é essencial para sua inserção social.

Acreditamos, também, que a compreensão da rotina interacional estabelecida em sala de aula viabiliza o entendimento das razões pelas quais as aulas de língua materna parecem não potencializar a apreensão de conhecimentos práticos e úteis não só à vida acadêmica dos estudantes de ensino médio, mas também às exigências de sua cultura.

Nessa perspectiva, investigar as interações no processo de ensino-aprendizagem em uma sala de aula é relevante, porque a sala de aula é um espaço onde ocorrem as interações sociais e trocas conversacionais que fortalecem as relações do estudante por um viés de confrontação com o outro, construindo, assim, uma percepção de si mesmo e de sua cidadania.

O presente trabalho terá uma abordagem etnográfica, predominantemente, qualitativa e corresponde a uma análise descritiva de salas de aula de uma Escola de Referência localizada na cidade de Recife – PE. Utilizaremos o método interpretativo baseados em conceitos da Sociolinguística Interacional - pistas de contextualização de Gumperz (1982,

2013), *frame* e *footing* de Goffman (2011, 2012, 2013 a, b, c) e da Análise da Conversação – tomada de turno e par adjacente com Marcuschi (2004, 2005, 2008 a, b,) e Kerbrat-Orecchioni (2010), a partir da coleta de dados oriundos de observações, entrevistas, conversas informais, diário de campo e análise documental.

O procedimento metodológico será dividido em três etapas. Na primeira etapa, realizaremos uma análise das bases legais que versam sobre a formação da cidadania na escola, como também examinaremos o livro didático a fim de observar a contribuição do mesmo para a formação da cidadania em sala de aula.

A segunda etapa será dedicada à transcrição das aulas e entrevistas, buscando utilizá-la como exemplos na apresentação do aparato teórico do trabalho conclusivo, bem como separar os eventos cujos tópicos contribuem para compreender o trabalho realizado em sala de aula com a modalidade oral da língua.

A terceira e última parte consiste em uma análise das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, tendo por base as categorias acima citadas da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversação, buscando nos eventos ações e traços linguísticos que auxiliem para a formação do cidadão no espaço escolar.

O presente estudo encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro, abordamos as bases legais que sustentam e validam a formação de um cidadão em um contexto escolar; no segundo capítulo, discutimos sobre o discurso numa vertente da sociolinguística interacional; no terceiro capítulo, selecionamos alguns conceitos que serviram de norte para refletirmos em torno dos dados recolhidos; no quarto capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos selecionados para a pesquisa; por fim, analisamos os materiais utilizados pelos estudantes e o documento interno que orienta o fazer no espaço escolar selecionado, assim como algumas aulas e entrevistas realizadas com a gestora e a professora cujas aulas foram acompanhadas.

CAPÍTULO 1 – BASES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

A palavra cidadania está presente em vários discursos que se inserem em diferentes instâncias de produção. Ela visa garantir os direitos das pessoas que vivem em sociedade. No entanto, a cidadania que garante direitos, cobra também deveres. Será, porém, que o reconhecimento e o cumprimento desses direitos e deveres restringem-se à esfera política? Só existe um conceito para designar a cidadania? Em relação ao domínio escolar, qual a função desse domínio para a cidadania? O que versam as prescrições sobre o tema? Esses foram alguns dos questionamentos que direcionam este capítulo e os quais buscamos responder ao longo de sua construção.

1.1 Significado histórico da cidadania e sua relação com a educação

A compreensão de cidadania no decorrer da história da humanidade é diversa. Por não haver neutralidade em Educação, partimos do pressuposto de que a educação escolar sempre está a serviço de uma cidadania, ou seja, pode representar conformismo e obediência ou pode conduzir a um desenvolvimento intelectual e aumentar a compreensão do educando em relação ao meio natural e social em que vive, auxiliando-o para atuar de modo crítico e reflexivo.

Funari (2002) afirma, por exemplo, que em Atenas eram considerados apenas cidadãos os indivíduos do sexo masculino, livres de nascença, a partir dos dezoito anos de idade, desde que participassem das reuniões e deliberações das Assembleias, ou seja, das decisões políticas.

Em Atenas, eram considerados cidadãos apenas os homens adultos (com mais de 18 anos de idade) nascidos de pai e mãe atenienses. Apenas pessoas com esses atributos podiam participar do governo democrático ateniense, o regime político do "povo soberano". Os cidadãos tinham três direitos essenciais: liberdade individual, igualdade com relação aos outros cidadãos perante a lei e direito a falar na assembléia (p. 36).

Segundo Funari (2002), a educação ateniense - cujo objetivo principal era a formação de indivíduos completos, isto é, com bom preparo físico, psicológico e cultural - refletia os anseios e valores da sociedade, destacando-se nas áreas das artes, literatura, teatro e outras áreas culturais. Enquanto as crianças do sexo feminino ficavam aos cuidados da mãe até o

casamento, uma vez que lhes era proibido frequentar escolas; os meninos, por volta dos sete anos, começavam a ser orientados por um pedagogo, frequentavam a escola e nesta estudavam, entre outras artes, música, filosofia e realizavam atividades físicas, visando à manutenção da saúde corporal.

As meninas também pouco contato tinham com os meninos depois da primeira infância, como mandava a "boa educação". Elas tinham brinquedos que se referiam à vida que teriam como adultas, basicamente como mães e donas de casa, dedicadas à costura da lã, ao cuidado dos filhos e ao comando dos escravos domésticos. [...] quando chegavam à adolescência, as meninas participavam de cerimônias que as preparavam para o casamento; as garotas de famílias com mais recursos podiam aprender também a tocar e dançar.

[...] o ensino era obrigatório para os rapazes futuros cidadãos. Os meninos começavam aprendendo boas maneiras com os pedagogos (professores escolhidos pelo pai) e depois a ler, escrever, contar e cantar acompanhados da lira além de praticar esportes. Dos 14 aos 18 anos, sua educação baseava-se principalmente nos exercícios físicos, já que dos 18 aos vinte anos os jovens deviam prestar um tipo de serviço militar. O principal objetivo educacional ateniense era formar cidadãos capazes de defender a cidade e/ou cuidar dos assuntos públicos. Preparava também os indivíduos para participar de competições atléticas e musicais e para falar em público expondo idéias com clareza (FUNARI, 2002, p. 43 - 44).

Nesse sentido, a cidadania (FUNARI, 2002) designava mais que garantia de plenos direitos, ou seja, representava um *status* que oferecia ao cidadão várias possibilidades que iam além das destinadas ao indivíduo comum. Além disso, a natureza política de cidadania, na realidade grego-romana, revestia-se de uma discrepância entre democracia ideal e real. Salvaguardava-se, portanto, uma igualdade de direitos políticos que não era praticada.

Conforme Dalari (2013), a cidadania, na Idade Média, sofre um enfraquecimento, uma vez que a vida social estava subordinada à propriedade e à posse de terras. O espaço público que antes funcionava para o exercício de cidadania, fora extinto. A igualdade não existia nem como prática, nem por princípio. Constata-se, assim, a influência do feudalismo. Como se sabe, por ser fortemente hierárquica e desigual, a sociedade feudal gerou uma confusão entre o que era público e privado. A vassalagem, o benefício e a imunidade contribuíram para que o feudo alcançasse uma ordem jurídica própria, pois, segundo Dalari (2013, p.29) “[...] os próprios agentes do poder público, ligando o exercício de suas funções à propriedade ou à posse da terra, afirmavam a independência em relação a qualquer autoridade maior [...]”.

O desenvolvimento dessa fase, segundo Marshall (1967), também foi dificultado pela existência de uma relação de servidão e obrigações recíprocas entre o senhor das terras e os vassallos; assim como pela influência da igreja na sociedade. Em sua maioria, as autoridades e as estruturas sociais se fundamentavam no direito divino de governar, ou seja, tinham o

direito permitido por Deus. Segundo Marshall (1967), por não haver um código uniforme de direitos e deveres que regulasse a participação de todos os indivíduos na sociedade, não existia um princípio de igualdade para se contrastar com a desigualdade de classes.

A educação era responsabilidade da igreja. Embora tenha tido uma grande influência religiosa, a educação nesse período abriu espaço para o estudo das ciências (dialética, retórica, geometria), técnicas (leitura, escrita) e habilidades (falar, refletir, debater, pensar). A escola, como a conhecemos, originou-se neste período, ou seja, a estrutura ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos e que responde a um poder (local ou não); as práticas relacionadas às discussões, aos exercícios, aos comentários; as avaliações unidas aos prêmios e castigos.

O período do Iluminismo, por sua vez, representou a era das revoluções sociais, transformações políticas e econômicas, criações artísticas, formação do desenvolvimento das ciências, da disseminação do conhecimento, da busca da liberdade de pensamento e da igualdade entre os indivíduos e do nascimento do ideal de liberdade. Nesse sentido, a cidadania tinha na igualdade e na liberdade seus princípios básicos sustentados na existência da justiça e das leis. Esses se referiam, entre outros, à garantia de ir e vir, de manifestar-se, de não ter seu lar e suas correspondências violados, de não ser preso ou de sofrer punição a não ser pela autoridade competente e de acordo com a legislação vigente na época.

No que tange à educação, o “Século das Luzes” era contrário à tradição cultural e institucional cuja maior representação era pela religião e pelo absolutismo monárquico. Nesse sentido, a sociedade precisava se libertar da escuridão que a oprimia e ser iluminada pelas luzes da razão, por isso os teóricos que faziam parte desse movimento defendiam a liberdade de pensamento, especialmente a de cunho científico.

Os ideais iluministas (racionalismo, humanismo, defesa da teoria da divisão de poderes e dos direitos naturais dos homens) propunham reformar a educação que só era acessível a uma parcela da população. Defendiam que a educação deveria ser gratuita, obrigatória e laica, uma vez que era uma importante ferramenta para o progresso do homem. O homem passa a ser o objeto de estudo e os conhecimentos adquiridos por ele devem ser colocados a serviço do seu bem-estar, pois a ideia que orienta esse período é o progresso. O acúmulo de conhecimentos permitirá ao homem, cada vez mais, dominar e domesticar a natureza, racionalizando, assim, sua condição de vida.

A educação no período iluminista representou o fundamento da pedagogia burguesa, ou seja, os ideais de liberdade proporcionaram à classe trabalhadora o mínimo de educação.

No entanto, versava-se sobre liberdade a fim de acumular riquezas, pois os burgueses acreditavam que a liberdade e a igualdade poderiam possibilitar a padronização das classes sociais. A lógica dos burgueses imprimiu por meio da liberdade anunciada a sua ideologia, ocultando, porém, os seus interesses em extinguir a participação popular.

Assim sendo, a edificação do Estado-Nação baseada na cidadania forneceu à educação a condição necessária à constituição da nacionalidade, ou seja, os valores culturais foram socializados para todos por meio do processo educacional. Embora as ideias iluministas tivessem influenciado tanto os movimentos de independência da época, quanto às Revoluções Inglesa e Francesa, a visão de sociedade indicava desigualdades sociais. Essa situação trouxe muitos prejuízos e restrições para a prática da cidadania. Segundo Barbalet, “[...] a concessão de cidadania para além das linhas divisórias das classes desiguais parece significar que a possibilidade prática de exercer os direitos ou as capacidades legais que constituem o status do cidadão não está ao alcance de todos que os possuem.” (1989, p.13).

A cidadania moderna se constituiu por etapas e segundo Marshall (1967), ela só é plena se dotada de três direitos: civil, político e social.

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...]. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo [...]. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais. (p. 63-64).

Os impactos oriundos dos avanços nas áreas tecnológicas e política influenciaram os direitos e deveres do cidadão. Os desajustes provenientes do sistema de classes acabaram sendo transferidos para a esfera da cidadania. Nesse sentido, uma variedade de atitudes no século XX e início do XXI caracteriza a prática da cidadania, ou seja, dificuldades como as violações dos direitos humanos, a fraqueza no campo social e o aumento de pobreza manifestados pelo capitalismo revelam que a cidadania requer muito mais que o simples ato de votar ou pertencer a uma sociedade política: exige uma série de deveres da sociedade para com o cidadão. Busca-se alcançar uma cidadania emancipatória, que gere transformações.

A educação como direito social exerce uma responsabilidade na formação do cidadão, uma vez que contribui para a realização da cidadania. Segundo Bertaso (2003),

Exercer a cidadania, realizar-se como cidadão, implica luta permanente, tanto contra um processo de dominação por exploração, quanto, neste momento, pela dominação pela exclusão. Isto é, a lógica da acumulação: apropriação dos bens, apropriação das oportunidades de condições, a sonegação das expectativas sociais de convívio sustentável; a derrocada da ética de vida com dignidade. Nesse contexto os excluídos são aqueles a quem sonegamos o direito à vida com dignidade, e a resposta, além de ser mais política do que jurídica, é de solidariedade. Solidariedade como expressão de um agir político com responsabilidade social. (p. 435).

Nesse sentido, a educação pode ter importante papel na busca pela consolidação da cidadania, à medida que auxilia a substituição de uma consciência ingênua por uma consciência crítica a fim de permitir maior percepção das contradições existentes na sociedade. A educação funciona como o meio que oferece o acesso da população, independentemente da situação social, ao conhecimento produzido e acumulado ao longo da história. Em outras palavras, a educação escolar básica direcionada tanto às crianças quanto aos adolescentes é vista como necessária à formação da cidadania. Presume-se que essa perspectiva ocorra pelo fato de a cidadania ser uma condição *sine qua non* para a existência de uma sociedade democrática. Cidadania aqui é vista não só como o reconhecimento dos direitos e deveres do cidadão, mas também como o cumprimento desses direitos e deveres por parte da sociedade.

Em termos práticos, a cidadania realiza-se com a participação de cada membro, de cada cidadão consciente de seus direitos, deveres e valor. Isso implica uma educação direcionada para a democracia, integrando as práticas pedagógicas às novas tecnologias bem como à pluralidade de linguagens que constituem a sociedade. Nesse sentido, não se pode desvincular a formação da criança e do adolescente da singularidade, da autonomia, da liberdade e da capacidade de intervir socialmente.

Além dos aspectos mostrados acima, acreditamos que entender a serviço de quem estamos fazendo educação pode ser o caminho para desconstruções importantes, bem como encaminhamentos de processos de significação da educação que almejamos, pois cremos que pensar em educação como fundamental à formação dos sujeitos cidadãos, como elemento de integração e produção de saberes é importante para uma sociedade que deseja entender, rever e construir história com os sujeitos que a compõem.

Nessa perspectiva, o exercício da cidadania equivale não só a fazer parte da sociedade, mas também a tomar parte dela, pois a participação traz direitos e deveres para todos. Logo, quanto mais o estudante entende quais os mecanismos que organizam a sua prática e a sua vida social, mais preparado ele estará para atuar como cidadão. Nesse sentido, acreditamos que a relação entre escolarização e cidadania remete ao papel social da escola, particularmente, da escola pública que é o foco deste estudo, por isso buscaremos desenvolver esse tema no próximo tópico.

1.2 Função social da escola pública

Para compreender a função social da escola é importante situá-la no mundo contemporâneo. É fato que a escola é chamada a responder às novas exigências impostas por um contexto de amplas mudanças, ou seja, não cabe apenas à escola ensinar, uma vez que ela deixou de ser o único espaço legitimado ao saber. Existe uma infinidade de canais, lugares que funcionam como espaço de socialização e saber (mídias, mercado cultural, grupos de referências etc).

A partir da Conferência Internacional realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990, cujo tema foi “Educação para Todos”³ a educação e, particularmente, a escola tornou-se foco de preocupação de governos, entre eles, o Brasil. A educação básica oferecida pelos sistemas públicos brasileiros não apresenta qualidade, uma vez que não consegue atender às demandas de uma sociedade que vive em constante mudança.

Nesse sentido, o país vem buscando reformar o sistema público de educação por meio de implantações que procuram uma qualidade de ensino associada aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, visando garantir à educação eficácia, eficiência e produtividade. Esse fato leva-nos a pensar que a educação tem seu papel diferenciado conforme o projeto de sociedade que se deseja construir, ou seja, a função social da escola está diretamente relacionada a um posicionamento político e ideológico.

A contemporaneidade exige que se aprenda a lidar com mudanças rápidas, que impulsionam a rever e sistematizar propostas educativas. A revolução tecnológica e digital esboçou modificações nos paradigmas econômicos, políticos, religiosos, educacionais que influenciaram todos os setores da sociedade, alterando a vida dos cidadãos, suas

³ Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em janeiro de 2015.

representações e relações, como também suas práticas e seu modo de estar e ver o outro, as coisas e o mundo.

O sistema educacional brasileiro procurou acompanhar as reflexões e transpô-las para as situações escolares, a fim de se adaptar às novas exigências, inclusive no que diz respeito à aprendizagem e às relações. Como exemplo podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, de 1996, que estimulou a articulação cultural na educação e ampliou os espaços de formação para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania, incentivando o desenvolvimento das múltiplas linguagens, o acesso às novas tecnologias da informação em um processo amplo de educação para todos.

Segundo Freire (2010), a educação tem papel decisivo na criação de outros mundos possíveis, mais justos, produtivos e sustentáveis para todos em um movimento de conscientização capaz de desalienar e desfetichizar e que abre espaço a outros saberes, vozes e fazeres. Educar para outro mundo possível é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia, o inédito viável.

Essa perspectiva é ratificada por Libâneo (2011), quando afirma que

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. [...] não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (p. 16-17).

A educação, nesse ponto de vista, toca realidades, confronta conceitos, dialoga reflexões e abordagens que visam não só ao questionamento de currículos postos em prática, mas também à negociação de sentidos. Pensar em educação como fundamental à formação dos sujeitos, como elemento de integração e produção de saberes e de cultura é importante para a construção de uma sociedade que tem por objetivo o entendimento, a revisão e a construção de sua história com os sujeitos que a compõem.

A escola da contemporaneidade precisa querer estabelecer espaços de escuta, de significação real, como também construir narrativas e referências com base nas quais os

grupos possam discutir suas singularidades de sujeitos integrais⁴, afinal o governo deve ter como meta a educação integral ao invés da educação de tempo integral.

Essa perspectiva enfatiza a importância de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado como um recurso que pode auxiliar o estudante a sair da condição de espectador e contribuir para práticas problematizadoras e para aprendizagens significativas, de modo que se estabeleça entre o estudante e o objeto de estudo uma relação de reciprocidade. Afinal, a função específica da escola é ajudar os estudantes a desenvolverem suas capacidades intelectuais, a sua capacidade reflexiva diante da complexidade do mundo contemporâneo, da forte influência das mídias e de todos os problemas sociais que estão propostos à juventude.

Não se pode esquecer que o desenvolvimento educacional deve ser realizado com qualidade e, segundo Dourado (2013),

A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (p.8).

Qualidade deve visar não só a totalidade da formação acadêmica dos estudantes, como também contribuir para uma formação do exercício da cidadania que hoje é intercalada por diversos elementos, não apenas político, dos ideais, do sujeito histórico, do sujeito transformador da realidade, mas ampliada por temas como a sustentabilidade, o consumo a inclusão. Como exemplo apresento o **segmento 1**: entrevista Gestora em 3/12/2015 que faz parte dos dados recolhidos para esta pesquisa e reflete o ponto de vista apresentado.

G: a escola integral é uma escola que está mobilizada em trabalhar com o adolescente a questão do aprendizado, mas não apenas o aprendizado de conteúdos que irão direcioná-lo a uma prova ou a um vestibular... a gente foca nisso? claro... são os resultados, mas há todo um trabalho interdimensional de crescimento da pessoa, então a gente se preocupa com a questão ética, os valores morais... a gente identifica no nosso plano de ação, no nosso projeto político pedagógico quais são os valores que a gente vai trabalhar durante o ano /.../

⁴ Sujeito integral corresponde ao conceito de pessoa total (Chianca 1999 e 2010) em que o estudante/aprendente tem uma vida fora da sala de aula, ou seja, em qualquer processo de interação face a face estão envolvidas as dimensões pessoal e interpessoal do estudante/aprendente.

De acordo com a versão final do documento do CONAE 2014⁵ (Conferência Nacional de Educação),

[...] o sentido de “qualidade” é decorrente do desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas, históricas, culturais) e de sustentabilidade. Na atualidade tal compreensão requer que os processos educacionais, de crianças, jovens e adultos contribuam para a apropriação das condições de produção cultural e de conhecimentos e sua gestão para o fortalecimento da educação pública e privada, construindo uma relação efetivamente democrática. (p. 64).

No entanto, a escola deve ter o cuidado para não abandonar o princípio do conhecimento, pois se o princípio do acolhimento social proposto pela Conferência Internacional “Educação para Todos” for levado ao extremo, poderá haver um aprendizado de conhecimentos mínimos, básicos para uma sobrevivência, ou seja, o papel da escola não é apenas adaptar as crianças e os jovens ao meio social, ajustá-los às regras sociais e ao exercício de uma profissão. Escola pública não deve ser sinônimo de escola pobre. Tendo por base esse ponto de vista, compreendemos que

A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, ser humano, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos. (CONAE, 2014, p. 64-65).

Dessa forma acreditamos que estará sendo aplicada na escola a justiça social, pois será propiciada aos estudantes, por meio do ensino, a apropriação da cultura e da ciência como condição para promover e ampliar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. O ensino é o fator fundamental de desenvolvimento mental, uma vez que cria as condições para a formação de capacidades cognitivas por meio da contextualização dos objetos de ensino e aprendizagem.

⁵ Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/> Acesso em janeiro de 2015.

A escola brasileira, todavia, ainda enfrenta muitos problemas relativos à qualidade. Segundo Libâneo (2011) e Dourado (2013), o ensino de qualidade defronta-se com problemas externos e internos à escola.

As forças sociais que detêm o poder econômico e político na sociedade, representadas pelos que governam e legislam, ao mesmo tempo que se mostram omissas e negligentes em relação à escola pública, difundem uma concepção de escola como ajustamento à ordem social estabelecida. Por outro lado, se é verdade que os fatores externos afetam o funcionamento da escola, há uma tarefa, a ser feita dentro dela, de assegurar uma organização pedagógica, didática e administrativa para um ensino de qualidade associado às lutas concretas das camadas populares. (LIBÂNEO, 2011, p. 36-37).

Se é fato que a educação reflete, entre outros, os aspectos ideológicos de uma sociedade, podemos afirmar que alcançamos uma democratização do acesso à escola, mas no que tange à qualidade e às ações educacionais, temos muito a fazer. Libâneo (2011) afirma que uma escola pública democrática deve garantir

[...] a todos o acesso e a permanência [...] proporcionando um ensino de qualidade que leve em conta as características específicas dos alunos que atualmente a frequentam. Deve ser democrática, também, no sentido de que devem vigorar, nela, mecanismos democráticos de gestão interna envolvendo a participação conjunta da direção, dos professores e dos pais. (p. 37).

A institucionalização de um discurso pedagógico que vise à melhoria da qualidade do ensino, cobrará da escola não só bons resultados de aprendizagem dos alunos como também a adequação do que ela ensina, tendo em vista as mudanças que se processam na civilização mundial e na sociedade brasileira. A educação, nas linhas das concepções de Libâneo (2011) e Freire (2007) - como ato de conscientização, de problematização de situações e, conseqüentemente, libertadora - constitui processo pelo qual os estudantes podem adquirir condições para, de forma crítica, perceberem a relação de reciprocidade entre o eu e o objeto.

Contextualizar os objetos de ensino e aprendizagem, nessa perspectiva, significa assumir que todo conhecimento envolve diversas relações entre sujeito e objeto. O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico, social e cultural devem permitir significar qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, se vive e se observa no dia a dia, testemunhando, dessa maneira, que o espaço escolar faz parte da sociedade. Aprender sobre/para a sociedade do conhecimento é uma ação que se fundamenta na criatividade, na flexibilidade, na solução de problemas, na inteligência

coletiva, na confiança, na disposição para o risco, na capacitação permanente e, além disso, descortina perspectivas mais amplas para a construção de um novo conhecimento. Ratificamos essa concepção trazendo como exemplo, mais uma vez, a fala da gestora que compõe os dados desta pesquisa. **Segmento 2:** entrevista Gestora 3/12/2015.

G: /.../ agora mesmo, nós estamos com um projeto de angariar alimentos para levar à creche daqui da comunidade... a gente trabalhou este ano a questão da divulgação do outubro rosa para conscientizar a comunidade em relação ao câncer de mama, trabalhamos com a questão da água do bairro: os professores de matemática desenvolveram um projeto e os alunos fizeram entrevistas nas ruas para saber o tipo de água que existia, fizeram gráficos, a partir do que foi identificado, a gente sempre procura trazer a comunidade para dentro da escola... fizemos trabalho também com a pesquisa em relação à energia: qual o gasto dessa energia pela comunidade /.../ desenvolvemos um projeto com relação ao lixo, para conscientizar a comunidade... o bairro é muito sujo, o lixo é jogado aqui nas calçadas da escola.

Isso significa que todos os elementos que se apresentam na sociedade estão presentes na escola, tais como as paixões, as relações, a projeção e o desenvolvimento de projetos, as questões de gênero e de sexualidade, as avaliações. Evidencia também que para aproximar o olhar profissional das trajetórias reais dos estudantes, é necessário ir além das atuações corretivas ou preventivas e investir na composição de situações escolares nas quais se evidencie o reencontro entre educação, estudante, práticas educacionais e percursos reais.

Segundo Libâneo (2011),

A democratização do ensino supõe o princípio da igualdade, mas junto com o seu complemento indispensável, o princípio da diversidade. Para que a igualdade seja real e não apenas formal, o ensino básico deve atender a diversificação da clientela, tanto social quanto individual. Isso implica ter como ponto de partida conhecimentos e experiências de vida, de modo que estes sejam a referência para os objetivos, conteúdos e métodos; implica que a escola deve interagir continuamente com as condições de vida da população para adaptar-se às suas estratégias de sobrevivência, visando impedir a exclusão e o fracasso escolar. (p. 39).

Nesse sentido, para a escola tornar-se um lugar em que os estudantes atribuam valor é necessário o ensino de valores. Só é possível acontecer esse tipo de conhecimento se os estudantes tiverem uma atuação ativa; logo, é necessário não só estabelecer um ensino pautado em uma educação que atenda aos interesses reais dos estudantes deste tempo, mas também proporcionar um clima emocional que os aproxime da escola e os torne responsáveis.

Para Libâneo (2011),

A escola é um meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas, na medida em que possibilita às classes populares, ao terem o acesso ao saber sistematizado e às condições de aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais, participarem ativamente do processo político, sindical e cultural. (p. 39).

Acreditamos que essa visão global no campo da educação elimina a fragmentação do conhecimento, por isso defendemos a formação integral do aluno para que ele possa compreender as razões e o sentido amplo do conhecimento e tenha, também, condições de avaliar e realizar escolhas conscientes, responsáveis e autônomas. A fim de dar continuidade ao tema, abordaremos no próximo item a importância da legislação educacional para uma compreensão da cidadania. Buscando alcançar esse fim, verificaremos nos documentos oficiais os encaminhamentos direcionados para a formação do cidadão reflexivo e crítico.

1.3 Legislação para a compreensão de uma cidadania

As prescrições legais dão ênfase à necessidade de educar os indivíduos para o exercício pleno da cidadania desde que estejam vinculadas ao mundo da vida e da realidade social. A preparação para o exercício da cidadania aparece em vários momentos das prescrições que regem a Educação Básica do país e do estado de Pernambuco, ora de maneira explícita, ora subentendida nos artigos e objetivos a serem alcançados. Logo, é essencial o conhecimento das prescrições, uma vez que elas conscientizam sobre o fato de que o exercício pleno da cidadania é a única forma de combater a desigualdade social e econômica de nossa sociedade e a consequente exclusão de boa parte da população na participação dos direitos e deveres.

1.3.1 Cidadania na Constituição e na LDB e os PCNs para o ensino médio

Refletir sobre cidadania e função social da escola nos remete tanto à Constituição Federal (CF) quanto à Lei de Diretrizes e Base (LDB), pois os fins da educação brasileira estão definidos nestas duas leis. Não se pode esquecer, no entanto, que as leis expressam apenas uma parte da história educacional brasileira, elas representam os diferentes momentos de nossa história. Muitas leis que envolvem a educação são resultados de lutas de educadores em seus movimentos coletivos. Além disso, não se pode negar que as leis manifestam a disposição dos governos de levar adiante um determinado projeto educacional. Logo, é

importante conhecê-las, uma vez que possuem não só as disposições gerais sobre a educação, mas também podem indicar avanços para a superação dos problemas que afetam a realidade da escola.

Na Constituição Federal (CF)⁶, existem alguns artigos que se referem à cidadania. As principais regras previstas sobre esse tema são as seguintes:

A cidadania é fundamento da República Federativa do Brasil (art. 1º, II);
Quando o Estado não edita norma que regulamente o exercício de direitos referentes à cidadania, tornando seu exercício inviável, é possível ajuizar uma ação de mandado de injunção (art. 5º, LXXI);
São gratuitos os atos necessários ao exercício da cidadania (art. 5º, LXXVII);
Compete à União editar leis sobre cidadania (art. 22, XIII);
É proibida a edição de medidas provisórias que tratem sobre a matéria de cidadania (art. 62, § 1º, inciso I, alínea a);
A matéria de cidadania é exclusiva do Congresso Nacional, e não pode ser objeto de lei delegada ao Executivo (art. 68, § 1º, II);
A educação deve ser promovida e incentivada visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205).

No que tange à educação, a CF determina no capítulo III, seção I, artigos 205 a 214. Nelas encontramos que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sua finalidade é o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Constituição, artigo 205). Presumimos que pleno desenvolvimento significa não só cuidar da tarefa de ensinar, mas também dar conta de muitas outras dimensões (as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, à cultura escolar, às diferentes aprendizagens requeridas ao cidadão, entre outras) que possibilitem a cada pessoa o exercício dos direitos civis, políticos e sociais, pois acreditamos que a cidadania tem na igualdade uma condição de existência. Igualdade de direitos, de deveres, de oportunidades. Igualdade, enfim, de participação social e política.

A LDB - também conhecida como lei Darcy Ribeiro - é uma lei de educação que define atribuições específicas para os estabelecimentos de ensino, no quadro da organização nacional e estabelece incumbências à União, aos estados, aos municípios, como também às escolas e aos docentes. A LDB retoma a questão sobre o pleno desenvolvimento, incluindo-o entre os princípios e fins da educação nacional em seu artigo segundo, isto é, "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de

⁶ Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf
Acesso em Janeiro de 2015.

solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.⁷

Segundo Carneiro (2006), a finalidade da educação é de três naturezas, são elas: o pleno desenvolvimento do estudante, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

a) **O pleno desenvolvimento do educando** – Significa que a educação, como processo intencional, deve contribuir para que o organismo psicológico do aprendiz se desenvolva numa trajetória harmoniosa e progressiva. É o **nível** cognitivo em evolução, voltando-se para a assimilação de certos conhecimentos e de certas operações mentais.

b) **Preparo para o exercício da cidadania** – O conceito de cidadania centra-se na condição básica de cidadão, isto é, titular de direitos e deveres a partir de uma condição universal [...] e de uma condição particular [...]. Estes direitos são tidos, na atualidade e universalmente, como indicadores de competência social. A educação escolar é parte deles e, ao mesmo tempo, manancial para o seu exercício. A cidadania, hoje, não se reduz ao âmbito da ação do Estado, mas se dilata nas diferentes formas de pressão da sociedade civil para responder às particularidades de grupos e de pessoas.

c) **Qualificação para o trabalho** – A relação educação-trabalho deve ser entendida como a necessidade de fazer do trabalho socialmente produtivo um elemento gerador de dinâmica escolar. O estudante é estimulado, pelo conjunto dos agentes da sala de aula (Professor, disciplina, materiais instrucionais e processos de acompanhamento e de avaliação), a inserir o aprendizado nas formas de produtividade. [...]. A qualificação para o trabalho não quer significar uma divisão da vida em dois tempos: um tempo próprio para estudar e outro, um tempo sucedâneo, para trabalhar. Considerando que não existem valores pedagógicos descontextualizados da prática social e da vida real, entende-se que a educação **no** e **para** o trabalho é inerente à educação política. Não se pode pensar em formação humana do aluno se, pela ação do trabalho, o cidadão não contribuir para humanizar as estruturas sociais, econômicas e políticas. (CARNEIRO, 2006, p. 33-34).

Nesse sentido, a missão de cada escola, de cada gestor, de cada professor é favorecer o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho. Esse aspecto é assegurado pela LDB, uma vez que a maior característica desta lei é a flexibilidade. As escolas têm autonomia para prever formas de organização que permitam atender às peculiaridades regionais e locais, às diferentes clientela e necessidades do processo de aprendizagem (art. 23). Do mesmo modo, estão previstas formas de progressão parcial (art. 24, III), aceleração de estudos para alunos com atraso ou adiantamento escolar, aproveitamento de estudos e recuperação (art. 24, inciso V, b, d, e). Essas e outras medidas têm por objetivo promover uma cultura de sucesso escolar para todos os educandos.

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em março de 2010.

Em relação ao ensino médio – foco de nosso olhar - a LDB por meio dos artigos 35º e 36º oferece conteúdo concreto às especificidades básicas da educação média estabelecendo suas finalidades e conceituando-as como o coroamento da formação a que todos têm direito para dar continuidade aos estudos e aprendizados, para trabalhar e para pertencer autonomamente à comunidade local e nacional. Estabelece, também, que o ensino médio, entre outras diretrizes, destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

É fato que o ensino médio brasileiro tem sido afetado pelas mudanças nas formas de convivência, de exercício da cidadania e de organização do trabalho, impostas pela nova geografia política, pelo processo de globalização e pela revolução tecnológica. Frente a esse cenário, o CNE (Conselho Nacional de Educação) aprovou a proposta providenciada pelo MEC (Ministério da Educação), ou seja, as DCNEM⁸ (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) que, segundo Carneiro (2006),

[...] são, na verdade, um compacto de ‘definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica curricular’ de cada escola. Os princípios norteadores desta organização são:

1 – *A estética da sensibilidade*: busca substituir a estética da repetição e da padronização, incentivando o aprender criativo, a função humana da curiosidade, o desenvolvimento da afetividade e “as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo”.

2 – *A política da igualdade*: busca, a partir do respeito aos direitos humanos, desenvolver o princípio constitucional da igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, no respeito ao patrimônio comum, no encorpamento do espírito de responsabilidade tanto na área pública como no mundo das relações privadas e na intolerância com todas as formas de discriminação.

3 – *A ética da identidade*: busca ultrapassar as dicotomias entre público e privado, entre mundo moral e material, praticando um humanismo permeável de elementos de solidariedade, espírito público e reciprocidade, qualidades que devem cimentar as ações da vida cotidiana, profissional, social, civil. Enquanto fundamento educativo, esta ética não se preocupa em “enquadrar” os alunos em modelos preestabelecidos de conduta social. (p. 121 – 122).

Esta aprovação teve como objetivos: sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB; explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional; e

⁸ Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf
Acesso em agosto de 2014.

dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada do currículo, e a preparação geral para o trabalho.

A fim de desdobrar o texto das DCNEM, o Ministério da Educação criou os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) que, diferente das diretrizes, segundo Carneiro (2006),

[...] constitui uma rota segura de construção do novo currículo do Ensino Médio, no processo sempre tenso de qualquer reforma educacional. As indicações expressas são referenciais norteadores da nova organização do currículo do Ensino Médio, respeitada a pluralidade cultural, regional, ética, religiosa, política e econômica do tecido social do País. O horizonte será um só: a busca da qualidade da educação mediante a construção da cidadania concreta. (p. 122).

Os PCNEM⁹ visam garantir aos educandos o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Por não possuir caráter de obrigatoriedade, pressupõe-se que os mesmos serão adaptados às peculiaridades locais, uma vez que são uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. Os PCNEM têm como objetivo auxiliar os educadores na reflexão sobre a prática diária em sala de aula e servir de apoio ao planejamento de aulas e ao desenvolvimento do currículo da escola.

No que tange à cidadania, os PCNEM deixam claro a formação do cidadão ao currículo escolar. Não se trata de tomar a construção de sujeitos cidadãos como um assunto extra, mas incorporar a cidadania à estrutura da educação. O Estado delega à educação escolar uma contribuição para a formação de sujeitos. Os estudantes não devem ser vistos apenas como receptáculos de informações e de conteúdos, eles devem procurar ser críticos, atuantes, autônomos e participativos tanto no espaço escolar como fora dele.

A formação da cidadania associa-se, ao longo dos PCNEM, às seguintes preocupações: saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente, de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em junho de 2012.

Não se pode negar que a preocupação com a formação de sujeitos cidadãos é trabalhada em todo o texto, materializando-se na ideia de que ela deve ser exercida. No que tange, particularmente, à área de língua materna,

[...] o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCNEM, p. 55).

Nesse sentido, a formação da cidadania não pode ser vista como um item isolado, mas como mais um objetivo proposto pelos PCNEM. O tema não apenas norteia a exposição sobre o ensino no documento, como também atravessa e se torna constitutivo dos diversos aspectos abordados, como o da relação intrínseca que deve haver entre conteúdos e a formação da cidadania, ou ainda da relação entre os temas transversais e práticas cidadãs.

1.3.2 Cidadania nos documentos do estado de Pernambuco

O governo do estado de Pernambuco disponibiliza aos educadores, técnicos e gestão escolar alguns documentos que funcionam como referência no processo de educação do estado. Estas referências versam sobre currículo, ensino e aprendizagem, avaliação, cidadania, cultura escolar, identidade entre outros temas. Neste estudo, optamos pelos seguintes documentos: a BCC-PE (Base Curricular Comum para as redes públicas de Pernambuco) ou simplesmente BCC, ficando subentendido que o componente curricular é o de Língua Portuguesa, por ser esse o componente que lecionamos; os PCEB-PE (Parâmetros Curriculares para Educação Básica do Estado de Pernambuco) ou PC e os PCLPEFM (Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio) ou PCLP¹⁰.

A BCC (Base Curricular Comum) de Língua Portuguesa faz parte de uma série de documentos que compõe a base curricular comum da educação básica para as redes públicas do estado de Pernambuco e resulta de um projeto da UNDIME-PE (União dos Dirigentes

¹⁰ Todos esses documentos estão disponíveis em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=72> Acesso em março de 2010.

Municipais de Educação de Pernambuco) em parceria com várias instituições educacionais do estado.

O objetivo da BCC é contribuir e orientar os sistemas de ensino, na formação e atuação dos professores da educação básica. Ela também serve como referencial à avaliação do desempenho dos estudantes da rede pública que visa analisar a qualidade do sistema público de ensino do estado de Pernambuco nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, em princípio.

Ao se restringir à Língua Portuguesa e à Matemática, esse processo inicial responde a demandas específicas, que têm reivindicado uma maior participação da escola na formação para o uso social da linguagem e dos saberes matemáticos. No entanto, impõe-se o prosseguimento de ações que permitam incorporar à BCC-PE, as demais áreas do currículo da Educação Básica. (BCC, 2008, p. 11-12).

A cidadania é um dos três eixos principais que constituem o paradigma fundamental da proposta: solidariedade, vínculo social e cidadania, “[...] solidariedade, que se afirma no vínculo social e na cidadania, como paradigma, e a identidade, vista na diversidade e na autonomia, como diretriz da proposta educacional” (Ibid, p. 15). O paradigma da solidariedade é ampliado a fim de incorporar as noções de vínculo social e de cidadania, ambas sustentadas no princípio da justiça social e na experiência republicana.

[...] a solidariedade é aqui compreendida como a reciprocidade entre grupos e atores sociais; numa relação de intersubjetividade; o vínculo social, como a aliança a favor da comunidade; e a cidadania, como o 'direito a ter direitos', e a aceitação do valor superior da experiência republicana na organização da política e dos interesses sociais.

[...]

Pensar a escola **pelo paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania** implica valorizar as experiências de reconhecimento e de pertencimento. É por esse prisma que a comunidade escolar (na construção do projeto político-pedagógico) e os professores (na efetivação de sua prática) devem orientar-se, no sentido de promoverem a formação do cidadão ético. (BCC, 2008, p. 21-22).

No documento, a educação ratifica a imagem do estudo associado à ascensão social, pois afirma que os conhecimentos estão alicerçados na melhoria da qualidade de vida das pessoas e em concepções que visam ao compromisso com a dignidade humana, a justiça social, a ética democrática e a cidadania como construção e reconhecimento de direitos, ou seja,

[...] a educação também deve exercer a sua parte na formação integral do cidadão:

- solidário, participativo, criativo e aberto ao diálogo;
- crítico, conhecedor do seu entorno e das dimensões nacional e global;
- disposto a assumir concepções éticas, fundadas na justiça social;
- sensível à dimensão estética das diferentes manifestações culturais;
- empenhado em partilhar regras democráticas, construídas com base no interesse comum e no respeito à diversidade. (Ibid, p. 22-23).

O paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania como fio condutor da proposta curricular para as redes públicas do estado de Pernambuco destaca não só uma aprendizagem relacional, crítica, situada e conjunta, a partir de práticas solidárias e contextualizadas, mas também a possibilidade de construção de uma cidadania democrática e plural na perspectiva da autonomia e do respeito à diversidade dos atores sociais envolvidos no processo.

A cidadania democrática, [...], tem como pressuposto a inclusão de todos em vínculos solidários, que busquem a superação das desigualdades e da intolerância, que garantam a formação para o trabalho e a socialização do conhecimento, dos bens culturais e materiais, que preconizem a convivência ética e responsável dos grupos sociais e dos indivíduos, com outros saberes e culturas, meio-ambiente e tecnologias. (Ibid, p. 25).

A definição de uma base curricular, nessa perspectiva, acarreta a valorização do reconhecimento e do pertencimento, como também atribuir à educação um sentido que coloca a qualidade de vida do ser humano como primeiro objetivo da educação. Nesse sentido, a educação não se orienta apenas pelas exigências do mundo do trabalho, mas busca a emancipação do cidadão solidário, capaz de assumir com ética e criatividade, o desenvolvimento dos interesses comuns e da justiça social. A escola, por sua vez, é levada a centrar-se na ampliação de saberes e competências, dos mais gerais às mais específicas, a fim de viabilizar a inserção social inerente ao desenvolvimento justo e solidário.

Segundo o documento, o desenvolvimento de saberes e competências traz o pressuposto de que a intervenção humana é possível, ou seja, os grupos humanos podem interferir no controle das mais diferentes situações, seja para mudá-las, seja para reorientá-las ou reforçá-las. Nesse sentido, as situações podem mudar, se as pessoas se dispuserem a intervir, a agir, a inventar, a trabalhar para que elas sejam diferentes, por isso é importante desenvolver competências. Como as atuações humanas são inevitavelmente interacionais, toda construção humana é, portanto, coletiva, solidária, participativa, de uns com os outros, de uns e de outros.

Os PC (Parâmetros Curriculares) do estado de Pernambuco em consonância com a BCC buscam “orientar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula” (PC, 2012, p. 13), estabelecendo as expectativas de aprendizagem “como expectativas de ‘direito à aprendizagem’, em termos de ‘capital’ cultural, científico, histórico, tecnológico, estético, moral” (Ibid, p. 27). Devemos compreender o direito a que o documento se refere como direito à aprendizagem significativa. Diante disso, os PC têm como objetivo

[...] contribuir para a qualidade da educação de Pernambuco, proporcionando a todos os pernambucanos uma formação de qualidade, pautada na Educação em Direitos Humanos, que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano. (PC, 2012, p. 16).

A questão da cidadania percorre por todo o documento, uma vez que o grande desafio é formar cidadãos, garantindo-lhes não só o sucesso escolar, mas também o social e o político. Nesse sentido, busca-se alcançar uma educação de qualidade a fim de garantir a todos o direito de aprender, reconhecendo que o processo de inclusão social só se consolida se estiver aliado ao sucesso escolar.

Nessa perspectiva, a construção do currículo – que tem como suporte a integração e a contextualização - além de ser foco central no documento, está articulada às demandas formativas dos sujeitos, às exigências das sociedades, aos cenários contemporâneos, assim como aos novos estatutos epistemológicos das ciências e aos desafios de materializar os princípios da educação integral. Por isso o currículo é concebido “como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, traduzido em expectativas de aprendizagem.” (Ibid, p.23). Compreende-se, no documento, competências e habilidades como uma capacidade de mobilização de saberes que visa encontrar respostas para diferentes situações.

A incorporação de temas culturais ao currículo e, por consequência, ao planejamento põe em relevo o trabalho com saberes de diferentes culturas, ou seja, explora os espaços da pluralidade e das diferenças em que se produzem relações de saber-poder. Nesse sentido, os PC do estado de Pernambuco interagem com o conhecimento de forma abrangente, assegurando o respeito às diversidades regionais, permitindo infinitas possibilidades no desenvolvimento dos conteúdos, além de oportunizar experiências diversificadas, que favorecem a otimização dos espaços para o desenvolvimento das atividades e a (re)adequação do espaço e do tempo escolar. Essa dinâmica avança na superação do isolamento e da

autonomia dos componentes curriculares e abre a possibilidade de diálogo, interconexão e convivência entre eles, compondo, assim, áreas de conhecimento mais amplas.

Os PCLP (Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa) procurando alicerçar o compromisso com uma educação pública de qualidade surgem para reafirmar

[...] um modelo de ensino alinhado com as orientações nacionais e comprometido com uma formação que garanta aos estudantes usar a linguagem com autonomia e competência, para viver melhor, para aprimorar-se pessoal, intelectual e profissionalmente e para atuar de forma ética e responsável na vida social. (PCLP, 2012, p.13).

A fim de alcançar esse fim, os PCLP oferecem subsídios que buscam orientar o ensino de língua materna e suas metodologias, bem como visam a uma contribuição com a escola como espaço de construção e difusão do saber, de formação humana e circulação de valores.

A proposta de ensino que o PCLP apresenta considera a natureza social e interacional da linguagem, adota o texto como objeto central de ensino e privilegia as práticas de uso da linguagem no espaço escolar. Dessa forma, ganha força a construção de um currículo mais centrado no desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, ouvir e falar.

Essa perspectiva de ensino [...] implica a construção de práticas que, obviamente, não se limitam às aulas expositivas, centradas na figura do professor e pautadas numa compreensão de ensino-aprendizagem como transmissão/recepção de conteúdos descontextualizados. [...] propõe-se a construção de espaços nos quais o estudante atue, sob a orientação do professor, em práticas que promovam a integração dos saberes – dentro da disciplina Língua Portuguesa e mesmo entre as disciplinas do currículo – e contextualizem o conhecimento. Esses pilares do currículo – a integração e a contextualização – contribuem muito para que a escola e suas práticas possam fazer sentido para os estudantes. (PCLP, 2012, p. 14).

Nessa perspectiva, a construção da cidadania, assim como no PC, atravessa todo o documento, uma vez que o objeto de ensino representa um campo complexo de saber composto por suas redes conceituais, seus discursos, sistemas de valores e seus condicionantes sócio-históricos, que foram selecionados com base em uma intencionalidade educativa.

O objeto de ensino também representa as construções e apropriações conceituais, tecnológicas e ético-valorativas a serem desenvolvidas/constituídas pelos estudantes nos processos escolares. Tais apropriações implicam uma ação sistemática do sujeito que aprende e da mediação docente de modo a garantir aquisições/construções cada vez mais abrangentes, significativas e complexas acerca desse objeto.

Os PCLP são estruturados a partir de seis eixos que visam a uma organização e sistematização do trabalho com a linguagem a fim de alcançar o desenvolvimento de capacidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade (produção e recepção). Os eixos são os seguintes: apropriação do sistema alfabético, análise linguística (eixo vertical), oralidade, leitura, letramento literário e escrita.

O eixo da análise linguística posiciona-se na verticalidade a fim de indicar o deslocamento, para segundo plano, do trabalho com a metalinguagem, ou seja,

Os conteúdos gramaticais – o estudo do verbo, das conjunções, das estruturas sintáticas, dos recursos semânticos etc. – são, além de recolocados, redimensionados, ou seja, ganham um novo lugar e um outro sentido. Em substituição aos exercícios de nomeação e classificação dos recursos da língua, em lugar dos estudos normativos, os estudantes são envolvidos em atividades de análise e reflexão sobre o seu uso e funcionamento em textos e contextos diversos, tendo em vista seu aprimoramento como leitor, ouvinte, falante e escritor. As práticas de ensino de linguagem articulam, portanto, atividades que contemplam os usos da língua e atividades de reflexão sobre esses usos. (PCLP, 2012, p. 15-16).

Foram enumeradas expectativas de aprendizagem para cada um dos eixos. Elas visam relacionar os conhecimentos que os estudantes devem desenvolver em cada ano do ensino básico, como também construir e aperfeiçoar, progressivamente, o domínio da linguagem verbal tanto na modalidade oral como na escrita.

Enfim, a estrutura dos PCLP na perspectiva de expectativas de aprendizagens procura desenvolver a formação de cidadãos, uma vez que quanto mais o estudante se apropria dos processos comunicativos da língua, mais saberá utilizá-la para responder as suas necessidades sociais.

A fim de prosseguir com o nosso estudo, buscaremos reconhecer o espaço destinado à oralidade em sala de aula. Para alcançar esse fim, refletiremos sobre o discurso enquanto instrumento que contribui na formação da cidadania - na perspectiva de Ribeiro e Garcez (2013), sobre o valor de uma aprendizagem significativa para a construção do cidadão e da cidadã e, por fim, sobre o ensino da oralidade nas salas de aulas de língua materna.

CAPÍTULO 2 – A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL E O DISCURSO EM SALA DE AULA

Cidadania é um exercício de direitos que implica obrigações. A relação entre língua e sujeito¹¹ falante deve associar-se aos princípios de formação de um indivíduo falante-cidadão que vise colaborar na formação de uma sociedade democrática. No entanto, não é fácil contribuir para a formação de estudantes que ouvem ativa, responsável e conscientemente. A proposta de um trabalho educacional cujos discursos pedagógicos e práticas estejam voltados para uma aprendizagem significativa e para um compromisso com formação da competência oral permite aliar responsabilidade social à cidadania, a objetivos sociopolíticos, a conhecimentos, à cultura, entre outros, pois uma das maneiras de propiciar aos estudantes a consciência de como se dá a sua inserção na sociedade é por meio de uma educação que realmente possibilite a esse estudante a construção do conhecimento articulado ao exercício de sua cidadania. Esses serão alguns dos temas comentados neste capítulo a fim de contribuir para a compreensão de uma interação dialógica desafiadora de sujeitos que visa à utilização do espaço escolar como forma de preparação para o exercício da cidadania.

2.1 Discurso: instrumento sociolinguístico para cidadania

A sociolinguística surge na década de 1960 como uma reação ao domínio dos conceitos da linguística estruturalista. Alguns linguistas acharam que havia chegado o momento de se fazer um balanço do que a linguística tinha feito ou deixado de fazer. Sabiam que a tarefa era não só difícil, mas também complexa, pois era necessário fazer uma reflexão mais ampla em torno dos estudos da linguagem, levando-se em conta, principalmente, o fato de que ela funciona como um instrumento mediador entre os homens e o mundo.

A linguística, a partir do momento em que se constitui como ciência autônoma, tem como objeto de estudo a *langue*, estrutura homogênea. Sua preocupação básica passou a ser a análise das relações internas entre os elementos linguísticos, estabelecendo-se, assim, a chamada “linguística estrutural”, ou seja, ela não se preocupa com as relações entre a linguagem e a sociedade. É preciso destacar que esta opção foi de caráter eminentemente metodológico, pois Saussure reconhece a língua como um fato social. A opção de se estudar a

¹¹ O vocábulo ‘sujeito’ neste estudo tem o significado de indivíduo, pessoa.

langue (língua), ao invés da *parole* (fala), dá-se principalmente por causa das barreiras e dificuldades encontradas neste tipo de abordagem.

Tal opção persiste na corrente gerativista que, por sua vez, trabalha com uma perspectiva bem racional no estudo da linguagem, ou seja, para saber como as pessoas usam uma língua, não há necessidade de ir a campo, pois um indivíduo por ser usuário de uma determinada língua pode saber como as demais pessoas falam a mesma língua. Se o usuário tem acesso à língua, ele tem acesso à língua dos demais falantes. Este é o falante/ouvinte ideal de Chomsky: dentro das condições normais de literatura e pressão todo mundo fala igual, os desvios que ocorrem na linguagem estão relacionados a questões de desvios de desempenho, não de competência. (CAMPOY e ALMEIDA, 2005). Estes desvios de desempenhos podem ser resultados de lapsos, falta de atenção ou outra questão qualquer.

A sociolinguística vem apresentar outra perspectiva nesse cenário e trabalhar com uma ideia não mais de que as pessoas falam de uma maneira bonita, mas existe uma maneira diferenciada, cada pessoa tem a própria especificidade devido, entre outros aspectos, à pressão, ao grupo social do qual faz parte, ao tema que se fala. Ela aparece como uma ciência interdisciplinar que lida com a relação entre língua e sociedade. Faz parte da macrolinguística e vai se ocupar da relação entre estrutura e sociedade em que a linguagem é concebida como fenômeno social e cultural, ou seja, existem elementos sociais e existem elementos culturais que vão exercer influência nesta estrutura. (Ibid. 2005).

Nesse sentido, o discurso funciona como uma característica de pertencimento, uma vez que os grupos sociais se formam em função de traços identitários como crenças, valores, escolhas linguísticas, as quais são fortemente influenciadas pelo papel social que o indivíduo desempenha no momento. A inter-relação entre língua e sociedade possibilita aos falantes de uma dada língua se constituir como sujeitos, pois no âmbito das atividades de linguagem, próprias de sujeitos social e historicamente situados, emergem e evoluem aspectos estruturais das línguas naturais, sempre em relação a contextos/papéis sociais que determinam as opções linguísticas dos falantes.

Essa perspectiva associa-se ao ponto de vista defendido por Koch (2008), que entende uma

[...] visão de linguagem como “inter-ação”, ação inter-individual e, portanto, social. Por meio dela realizam-se, no interior de situações sociais, ações linguísticas que modificam tais situações, através da produção de enunciados dotados de sentido e organizados de acordo com a gramática de uma língua (ou variedade de língua). Assim sendo, [...] um ato de linguagem não é apenas um ato de *dizer* e de *querer*

dizer, mas, sobretudo, essencialmente um *ato social* pelo qual os membros de uma comunidade “inter-agem” (p. 75).

Compreende-se, simultaneamente, a língua como um sistema e como uma prática social. Enquanto sistema ela é vista como um conjunto de elementos inter-relacionados que se manifestam em vários níveis de organização (fonológico, morfológico, sintático, semântico). No entanto, só se realiza ou se configura no interior do meio social que é o lugar de interação dos membros de uma sociedade. É neste universo de interação que se constituem não apenas as formas linguísticas, mas também todas as maneiras de falar dos sujeitos nas suas atividades de linguagem. A língua é usada nas práticas sociais, nas atividades sociointerativas e é constituída em situações sociais de interlocuções. Não é possível viver em sociedade sem esse veículo de comunicação.

Sendo assim, a relação entre linguagem e sociedade é básica para a organização humana, com a linguagem funcionando como índice de pertencimento social e constitutivo de seus indivíduos. Ao pensar a questão da língua, a sociolinguística a compreende como uma atividade, como um trabalho de pessoas que, através dessa atividade, organizam, interpretam e dão forma a suas experiências e à realidade em que vivem.

Num grupo social habitam vontades, saberes e posicionamentos diversificados, mas convergentes, que geram as possibilidades de relações internas e com outros grupos. Por meio da interação, o indivíduo se caracteriza de seu conhecimento do mundo e dos outros homens, assim como de si mesmo, ao mesmo tempo em que participa das transformações em todas essas esferas.

Incorporada à sociolinguística encontramos a linha denominada de sociolinguística interacional. Neste segmento, o estudo é centralizado nas investigações sobre a linguagem na comunicação entre os indivíduos e o contexto no qual essa comunicação se desenvolve. Analisa-se como a pessoa reage às situações de interação face a face dentro de um determinado ambiente social. Segundo Bortoni-Ricardo (2012), “a sociolinguística interacional [trata] de um paradigma de base fenomenológica, interpretativa, que apresenta um arcabouço teórico interdisciplinar e uma metodologia bastante refinada para a descrição dos fenômenos da interação humana.” (p.230).

Ela não se origina de um único paradigma, ou seja, é considerada como um desenvolvimento contemporâneo da sociologia da linguagem, da etnografia da comunicação e da sociolinguística varacionista cujo maior representante é Labov (2011).

Como a sociolinguística interacional visa analisar uma comunicação situada na interação face a face, o discurso, para esse campo de estudo, é compreendido como uma coprodução conjunta dos participantes envolvidos durante um processo de interação, sendo assim, o resultado de um esforço conjunto entre os participantes.

Uma análise da organização do discurso e da interação social demonstra a complexidade inerente a qualquer tipo de encontro face a face, pois, na condição de participantes, estamos a todo momento introduzindo ou sustentando mensagens que organizam o encontro social, mensagens essas que orientam a conduta dos participantes e atribuem significados à atividade em desenvolvimento ao mesmo tempo que ratificam ou contestam os significados atribuídos pelos demais participantes (RIBEIRO e GARCEZ, 2013, p. 7).

Nesse sentido, verificamos que o discurso é regido pelo princípio do dialogismo (Bakhtin, 2006), concepção que está assentada na ideia de que toda palavra é dialógica por natureza, porque pressupõe sempre o outro; o outro sob a figura do destinatário a quem está voltado todo discurso, a quem se ajusta a fala, de quem se antecipam reações e se mobilizam estratégias. Esse elemento aparece quando se instaura um processo de recepção e percepção de um enunciado, que preenche um espaço pertencente igualmente ao locutor e ao ouvinte/leitor.

Segundo Bortoni-Ricardo (2012), para que se possa compreender o local que a sociolinguística interacional ocupa dentro da sociolinguística, é necessário distinguir o que John Gumperz, uma das grandes referências da área, chama de “teóricos de ação ou conflito” e “teórico da ordem”. Este, em que se enquadra a sociolinguística varacionista desenvolvida por Labov, considera que as normas e categorias sociais preexistem e atuam como parâmetros influenciadores dos usos linguísticos. Aqueles, por sua vez, entendem que a interação é constituída da ordem social.

De acordo com Figueroa (1994), Gumperz e Labov se distinguem por algumas questões como a escolha que Gumperz faz do tipo de comunicação face a face, isto é, ele elege o indivíduo para ser o ponto de interesse da análise, excluindo, dessa maneira, a análise baseada nas médias obtidas em comunidades de falantes. Outro aspecto diz respeito ao interesse, ou seja, Gumperz concentra-se no conhecimento individual e em suas problemáticas, ou ainda, o que se compartilha do conhecimento, como este conhecimento é distribuído e até que ponto ele é significativo e generalizável. Outra questão refere-se ao fato de Gumperz aceitar a teoria do comportamento individual que vê na interação uma constituinte da realidade social.

Nesse sentido, de acordo com Figueroa (1994), Gumperz fixa-se nas interações humanas cujos significados, ordens e estruturas não estão predeterminados. Eles vão se desenvolvendo no processo de interação e se baseiam em fatores materiais e psicológicos, além das experiências dos indivíduos envolvidos no processo de interação. A língua é vista como parte do contexto social e o interesse está voltado para o conhecimento de como o comportamento linguístico cria interpretações, de como as intenções individuais induzem o comportamento linguístico, e de como o sucesso da comunicação está ligado ao sociolinguístico.

Frente a essas perspectivas da sociolinguística e da sociolinguística interacional podemos inferir que o discurso, nessa ótica, contribui para a construção da cidadania, uma vez que as interações humanas são mediadas pelo uso da linguagem. Esse uso requer capacidades para os indivíduos não apenas expressarem seus pensamentos, comunicarem-se, mas também, atuarem sobre o outro, agirem sobre o outro, modificando e construindo os objetos do discurso, produzindo os sentidos por meio da interação, além de criar mundos via linguagem, constituindo-se mutuamente ante o mundo e o outro.

Nesse ponto de vista, o indivíduo se constitui pela interação com o outro e nesse interagir ele produz cultura. Sendo a linguagem uma manifestação cultural, podemos depreender que há uma relação entre o uso da linguagem e o exercício da cidadania, pois a linguagem é produzida de acordo com as necessidades, é produto de um processo histórico, reinventada sempre que é posta em uso, possibilita uma tomada de consciência como cidadãos, não é apenas resultado da interação social, mas também condição para a própria condição humana.

Diante disso percebemos a importância que a escola possui na formação da cidadania, uma vez que ela viabiliza o ensino da linguagem na formação do cidadão quanto ao aspecto linguístico. No entanto, para que esse fato ocorra, a escola precisa considerar todas as formas de linguagens que o estudante traz de seu mundo, permitindo e possibilitando que ele seja dono de seu próprio discurso.

Associado a esse aspecto é necessário que o professor se assuma como cidadão, que ele próprio tenha o discernimento de sua cidadania e conhecimentos dos pressupostos teóricos que fundamentam sua prática pedagógica. Idealismo e boa intenção não são eficientes e suficientes para favorecer o dizer dos estudantes e garantir que eles sejam sujeitos de seus discursos, pois há professores que dedicam toda uma vida reforçando preconceitos e legitimando um sistema de ensino da linguagem que descaracteriza o sujeito como cidadão.

Sendo assim, ampliar a competência no uso oral e escrito da língua materna é tornar o ato de cidadania em algo concreto que pode ser vivido diariamente de forma plena e satisfatória ao indivíduo, compreendendo-se que a comunicação é a base da socialização humana, sendo o social a condição essencial da existência do homem, devido às relações interpessoais que o mantém.

Seguindo com a temática, buscaremos refletir sobre a concepção de aprendizagem significativa para a construção da cidadania no espaço da sala de aula de língua materna.

2.2 Aprendizagem significativa como recurso na formação da(o) cidadã(o)

Os questionamentos e as críticas que envolvem a educação nos dias atuais, particularmente no que se refere aos seus processos, são objetos de inúmeros discursos que se originam de vários atores sociais, uma vez que a educação é uma das grandes questões da sociedade brasileira, além de ser um desafio político, um objeto de debate que interessa a cidadãos, nos diferentes campos de atuação e/ou níveis hierárquicos.

É fato que somos seres sociais, ensinamos e aprendemos em grupo, compartilhando saberes historicamente constituídos, negociando significações, em uma ação necessária, natural e inevitável. Na visão de Freire (2010), a aprendizagem é um processo de assimilação, negociação, significação, interação, construção numa perspectiva de continuidade e inacabamento. Indagar os processos, procedimentos e sujeitos é movimento dialético do próprio conceito que caracteriza ensino-aprendizagem, é tratar processos de incompletude próprios do ato de educar.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2010, p. 41).

Em todas as interações há ensino e aprendizagem. O currículo, nessa perspectiva, não se realiza apenas no contexto escolar, ele se faz presente nas mídias, nas relações sociais, nos espaços públicos, entre outros. Nesse contexto, aprendemos os modos de ser sujeito, construímos representações e posições que ocuparemos nos diversos contextos em que nos situamos.

Aprendizagem e desenvolvimento são processos intimamente relacionados, e o modo de compreender o processo de ensinar e aprender interfere significativamente no êxito escolar dos estudantes. Segundo Candau (2000), a escola precisa ser espaço de formação de “pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade” (p.13).

Segundo Forquin (1993), para ensinar é preciso que o objeto de ensino seja verdadeiro ou válido aos olhos de quem ensina. Essa noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão complexa para definir e justificar como para refutar ou rejeitar, está no centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente, como projeto de comunicação formadora.

Para Pacheco e Morgado (2003), o processo de ensino-aprendizagem qualifica ações, procedimentos e estratégias para significar o conceito, destacando que, ao ensinar, aprende-se em movimento conjugado, em que as ações são convergentes e complementares do ato formativo e social que envolve a educação, que acontece fora e dentro dos muros da escola.

Segundo esses autores, ensino-aprendizagem é um processo que se constitui em um conjunto de práticas e métodos utilizados com o intuito de mobilizar os estudantes para a construção do conhecimento, para a promoção da autonomia, da identidade e do senso crítico. É atravessado pelos contextos familiares, socioculturais e escolares, nos quais os sujeitos constroem conhecimentos, identidades e autonomia na busca do autoconhecimento, do saber que amplia horizontes.

Pacheco e Morgado (2003) afirmam ainda que ensino-aprendizagem é um percurso orientado, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos; um processo por meio do qual se produzem dinâmicas que auxiliam o estudante a conferir significados aos acontecimentos e às experiências com que, cotidianamente, se depara, assim como a assumir-se como protagonista na (re)construção de seus próprios saberes.

Nessa perspectiva, o professor precisa estar atento às culturas, aos novos arranjos familiares, às contraculturas, ou seja, às diferenças de toda ordem que convivem no mesmo *locus*, buscando formação para atuar nos novos contextos com práticas e metodologias diversificadas e coerentes com os interlocutores do processo educativo.

No entanto, a mudança do fazer pedagógico depende do compromisso de cada professor. As dificuldades encontradas pelo caminho são elementos essenciais para que ele assuma a luta e o compromisso com a educação de qualidade voltada à formação de sujeitos

críticos e reflexivos, conscientes de sua responsabilidade com o mundo e com a sociedade na qual estão inseridos.

Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Paul Ausubel (1983) e discutida por Moreira (2006), vem contribuir com esse fazer pedagógico, uma vez que ela vai de encontro às ideias behavioristas¹², pois para Ausubel (1983), aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

Para que isso aconteça, Moreira (2006) afirma que é preciso compreender algumas questões, ou seja,

[...] para que a estrutura cognitiva preexistente influencie e facilite a aprendizagem subsequente é preciso que seu conteúdo tenha sido apreendido de forma significativa, isto é, de maneira não arbitrária e não literal. [...] fazer quase um “mapeamento” da estrutura cognitiva, algo que, dificilmente, se consegue realizar por meio de testes convencionais que, geralmente, enfatizam o conhecimento factual e estimulam a memorização. [...] basear o ensino naquilo que o aluno já sabe, identificar os conceitos organizadores básicos do que vai ser ensinado e utilizar recursos e princípios que facilitam a aprendizagem de maneira significativa (p. 13-14).

Ausubel (1983) leva em consideração a história do sujeito e evidencia o papel do docente na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem. Ele diz existir duas condições para a aprendizagem significativa: primeira, o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária; segunda, o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador. A aprendizagem significativa corresponde a

[...] um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Neste processo a nova informação **interage** com uma estrutura de conhecimento específico, a qual Ausubel chama de “conceito subsunçor” ou, simplesmente “subsunçor”,¹³ existente na estrutura cognitiva de quem aprende (MOREIRA, 2006, p. 14-15).

O *subsunçor* equivale a uma estrutura específica em que uma nova informação pode se integrar ao cérebro humano, que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual que armazena experiências prévias do aprendiz. “O ‘subsunçor’ é um conceito,

¹² Os behavioristas acreditavam na influência do meio sobre o sujeito; o que os estudantes sabiam não era levado em consideração; eles entendiam que os estudantes só aprenderiam se fossem ensinados por alguém.

¹³ A palavra “subsunçor” não existe em português, trata-se de uma tentativa de traduzir a palavra inglesa “subsumer” (Moreira, 2006, p. 15).

uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de ‘ancoradouro’ a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o indivíduo (isto é, que ele tenha condições de atribuir significados a essa informação)”, (MOREIRA, 2006, p. 15).

Ainda segundo Moreira (2006),

Pode-se, então, dizer que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação “ancora-se” em conceitos relevantes (subsunções) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou seja, novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos), na medida em que outras ideias, conceitos, proposições relevantes e inclusivos estejam, adequadamente claros e disponíveis, na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras (p. 15).

No ensino de língua materna, por exemplo, se o conceito de conjunções já existe na estrutura cognitiva do estudante, esse conceito funcionará como *subsunção* para novas informações como, por exemplo, coesão e coerências textuais. No entanto, este processo de ancoragem da nova informação resulta em crescimento e modificação do conceito *subsunção* (conjunções). Isso significa que os *subsunções* existentes na estrutura cognitiva do estudante podem ser abrangentes, bem elaborados, claros, estáveis ou limitados, pouco desenvolvidos, instáveis, dependendo da frequência e da maneira com que serviram de ancoradouro para novas informações e com elas interagiram.

A aprendizagem significativa caracteriza-se, pois, por uma **interação** (não uma simples associação), entre aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, pelos quais estas adquirem significado e são integradas à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária e não literal, contribuindo para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunções preexistentes e, conseqüentemente, da própria estrutura cognitiva (MOREIRA, 2006, p. 16).

Ao refletir sobre as interações existentes entre docente, estudante e conhecimento, Ausubel (1983) expõe a ocorrência da aprendizagem mecânica, ou seja, a aprendizagem que encontra pouca ou nenhuma informação prévia na estrutura cognitiva a qual possa se relacionar, sendo, dessa forma, armazenada de maneira arbitrária. Ele afirmou que nessa aprendizagem os conteúdos ficam soltos ou ligados à estrutura mental de forma fraca.

No entanto, essas duas formas de conhecimento (significativo e mecânico) não são antagônicas, não se excluem. Ausubel (1983) afirma que existem momentos em que é preciso memorizar algumas informações que são armazenadas de forma aleatória, sem as relacionar

com outras ideias existentes; porém, o processo de aprendizagem não pode parar aí, ou seja, deverão existir outras situações de ensino que visem colaborar para que novas relações aconteçam, para que cada estudante avance e construa seu próprio conhecimento.

Em contraposição com a aprendizagem significativa, Ausubel define **aprendizagem mecânica** (ou automática) como sendo aquela em que novas informações são apreendidas praticamente sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, sem ligarem-se a conceitos subsunçores específicos. A nova informação é armazenada de maneira arbitrária e literal, não interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva e pouco e pouco ou nada contribuindo para sua elaboração e diferenciação (MOREIRA, 2006, p. 16 – grifo do autor).

Moreira (2006) informa que Ausubel compreende as aprendizagens significativa e mecânica como um *continuum*. Por exemplo, a simples memorização das regras de concordância verbal ficaria em um dos extremos do *continuum* (o da aprendizagem mecânica), enquanto o emprego dessas regras nas produções textuais dos estudantes estaria no outro extremo (o da aprendizagem significativa).

Ele diz que a aprendizagem significativa é duradoura, enquanto a mecânica é passageira. Há uma maior probabilidade de esquecer o que foi memorizado com o passar do tempo, pois as informações ficam soltas, servindo apenas para situações já conhecidas. Pode ocorrer o esquecimento na aprendizagem significativa, porém de uma forma distinta, pois permanece um conhecimento residual cujo resgate é possível e relativamente rápido.

Da mesma forma, Ausubel (1983) entende que a distinção entre aprendizagem significativa e mecânica não deve ser confundida com aprendizagem por descoberta e aprendizagem por recepção, pois

[...] na aprendizagem receptiva o que deve ser apreendido é apresentado ao aprendiz em sua forma final, enquanto na aprendizagem por descoberta, o conteúdo principal a ser aprendido deve ser descoberto pelo aprendiz. Entretanto, após a descoberta, a aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto estabelecer ligações a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Isto é, por recepção ou por descoberta, a aprendizagem só é significativa, segundo a concepção ausubeliana, se o novo conteúdo incorpora-se, de forma não arbitrária e não literal, à estrutura cognitiva (Ibid, p. 17).

Como mencionado anteriormente, uma das condições necessárias para que ocorra aprendizagem significativa é que o conteúdo a ser apreendido seja potencialmente significativo e para alcançar esse fim ele deve ser incorporado de maneira não arbitrária e não

literal. Segundo Moreira (2006), o material potencialmente significativo envolve dois fatores: a natureza do material em si e a natureza da estrutura cognitiva do aprendiz.

Quanto à natureza do material, ele deve ser “logicamente significativo” ou ter “significado lógico”¹⁴, isto é, ser suficientemente não arbitrário e não aleatório, de modo que possa ser relacionado, de forma substantiva e não arbitrária, a ideias, correspondentemente relevantes, que se situem no domínio da capacidade humana de aprender. No que se refere à natureza da estrutura cognitiva do aprendiz, nela devem estar disponíveis os conceitos subsunçores **específicos**, com os quais o novo material é relacionável (Ibid, p.19 – grifo do autor).

Além dessa condição, não se pode esquecer que o estudante precisa ter uma disposição para aprender. Caso ele queira memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, a aprendizagem não será significativa, mas sim, mecânica. Esta encontra pouca ou nenhuma informação prévia na estrutura cognitiva. É o que acontece, por exemplo, com o processo de alfabetização cuja aprendizagem se dá por meio da sequência: letras, sílabas e palavras, ou seja, a assimilação é mecânica.

Na ausência de *subsunçores*, Ausubel (1983) recomenda o uso de organizadores prévios que correspondem a uma estratégia para manipular a estrutura cognitiva, a fim de facilitar a aprendizagem significativa.

Os organizadores prévios são materiais introdutórios, apresentados antes do próprio material a ser aprendido, porém, em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade do que esse material. Não são, portanto, sumários, introduções ou “visões gerais do assunto”, os quais são, geralmente, apresentados no mesmo nível de abstração, generalidade e inclusividade do material que os segue, simplesmente destacando certos aspectos. [...] Ou seja, organizadores prévios servem para facilitar a aprendizagem, na medida em que funcionam como “pontes cognitivas” (MOREIRA, 2006, p. 23).

César Coll (2002) segue na linha de pensamento da aprendizagem significativa, defendida por Ausubel. Para ele, o importante não é o que o professor ensina, mas o que o estudante absorve dessa aprendizagem. Para que o estudante aprenda, é necessário que o professor leve em consideração o ambiente em que o estudante está inserido e os conhecimentos prévios que possui. Segundo Coll (2002),

¹⁴ O significado lógico, segundo Moreira (2006) depende somente da natureza do conteúdo e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada estudante faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

Falar de aprendizagem significativa equivale, antes de tudo, a pôr em relevo o processo de construção de significados como elemento central do processo de ensino/aprendizagem. O aluno aprende um conteúdo qualquer [...] quando é capaz de atribuir-lhe um significado. De fato, no sentido restrito, o aluno pode também aprender estes conteúdos sem lhes atribuir qualquer significados; é o que acontece quando aprende de uma forma puramente memorística e é capaz de repeti-los ou de utilizá-los mecanicamente sem entender em absoluto o que está dizendo ou o que está fazendo (p.148).

Além desse aspecto, Coll (2002) afirma que ao se preparar um currículo de maneira articulada, é necessário ter em mente a satisfação de todos os níveis do funcionamento de uma escola. Esclarece, também, que o importante é o estudante aprender efetivamente e não o conteúdo transmitido pelo professor. Enfatiza a importância de contextualizar o currículo e alerta para o fato de que o bom funcionamento de um currículo depende não só do professor, mas também dos estudantes, pais, funcionários, coordenadores e gestores, ou seja, todos os que estão envolvidos diretamente no processo educacional.

Nessa perspectiva, podemos inferir que a aprendizagem não é um processo semelhante para todos. A diversidade que constitui cada sujeito – biológica, motora, cognitiva, neurológica, cultural, social... – está presente nos aspectos de aprendizagem dos estudantes que têm capacidades e habilidades diversas, embora tenham a mesma faixa de idade, assim como também possuem tempos diferentes para a aprendizagem.

Compreendemos, também, que os processos construtivos dos saberes baseiam-se nos aspectos ambientais, ligados ao meio imediato no qual os sujeitos estão inseridos, como também nos mecanismos de funcionamento intelectual dos sujeitos; na mediação simbólica oferecida pelo contexto cultural no qual o estudante vive; e nos aspectos relativos à qualidade das interações vividas pelos sujeitos, as quais se relacionam às suas práticas culturais, institucionais e às experiências pessoais.

Sendo assim, podemos dizer que construímos nossa estrutura conceitual, nosso universo de significados por meio das experiências com o mundo objetivo e pelo contato com formas culturalmente determinadas de ordenação e designação das categorias da experiência.

Seguindo essa mesma linha de pensamento de desenvolvimento cognitivo, temos a teoria da construção do mundo social concebida por Vigotski (2010) em que ele atribui valores fundamentais ao processo de aprendizagem, às atividades socialmente significativas e à linguagem, trabalhando, assim, com a visão sociointeracionista da aprendizagem.

Esta visão sociointeracionista da aprendizagem trabalha com a concepção de que o estudante aprende por meio das relações que estabelece com o objeto de conhecimento, com o

professor e com os colegas. Para Vigotski (2010), o segredo é tirar vantagem das diferenças e apostar no potencial de cada estudante. Para exemplificar essa relação apresento o fragmento de aula em que os estudantes estavam apresentando um trabalho a partir da leitura do livro “A hora da estrela” de Clarisse Lispector, particularmente, da linha 14 a 28. A professora passou, anteriormente, o filme baseado no livro. Como a aula anterior não foi suficiente para todos os grupos se apresentarem, na aula seguinte foi dada continuidade às apresentações. Neste momento, a equipe discutia sobre a personagem Macabéa.

Segmento 1: transcrição de aula 18/9

01 P: vocês têm que lembrar que ler clarisse... lembra que eu tinha falado... ler clarisse, ela está o
02 tempo todo através de metáfora dizendo algo... não está nas linhas... está nas entrelinhas, é o que
03 não foi dito, é o que você vai entender, ou seja, ela convida o leitor o tempo todo a:: participar da
04 obra... o leitor, ele vai tra-trazer através das metáforas dela, através da historinha menor, ele vai
05 trazer pra vida dele ou pra vida da sociedade como um todo, ou seja, ela está o tempo todo
06 convidando esse leitor, exigindo do leitor... o leitor de clarisse tem que ser O leitor, não um leitor
07 qualquer, ele não pode ficar na historinha menor, ele tem que mergulhar, ele tem que está nas
08 entrelinhas, ele tem que entender o que não está escrito, mas o que está subtendido... você fazer
09 uma reflexão em cima daquilo ali, você faz uma análise daquilo ali
10 E: e muitas vezes a gente se identifica com uma obra e entende o que ela quer passar pra gente
11 P: exatamente, você se identifica, você se enxerga, você se reconhece ali ou reconhece o outro ali
12 porque ela convida o tempo todo o leitor a:: vamos dizer assim... o leitor, ele precisa completar a
13 obra... dá uma sensação de obra inacabada, mas é justamente... o leitor tem que interagir com a
obra
14 E1: eu meio que:: é:: a parte da criação de macabéa... eu meio que me::
15 E2: professora
16 E1: eu identifiquei... o que eu presenciei, não na minha formação...
17 P: eu sei, com outras pessoas
18 E1: mas que... eu tenho um parente que a mãe dele morreu e ele foi criado pela irmã da mãe
19 E2: a tia
20 P: a tia dele
21 E1: é... a mãe morreu com um câncer e a criação dela ((macabéa)) foi parecida com a criação dele
22 ((parente)), então, sei lá... a pessoa que cria do jeito que ela ((macabéa)) foi criada tem essa
23 tendência a ser mais fechada e tem essa tendência a pensar ((introspectiva))... quem olha por fora,
24 não entende e, sei lá, tende a pensar que ele ((o parente)) é até louco, mas não é... quem está de
25 fora não entende o convívio ((criação)) da pessoa... o sentimento dela que é muito mais diferente
26 do que o sentimento de uma pessoa que convive com todos que é mais aberta
27 P: exatamente, ou seja, nós temos muito da nossa criação... em parte... somos o que somos...
28 ((somos o reflexo de uma criação))

Vigotski (2001) considera a existência de dois níveis de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real ou atual que inclui as funções mentais que estão completamente desenvolvidas. Geralmente, esse nível é caracterizado pelo que o estudante realiza sozinho. O

outro nível considerado é o proximal ou a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)¹⁵ que envolve o que o estudante conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de um colega ou do próprio professor. A ZDP reside na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência.

Na perspectiva de Vigotski (2010), quando o estudante adquire a capacidade de realizar sozinho determinadas tarefas, ele atinge seu desenvolvimento efetivo, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem precisa explorar a zona de desenvolvimento proximal, não se restringindo ao nível de desenvolvimento atual. Nessa concepção, a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento, pois o desafio impulsiona os sujeitos aprendizes a utilizarem capacidades que não estão, ainda, consolidadas, a fim de resolver conteúdos de aprendizagem.

Segundo Vigotski (2010), a construção de relações de constituição do objeto por parte do sujeito, além de sua capacidade de operar mentalmente, tem por base as representações que ele já tem (imaginário, cultura, rede de significações, conceitos, imagens etc.). A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento do sujeito e a cada etapa da vida, esse sujeito dispõe de uma estrutura conceitual, uma espécie de rede de conceitos interligados que medeiam a relação dele com o mundo. Essa rede representa, a um só tempo, o conhecimento de mundo e o filtro por meio do qual o sujeito interpreta os fatos, eventos e situações com que se depara cotidianamente.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e progressos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 2010, p.98).

Partindo da ideia de que existe um processo de maturação do organismo e tomando o funcionamento intelectual como essencialmente sócio-histórico, Vigotski (2010) situa a aprendizagem como “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p.103). Sendo

¹⁵ O desenvolvimento atual de uma criança é aquele que pode ser verificado por meio de testes, nos quais a criança resolve problemas de forma independente, autônoma. Já a zona de desenvolvimento proximal abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer imitando o outro. [...] assim, o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue com ajuda de outras pessoas (DUARTE, 2001, p. 96).

assim, a aprendizagem, no percurso do desenvolvimento intelectual, possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que são impulsionados pelos ambientes culturais.

Segundo Vigotski (2010), nesse processo, a mediação funciona como uma mola propulsora do desenvolvimento, promovendo processos internos que ainda vão amadurecer em capacidade de desempenho independente e que não ocorreriam automaticamente. Essa concepção atrela o processo de desenvolvimento à relação dos sujeitos com o ambiente sociocultural em que vivem e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros sujeitos. A mediação potencializa a aprendizagem, podendo atuar na zona de desenvolvimento proximal.

Vigotski (2010) afirma que as relações com o mundo são mediadas por instrumentos e por signos fornecidos pela cultura, auxiliando o desenvolvimento de convenções e habilidades sociais necessárias para a vida em comunidade. Os instrumentos, ao se interpor entre o homem e o mundo, ampliam as possibilidades de transformação da natureza. Segundo Oliveira (200) em seus estudos sobre Vigotski,

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. [...]. O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (p. 29).

Os signos, por sua vez, são criações exclusivamente humanas. Para o homem, a capacidade de construir representações mentais que substituam os objetos do mundo real é um importante traço evolutivo, pois a capacidade de construir representações mentais possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, fazer planos e ter intenções; além disso, essa capacidade também é fundamental para a aquisição de conhecimentos, uma vez que permite ao sujeito aprender por meio da experiência do outro.

Para Vigotski (2010),

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (p. 52).

No entanto, os instrumentos são elementos externos ao sujeito, eles estão voltados para fora dele, uma vez que sua função é provocar mudanças nos objetos e controlar os processos da natureza. Com a noção de mediação, ou aprendizagem mediada, Vigotski (2010) mostrou a importância desses elementos mediadores para o desenvolvimento dos chamados processos mentais superiores - planejar ações, conceber consequências para uma decisão, imaginar objetos etc.

Para Vigotski (2010), a interação, inclusive a realizada entre indivíduos face a face, tem uma função central no processo de internalização. Ele afirma que “[o] caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (p. 20). Nesse sentido, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor.

No entanto, não se adquire conhecimentos apenas com os educadores, pois a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. Na perspectiva da teoria sociocultural desenvolvida por Vigotski (2010), a aprendizagem é uma atividade conjunta, em que relações colaborativas entre sujeitos podem e devem ter espaço; porém, em se tratando de sala de aula, o professor pode auxiliar todo o processo. Além de ser o sujeito mais experiente, sua interação tem planejamento e intencionalidade educativos.

É fato que a escola tem papel essencial na construção do intelecto adulto dos sujeitos que vivem em sociedades escolarizadas. O desempenho desse papel, entretanto, só se dá adequadamente à medida que, conhecendo a situação de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, a escola dirige o processo ensino-aprendizagem não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando, assim, como propulsora de novos desafios e conquistas intelectuais.

Se para compreender os mecanismos da aprendizagem escolar é importante conhecer como se dá o desenvolvimento intelectual, é fundamental se ter em mente que a aprendizagem escolar é elemento imprescindível no desenvolvimento do estudante. Nesse sentido, aprende-se para, de forma contínua, compreender, refletir, interagir e atuar por si mesmo. A autonomia e o espírito crítico e criativo podem ser formados e desenvolvidos por meio das interações, que possibilitam o prazer de descobrir e compreender o mundo, de interagir com sujeitos diversos.

Por esse ângulo, percebe-se que o processo de constituição da estrutura conceitual está intimamente associado à linguagem que, por sua vez, exige o desenvolvimento de diferentes habilidades relacionadas aos múltiplos saberes. A linguagem, como possibilidade de dizer o mundo, de expressão é o que há de mais humano nos sujeitos. É modo de representação simbólica, culturalmente localizada, produzida pelos sujeitos em interação.

Nessa concepção, não se pode falar de linguagem, mas sim linguagens, pois elas são produtos de interações sociais que possibilitam a criação e recriação de culturas por meio das múltiplas maneiras como falamos de nós e do outro, entre nós e com o outro, para nós e para o outro. Assim, são meios de identificação, uma vez que dão nome àquilo que adquiriu sentido. As linguagens são construtos de códigos articulados e exigem o conhecimento desses códigos para sua atualização. Por esse ângulo, constituem-se em modos de pertencimento, porque aquele que desconhece o código está afastado de determinados grupos.

Ao falarem de si, os sujeitos interpretam suas histórias e reordenam o mundo do qual fazem parte, transformando-o e compreendendo-o por meio da linguagem. Com isso, podem transformar os processos e alterar o curso de uma história que se constrói pelos sujeitos conscientes de sua capacidade de intervenção na realidade.

Na concepção de Vigotski (2002), a linguagem é um poderoso meio de influência sobre uma representação arbitrária, ligada aos processos mentais. Ele considera a linguagem como constituidora das funções mentais superiores, e o conhecimento é adquirido nas relações entre as pessoas por meio da linguagem e da interação social. A linguagem, assim, corresponde a um *locus* de ação que tem como funções primordiais o intercâmbio social e o pensamento generalizante.

No intercâmbio social, segundo Vigotski (2002), considera-se que o sujeito cria e utiliza sistemas de linguagem para se comunicar. Nessa função, a linguagem medeia a interação humana por meio do signo. No pensamento generalizante, o conceito e os significados das palavras se constroem pela possibilidade de a linguagem ordenar o real, agrupando uma mesma classe de objetos, eventos e situações sob uma mesma categoria. Valendo-se da linguagem, o sujeito organiza a realidade, transformando em ideia o que é aprendido no mundo real e atribuindo uma determinada ordem a essa apreensão.

A função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social. [...] um estudo mais aturado da gênese do conhecimento e da comunicação nas crianças levou à conclusão de que a comunicação real exige o significado — isto é, a generalização — tanto quanto os signos. [...] A concepção do significado das palavras como unidade simultânea do pensamento generalizante e do intercâmbio

social é de um valor incalculável para o estudo do pensamento e da linguagem. Permite-nos uma verdadeira análise genético-causal, um estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e do seu desenvolvimento social (Vigotski, 2002, p. 12-13).

Nessa concepção, a linguagem atua não apenas no nível interpsíquico, que ocorre entre as pessoas, nas experiências culturais, mas também no intrapsíquico, influenciando na construção e alteração das funções mentais superiores, por exemplo, imaginação, memória, planejamento de ações, capacidade de solucionar problemas, de fazer análise e sínteses, entre outras.

A aprendizagem responde a um desenho cultural. Segundo Vigotski (2002), o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores – a consciência -, que são geradas na cultura. A linguagem desempenha função central organizadora e mediadora das condutas dos sujeitos, efetivando a realização do pensamento. Para esse processo, os fatores de ordem cultural e as relações sociais de produção são indispensáveis.

Nessa perspectiva, aprender torna-se um processo eminentemente social vinculado diretamente às práticas de comunicação e linguagem. O ciclo de aprendizagem se completa com a expressão por parte do sujeito e implica a organização das representações mentais, além de possibilitar a comunicação, a interação e a vivência. Se ocorrem mudanças nas formas de comunicação, transforma-se o modo como a mente opera e, conseqüentemente, como se aprende.

Podemos inferir que as práticas de ensino só se sustentarão se forem coerentes com as novas formas de aprender dos estudantes desta época e para se concretizar a ideia de uma escola para todos, que visa à formação do cidadão, é preciso considerar que todos são os diferentes sujeitos. Sendo assim, o professor precisa de saberes e fazeres específicos para atuar com sujeitos em constante transição. Necessita lançar mão não somente dos conhecimentos e estratégias internalizadas nas formações continuadas, mas também das constantes atualizações, tanto no que se refere aos componentes curriculares de sua área, quanto aos saberes pedagógicos e de outras áreas do conhecimento.

Os saberes contribuem para uma transição contínua e gradativa, pois os processos de aprendizagem e desenvolvimento são complementares, convergentes e indissociáveis. Logo, o professor precisa mediar e potencializar o desenvolvimento gradativo da capacidade de

escuta, tomada de decisão, assertividade, resiliência, do trabalho em equipe, hábito de estudo entre outros.

Passaremos agora para o ensino da oralidade em sala de aula a fim de refletirmos sobre essa importante modalidade da linguagem que, muitas vezes, não encontra seu espaço nas aulas de língua materna ou é confundida com aula de falação.

2.3 Ensino da oralidade na construção da(o) cidadã(o)

A linguagem enquanto forma de ação, uma atividade social e interativa de significação possibilita a criação e recriação de sentidos em função dos contextos. Como produções históricas, culturais e políticas, a linguagem requer negociações, pois expressa posicionamento político e ideológico, relações de poder. Nessa dinâmica, ela é aprendida e ensinada dentro da trama cultural em função das necessidades e concepções representacionais dos grupos.

A oralidade é um dos aspectos da linguagem que participa ativamente das práticas sociais nas diversas comunidades em que ela se faz presente. No trabalho, na família, na escola, no dia a dia, na vida profissional, na atividade intelectual, enfim, em contextos em que seus usos são amplos e variados.

Com o advento da perspectiva sociointeracionista, no que tange à abordagem de língua, a língua falada passa a ser observada como variedades linguísticas que se submetem a algum tipo de norma, uma vez que dizem respeito a questões de uso da língua. A norma, no que tange à oralidade, corresponde às regras para obter uma sentença bem formada, como também às adequações definidas em uma cultura não esquecendo, concomitantemente, que em todos esses processos, a pessoa tem que considerar o papel social que desempenha. Segundo Marcuschi (2004)

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (p. 34).

A oralidade é vista como ações e práticas sociais situadas e apresenta características como dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, situacionalidade, coerência e dinamicidade, servindo, dessa maneira, à interação verbal sob a forma de diferentes gêneros discursivos, utilizando a variedade dialetal e o registro adequado ao contexto de uso.

A fala é inerente ao ser humano e apresenta-se como um indiscutível fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. Nesse sentido, refletir sobre a oralidade e a sua relação com o ensino de língua materna significa uma mudança de perspectiva por parte do professor. Embora as prescrições prevejam o trabalho com a oralidade, a língua falada ainda não está no centro das atenções das atividades existentes em sala de aula, ou seja, é preciso que a língua oral passe a ter seu papel nas questões de ensino de língua materna.

No entanto, ao se adotar uma concepção de língua sociointerativa, e, por isso mesmo, heterogênea e vinculada ao social, é preciso ser capaz de identificar o vasto universo, pleno de riquezas e variedades de usos da língua na sua plenitude, ou seja, fazer a escolha, entre tantas possibilidades, para se adequar à situação e atingir os objetivos, da mesma forma, como receptor do texto, saber distinguir os diferentes efeitos de sentido que cada recurso oferece para ser usado nas distintas situações de uso da língua são questões importantes para serem vistas na sala de aula, pois elas são reflexos da competência comunicativa do falante.

Não defendemos a supremacia da oralidade em detrimento da escrita, pois o ensino de língua materna deve valorizar todas as possibilidades de produção textual, enfatizando os efeitos de sentido e as estruturas linguísticas usadas. Concordamos com Marcuschi (2004) quando afirma que

[...] assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem prioridades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. (p. 35 – grifo do autor).

Antunes (2004) destaca o fato de a fala e a escrita não serem processos dicotômicos. A oralidade mantém relações com a escrita, pois correspondem a fatos linguísticos e prática social.

[...] embora cada uma tenha as suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica. Assim, não tem sentido a idéia de uma fala apenas como lugar de espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua-padrão nem, por outro lado, a idéia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais ou menos “cuidada” em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso (p 99-100).

A autora, buscando contribuir significativamente para a formação do professor de língua materna, enumera algumas características do trabalho oral, ou seja, o trabalho pedagógico com a oralidade deve visar a

- Uma oralidade orientada para a coerência global;
- Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação;
- Uma oralidade orientada para as suas especificidades;
- Uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais;
- Uma oralidade para facilitar o convívio social;
- Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto.
- Uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas;
- Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores (Ibid. p. 100-105)

Nessa perspectiva, o trabalho planejado e sistemático com a língua falada se exprime por meio de experiências diversificadas, ricas, que envolvam os possíveis usos da linguagem oral; exige planejamentos que garantam, na sala de aula, atividades de fala, de escuta e de reflexões sobre a língua. Embora comungue do pensamento de o professor planejar e trabalhar sistematicamente a língua falada, Ferrarezi Júnior (2014) chama à atenção para o fato de que as quatro habilidades básicas da comunicação não devem ser trabalhadas separadamente.

Ler sem escrever, ouvir sem falar, falar sem escrever, escrever sem ouvir etc. são formas compartimentadas e ineficientes de trabalhar a comunicação e, em última instância, de trabalhar um padrão específico de linguagem (no caso, o padrão culto de que a escola tanto se ocupa). Embora a gente tenha a impressão preliminar de que dá para fazer uma coisa de cada vez (e, na linha do tempo, até daria...), deve-se ter em mente que é a integração das quatro habilidades que permite a formação de um “*homo communicans*”¹⁶, até porque de nada adianta ser “*sapiens*” se não se consegue comunicar isso ao mundo... (p.67 – grifos do autor).

¹⁶ [...] “*homo communicans*” no sentido de um homem que sabe algo e que consegue expressar esse algo que sabe na mesma medida em que consegue ampliar o que sabe, porque é hábil em relação a aprender

Ferrarezi Júnior (2014) afirma que ouvir vai além da capacidade orgânica da audição, é algo complexo, equivale a um ato que pode se dar, inclusive, com os olhos, como exemplo, ele apresenta a Libras, ou seja, ouvir é antes de tudo uma lição de respeito e educação, é estar atento para não repetir ideias já expostas em um debate, por exemplo. Para o autor, ouvir compreende ao menos as habilidades de

- adotar uma postura social adequada ao ouvir (princípios de cortesia e elegância social);
- concentrar-se;
- discernir o que ouve, inclusive a partir das fontes;
- conhecer o vocabulário que se ouve;
- conhecer o tema que se ouve e/ou o tema após ouvir;
- ter paciência;
- memorizar;
- reproduzir fielmente e com diferentes recursos aquilo que se ouviu;
- compreender o que se ouve;
- interpretar o que se ouve, inclusive com a percepção das implicações e pressuposições do que se ouve;
- dialogar;
- assimilar críticas e/ou posturas discordantes em relação à posição pessoal;
- apreciar diferentes materiais de audição, como falas, poesia, músicas diversas etc.
- integrar o ouvir com o falar, o ler e o escrever. (p. 68-69).

Segundo o autor, os estudantes precisam ser educados para ouvir, devem estar em permanente exposição a fontes sonoras que lhes permitam desenvolver sutilezas auditivas e discernimentos em relação às fontes e à qualidade do que se ouve. Ele afirma que o treinamento do ouvir possibilita a exploração do que foi ouvido por meio da compreensão e da interpretação. O desenvolvimento do ato de ouvir deve ser voltado também para si mesmo, ou seja, os sujeitos necessitam aprender a ouvir o que eles mesmos falam.

A competência para ouvir o outro e a si mesmo, segundo Ferrarezi Júnior (2014), deve ser feita de maneira integrada com o falar, o ler e o escrever de modo que leve o estudante a perceber que a comunicação equivale a uma atividade de mão dupla em que todas as partes são ativas, além disso, ele afirma que acreditamos aprender a ouvir no dia a dia e isso ocorre devido à concepção equivocada do que seja a importância do ato de “ouvir-sabendo-ouvir”.

aquilo que os outros lhe comunicam. Falo do “homo communicans” como um homem integrado ao seu tempo e à sua sociedade, mas não por isso, menos humano, menos repleto de desejos e de paixões, menos engajado em relação aos seus pares, menos sensível, menos livre. Falo do “homo communicans” como um homem mais pleno e mais feliz, um homem desenclausurado do silêncio pela capacidade de comunicar e de ser comunicado, enfim, um homem existencialmente dialógico (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p.68 – grifos do autor).

Quando entendemos essa importância e nos damos conta da dificuldade de aprender a fazer isso de verdade, percebemos que não podemos cobrar isso dos pais ou do próprio aluno. A escola deve ensinar o “ouvir-sabendo-ouvir”¹⁷. E, para fazê-lo, é necessário que haja tempo e espaço curricular, disposição de condições logísticas e preparo do professor. Sem isso, o ensino do ouvir não é possível. Não é possível ensinar a ouvir de verdade apenas nos entremeios das dúzias de regras que temos que ensinar, com um ou dois minutos em uma atividade esporádica e mal estruturada qualquer (Ibid, p. 70).

No que tange ao falar, Ferrarezi Júnior (2014) declara que essa competência é um poderoso instrumento para resolver questões cotidianas da vida de todos os sujeitos. Falar bem, segundo o autor, é ir além do “falar bonito”, é mais do que repetir clichês ou frases feitas que impressionam, porém denunciam a falta de substância. Para o autor, as pessoas falam

porque precisam ser ouvidas para se estabelecer na sociedade, para conquistar seu espaço, uma vez que a cada padrão de fala se atribui um valor social, um valor simbólico que diz quem cada um “é” e quanto cada um “vale”. [...] o padrão de língua que alguém fala determina quem esse alguém é e o que ele vale na sociedade. Isso fica claro quando se abre a boca e não há como fugir disso (Ibid, p.71).

Assim como o ouvir, o autor afirma que falar bem vai além da pronúncia perfeita, não é só uma questão de dicção, mas de *completude da fala* ou ainda “falar-como-se-deve-falar” que corresponde ao

[...] falar adequado, o falar que se encaixa no lugar certo e na hora certa, o falar organizado e claro, o falar que supre as necessidades de quem fala e produz os efeitos desejados, o falar que permite a realização de quem fala, que aumenta sua autoestima e que corresponde às expectativas de quem ouve (Ibid, p. 73).

Ferrarezi Júnior (2014) garante que o estudante precisa compreender o próprio falar, ou seja, o valor de seu falar “original” e saber lidar com ele tanto do ponto de vista da forma (como se fala) quanto do ponto de vista do valor social. O estudante precisa entender que a escola oferece um acréscimo de saberes produtivos ao propor um trabalho com a forma de falar e não uma substituição. A escola, por sua vez, precisa deixar claro que o trabalho sobre a forma de falar precisa ser mais complexo, deve ser uma reconstrução.

Para o autor, o trabalho com a oralidade exige habilidade de

- organizar o conteúdo a ser expresso;
- demonstrar princípios de cortesia e polidez ao falar;

¹⁷ Ensinar o “ouvir-sabendo-ouvir” precisa ser um trabalho sistemático – sistemática e insistentemente desenvolvido – por meio de técnicas e tecnologias variadas (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 70).

- demonstrar desenvoltura e desinibição pessoal e, em certas situações específicas, boa dose de intrepidez;
- distinguir o tipo de público que ouve a fala produzida, proporcionando perfeita adequação entre o padrão produzido e as expectativas dos ouvintes;
- educar a voz, incluindo a impoção e a melodia expressiva;
- pronunciar adequadamente e claramente as palavras utilizadas;
- utilizar um vocabulário múltiplo, adequado às necessidades expressivas identificadas;
- construir sentenças adequadas àquilo que se quer expressar, no padrão que se escolheu como o mais adequado em cada situação real de vida;
- reconhecer a importância e as consequências da própria fala – desenvolver a fala responsável;
- integrar o falar com o ouvir, o ler e o escrever (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p.73).

A oralidade assim como a escrita proporciona ao estudante a ampliação de horizontes de comunicação, como também exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, enfim, comunica-se com facilidade, além de se preparar para um futuro profissional no qual ele seja capaz de expressar em público seus conhecimentos e ideias. Desse modo, o desenvolvimento da oralidade significa para o estudante uma habilidade imprescindível para o convívio social nas mais diversas instâncias.

No entanto, a realidade com a qual nos deparamos é que embora previsto há mais de uma década nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino da língua oral não é trabalhado na escola com a devida importância. Por ser a modalidade da linguagem mais utilizada por falantes na interação, a oralidade deve ter seu espaço assegurado em sala de aula a fim de contribuir não só para o processo de ensino-aprendizagem, mas também desenvolver clareza e argumentação de ideias, contribuindo dessa maneira para a construção de uma cidadania. Nesse sentido, dizer que o aluno já vem para a escola praticando a oralidade não mais justifica a não inclusão dessa modalidade na relação das capacidades a serem trabalhadas pela escola.

O desenvolvimento dessa modalidade não pode ser confundido com atividades de leitura em voz alta ou conversas informais que não preparam os estudantes para as diversas situações de comunicação, ou seja, a abordagem oral deve ser realizada coerentemente com seus pressupostos teóricos a fim de não ser reduzida à verbalização dos gêneros escritos.

Segundo Schneuwly e Dolz (2011), o oral, como texto, pode constituir um objeto de ensino, desde que se defina “[...] claramente as características do oral a ser ensinado” (p.126), pois essa ação não só possibilita a escolha de instrumentos eficazes, como também permite o desenvolvimento de estratégias de autorregulação. Os gêneros orais, segundo esses autores,

são um instrumento que além de mediar uma atividade, materializa-a e, como tal, possibilita a transformação de comportamentos.

Esses autores consideram o trabalho com a oralidade como um ato complexo, uma vez que a oralidade é tratada como uma realidade que engloba aspectos fonológicos, fonéticos, de entonação, de timbre e explora, também, a própria materialidade do texto oral, ou seja, seu enunciador, seu lugar de enunciação, entre outros aspectos.

Para Schneuwly e Dolz (2011), existem dois tipos de oral cujas características são distintas, ou seja, o oral “espontâneo” que corresponde à fala improvisada numa conversação e a “escrita oralizada” que equivale à vocalização de um texto escrito. A leitura de um texto escrito não obedece às mesmas exigências da produção oral espontânea, apesar desse aspecto não desvalorizar a escrita oralizada.

Salientam, ainda, esses autores que a comunicação oral não se esgota com a utilização de meios linguísticos e/ou prosódicos, isto é, a comunicação oral faz uso de signos semióticos reconhecidos convencionalmente como significantes ou sinais de atitudes, como por exemplo, as distâncias, posturas, atitudes, os jogos de olhares, as mímicas, entonações, pausas, a intensidade articulatória, entre outros.

No que tange ao oral como fenômeno da linguagem, os autores acima mencionados esclarecem que a escrita não pode ser vista como uma transposição do oral pelo fato de não conseguir dar conta de aspectos prosódicos e cinéticos. No entanto, deve-se pensar o oral e o escrito não como sistemas distintos, mas pensar como “um sistema global que integra o oral e a escrita, reconhecendo suas respectivas especificidades e seu caráter não monolítico” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p.138), pois não há um único oral que se opõe a uma escrita única.

Em relação ao ensino, o oral ainda permanece muito dependente da escrita, por isso é importante que o professor conheça as diversas práticas orais existentes, bem como as variáveis relações que essas práticas mantêm com a escrita, pois, segundo Schneuwly e Dolz, “a constituição do oral como objeto legítimo do ensino, exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados.” (Ibid, p. 140).

Sendo as representações textuais genéricas, os gêneros, enquanto instrumentos, possibilitam não só a comunicação, como também a aprendizagem. As três dimensões que definem os gêneros como instrumento (conteúdos, estrutura comunicativa e configurações

específicas das unidades linguísticas) permitem uma estabilização dos elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Logo, o trabalho com gênero contribuirá para o estudante analisar as condições sociais de produção e recepção de textos.

Para Schneuwly e Dolz (2011), o papel da escola é deve focar no ensino de gêneros da comunicação pública formal, pois “os gêneros formais públicos constituem a forma de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las” (Ibid, p.147), possibilitando ao estudante um avanço, uma vez que ele poderá confrontar as formas de produção oral cotidianas com outras formas institucionais, mediadas e parcialmente reguladas.

Frente a esse aspecto, é preciso esclarecer que para esses autores as características do oral formal decorrem não só das situações, mas também das convenções ligadas aos gêneros cujo grau de formalidade depende do lugar social de comunicação. No entanto, as “formas do oral dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática” (Ibid, p.147), por isso eles acreditam que trabalhar na escola as formas do oral formal ajuda a melhorar a expressão das formas cotidiana do oral.

Sendo assim, os gêneros formais públicos constituem objetos autônomos para ensinar o oral na escola “no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não linguísticos (em relação somente a outros saberes disciplinares)” (Ibid, p.148), além de permitirem identificar os aspectos da língua que necessitam de trabalho isolado.

Para conseguir êxito no trabalho com os gêneros orais em sala de aula, faz-se necessário clareza em sua delimitação a fim de legitimar sua pertinência em relação aos saberes de referências, às expectativas sociais e às potencialidades dos estudantes. Associados a esses aspectos, é preciso que haja uma sistematização desse ensino, uma vez que os estudantes terão não apenas oportunidade de praticar situações ligadas ao dia a dia, mas também desenvolver e/ou aprimorar sua fala.

Corroborando com esses pontos de vista, Marcuschi (2008a) afirma que a competência comunicativa não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas considera aspectos mais amplos da etnografia da fala sem ignorar a cognição, valorizando a reflexão sobre a língua ao sair do ensino normativo. Diante disso, o trabalho em língua materna deve partir do enunciado e de suas condições de leitura-produção, considerando a

adequação linguística, pois quanto mais o sujeito se apropria dos processos comunicativos da língua, mais saberá utilizá-la para responder às suas necessidades sociais.

Na oralidade, é fundamental que o estudante aprenda a estruturar sua fala, organizando-a de forma coesa, clara e coerente, percebendo e evitando incoerências, hesitações e repetições. A adequação da linguagem à situação comunicativa, considerando as características do contexto de comunicação, deve ser o cerne do trabalho com a oralidade, observando todos os elementos da situação comunicativa como interlocutor, variante, gênero, contexto, idade etc.

É por meio da fala/leitura/escrita que a ampliação dos domínios discursivos ocorre. Apreende-se a língua materna refletindo-se sobre ela e nela. A abordagem reflexiva se dá, entre outros aspectos, com a análise das estruturas da língua, em que o estudante aprende a adequar seu discurso às diversas situações comunicativas pela escolha lexical que faz, pela estruturação de seu texto, pelas diferentes possibilidades que se abrem à construção de seu texto/discurso.

É preciso, pois, aprender a refletir sobre a língua materna a partir da perspectiva de seu uso concreto em situações cotidianas e do conhecimento a respeito da sua estrutura e de seu funcionamento. Consideramos, também, essencial o incentivo à curiosidade dos estudantes de modo a levá-los a descobrir e a desenvolver, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua, o gosto de falar e de escrever.

A ideia de Marcuschi (2004) de que a oralidade é hoje concebida como “uma prática social interativa, para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (p.25) é compartilhada com as concepções de Antunes (2004), Ferrarezi Júnior (2014), Schneuwly e Dolz (2011) e encontra-se respaldada nos PCNEM.

No entanto, a garantia de que o desenvolvimento da oralidade (fala e escuta) está incluído nos documentos oficiais e deve ser trabalhado durante toda a Educação Básica não é suficiente para a apropriação da competência, pois os saberes dos professores de língua materna precisam oportunizar aos estudantes um processo de ensino voltado à construção da cidadania. Para que isso seja possível, os saberes docentes precisam ser plurais e heterogêneos a fim de construir uma diferença significativa no fazer pedagógico. Tardif (2006) afirma que alguns saberes são adquiridos na prática da profissão – saberes experienciais e outros no âmbito da formação – saberes profissionais.

Segundo Tardif (2006), os saberes são transmitidos pelas instituições de formação docente e são destinados à formação científica ou erudita dos professores. No momento em que são agregados à prática docente, transformam-se em prática científica. Incluem-se também os saberes de especialidade, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e os curriculares.

Ainda de acordo com o autor, os saberes experimentais são o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários à prática docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não estão sistematizados em doutrina ou teorias, pois eles são práticos. Eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são parte constituinte.

Para Tardif (2006), o professor vai construindo esses nas situações de interação cotidiana com os estudantes. Enquanto práticas docentes, esses saberes formam um conjunto de representações com base nas quais os professores interpretam, compreendem e orientam a profissão e a prática cotidiana em todas as suas dimensões. Os saberes constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação e revelam não só o sujeito, mas todo o processo de assujeitamento do professor.

Ainda que possam não ter consciência, os professores transmitem valores e, em função de seu sistema de crenças e valores, vão contribuindo para que os estudantes se apropriem de solidariedade ou individualismo, de autonomia ou conformismo. Auxiliar na formação de sujeitos que ouçam ativamente, com responsabilidade e conscientemente não é tarefa fácil, mas não é impossível.

O ensino da oralidade tanto nas aulas de língua materna quanto nos espaços da escola deve contribuir para que o estudante aprenda a ouvir e a estruturar sua fala, organizando-a de forma coesa, clara e coerente, percebendo e evitando incoerências. A adequação da linguagem à situação comunicativa, considerando as características do contexto de comunicação, deverá ser considerada, observando também todos os elementos da situação comunicativa, como interlocutor, variante, gênero, etc. Nesse sentido, o ensino da oralidade estará voltado para uma cooperação no que tange à construção da cidadania.

Isso mostra que não basta garantir o acesso e permanência do indivíduo na escola; é imprescindível reavaliar a finalidade da educação, seus objetivos e o papel social da escola, de forma a tentar responder às novas exigências que emergem na sociedade, entre estas as questões referentes aos direitos humanos e à cidadania.

Afinal, a educação escolar é uma dimensão respaldada da cidadania, e tal princípio é indispensável para tomadas de decisões que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

A fim de continuar com o desenvolvimento de nosso estudo, no próximo capítulo, trabalharemos algumas categorias selecionadas para a análise dos dados para extrairmos o significado maior deles e dar sentido às informações que acumulamos sobre a temática.

CAPÍTULO 3 – ESPECIFICAÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS

As principais bases teóricas que sustentarão o presente estudo fazem parte das linhas da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversação, particularmente, a interação face a face em processo de ensino-aprendizagem. Essas linhas trabalham a linguagem enquanto um fenômeno social, ou seja, o fenômeno da linguagem humana corresponde ao exercício de práticas discursivas diversas, conforme as situações sociais em que essas práticas se inserem (BAKHTIN, 2006 e 2010; LABOV, 2011; WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2009). Além desses aspectos, abordaremos algumas propriedades relacionadas à identidade e à cultura a partir dos estudos culturais (HALL, 2006; GIDDENS, 2005; BAUMAN, 2005; CANCLINI, 2000 e outros).

3.1 Sociolinguística Interacional

Desta linha de pesquisa, abordaremos, inicialmente, o conceito de *frame* desenvolvido pelo sociólogo Erving Goffman e traduzido para o português como quadro. No entanto, antes de partirmos para o conceito, precisamos estar cientes de que Goffman (2011, 2012, 2013a, b, c) evidencia o estudo da interação face a face, buscando definir conceitos relacionados à copresença e suas consequências. Para isso, ele faz uso de diversas metáforas oriundas de vários contextos como a de quadros e enquadramentos que derivam do cinema¹⁸.

Segundo Goffman (2012), durante o processo de interação, é necessário enquadrar o evento¹⁹, ou seja, os participantes precisam entender o que está sendo encenado e qual o sentido utilizado pelos falantes àquilo que dizem. Além disso, a experiência de cada indivíduo resulta de como ele enquadra a realidade ao seu redor.

Goffman (2012) faz um grande uso do vocábulo *frame* e, segundo o autor, pressupõe que

¹⁸ Outras metáforas usadas por Goffman (2011, 2012, 2013) estão relacionadas à dramaturgia em que ele alega que as interações face a face podem ser compreendidas a partir da ideia de performance/representação, onde há cenários, palcos, atores e público; ao jogo no qual ele enfatiza como os sujeitos tentam influenciar a impressão de terceiros durante a interação, controlando informações pessoais; ao ritual e às cerimônias onde ele destaca que a interação pode ser compreendida como uma série de ritos e regras cerimoniais que visam encadear a consideração do outro e de si.

¹⁹ Os eventos ou eventos sociais se desenvolvem ao redor de um tópico ou no máximo de um âmbito limitado de tópicos e se distinguem por suas estruturas sequenciais. Eles são marcados por rotinas de abertura e fechamento estereotipadas e, portanto, reconhecíveis. (GARCEZ e OSTERMANN, 2013, p. 261-262).

[...] as definições de uma situação são elaboradas de acordo com os princípios de organização que governam os acontecimentos – pelo menos os sociais – e nosso envolvimento subjetivo neles; quadro é a palavra que uso para me referir a esses elementos básicos que sou capaz de identificar. Esta é a minha definição de quadro. Minha expressão “análise de quadros” é um slogan para referir-me ao exame, nesses termos, da organização da experiência (Ibid, p. 34).

Frame equivale a uma estrutura cognitiva que o sujeito emprega a fim de atribuir significados aos objetos e acontecimentos físicos e abstratos que o cercam. Refere-se à capacidade subjetiva de ordenar as partes detectadas pela percepção e transformá-las em conjuntos que tenham significados para a consciência individual, logo diz respeito a um esquema interpretativo único e pessoal.

Goffman (2012) utilizou o conceito de quadro para compreender melhor a sociedade em que os sujeitos estão inseridos, ou seja, ele empregou o conceito de *frame* (quadro) visando compreender a dimensão relacional do significado, destacando as formas como os sujeitos organizam suas experiências. Para ele,

[...] Em vista da compreensão que eles têm daquilo que está acontecendo, os indivíduos adaptam suas ações a esta compreensão e em geral descobrem que o mundo em curso dá sustentação a essa adaptação. Designarei estas premissas organizacionais – apoiadas tanto na mente quanto na atividade – como quadro da atividade (p. 307).

Ele declara que o quadro utilizado pelos sujeitos organiza tanto o sentido que esses sujeitos dão à sua experiência, como também o envolvimento deles. Ele salienta, inclusive, que mesmo no plano das interações face a face, as instituições possuem grande influência no comportamento dos sujeitos, por isso é importante compreender a relação entre o quadro e o mundo que o envolve.

Nesse sentido, o quadro corresponde a um conjunto de perspectivas que visam à organização de experiências e à orientação de ações de sujeitos, grupos e sociedades, pois a maneira de enquadrar determinadas questões não equivale a um conjunto de problemas individuais, são questões próprias de grupos que levam o sujeito a enquadrar tais questões da mesma forma que fazem seus pares.

Logo, a maneira como o sujeito enquadra suas atividades influi nas maneiras possíveis dele organizar, viver e compreender suas experiências. No entanto, as formas de enquadramento não são únicas nem fixas, qualquer experiência pode ser considerada a partir de diferentes quadros que se relacionam entre si de várias maneiras. Goffman (2012) admite que a organização da experiência, a partir dos quadros existentes, relaciona-se com as

percepções dos sujeitos envolvidos nas situações produzidas, destacando, assim, a dimensão relacional do significado.

A fim de se compreender uma experiência é preciso entender como o sujeito mobiliza os quadros no contexto. Para isso, Goffman (2012) define vários tipos de quadros que possibilitam experiências distintas a quem os opera. Ele classifica de *esquema primário* ou enquadramento primário o ato de atribuir significado a algo que inicialmente estaria desprovido de significação, ou seja, uma atividade enquadrada como primária é aquela em que se pode extrair um sentido sem que seja necessário recorrer a outro enquadramento prévio.

Em nossa sociedade ocidental, quando um indivíduo reconhece um determinado acontecimento, ele tende, seja qual for sua atividade, a envolver nesta resposta (e de fato a usar) um ou mais esquemas ou *schemata* de interpretação, de um tipo que podemos designar como *primário*. Digo primário porque a aplicação desse esquema ou perspectiva é considerada, por aqueles que a aplicam, como não dependendo de – nem retornando a – alguma interpretação anterior ou “original”; de fato, um esquema primário é aquele que se pensa que converte em algo significativo aquilo que de outro modo seria um aspecto da cena desprovido de significação (Ibid, p. 45).

Os enquadramentos primários podem ser naturais ou sociais, dependem da função de sua atribuição de causalidade. Os naturais tratam de acontecimentos físicos sem qualquer consciência causadora, isto é, permitem identificar acontecimentos puramente físicos que foram produzidos por determinantes “naturais”, sem que a nenhuma consciência seja atribuída uma causa ou intenção; são de caráter biológico, sem interferência humana.

Na vida cotidiana de nossa sociedade percebe-se, ou mesmo faz-se, uma distinção toleravelmente clara entre duas grandes classes de esquemas primários: os naturais e os sociais. Os esquemas naturais identificam as ocorrências consideradas não dirigidas, não orientadas, não animadas, não guiadas, “puramente físicas”. Tais acontecimentos não guiados são aqueles considerados totalmente devidos, do começo ao fim, a determinantes “naturais”. Pensa-se que nenhuma influência voluntária interfere causal ou intencionalmente, que nenhum ator dirige continuamente o resultado. Não cabe imaginar sucesso ou fracasso em relação a estes acontecimentos; não está envolvida nenhuma sanção positiva ou negativa. Prevalecem o pleno determinismo e a plena determinação (Ibid, p. 45 – 46).

Os enquadramentos primários sociais possibilitam a compreensão de outros tipos de acontecimentos em que a vontade ou os objetivos de uma “inteligência”, uma consciência, “agentes vivos” estão em jogo, ou seja, explicam os acontecimentos a partir das intervenções dos sujeitos.

Os esquemas sociais, por outro lado, fornecem uma compreensão de fundo para os acontecimentos que incorporam a vontade, o objetivo e o esforço de controle de uma inteligência, de um agente vivo, sendo o principal deles, o ser humano. Esse agente é tudo menos implacável; ele pode ser seduzido, lisonjeado, desafiado e ameaçado. Aquilo que ele faz pode ser descrito como “ações guiadas” [*guided doings*]. Estas ações submetem o agente a “padrões”, à avaliação social de sua ação com base em sua honestidade, eficiência, economia, segurança, elegância, tato, bom gosto e assim por diante (Ibid, 2012, p. 46).

Os enquadramentos primários podem sofrer transformações e quando isso ocorre, Goffman (2012) afirma que foram recebidas novas camadas de significados ou laminações. As laminações correspondem, nesse sentido, a um processo em que o enquadramento primário é visto como modelo para que se criem diferentes cópias adaptadas.

As laminações são de dois tipos: tonalização e maquinação. A tonalização corresponde

[...] ao conjunto de convenções pelas quais uma dada atividade, já significativa em termos de algum esquema primário, é transformada em algo pautado sobre essa atividade, mas visto pelos participantes como algo muito diferente. O processo de transcrição pode ser chamado de tonalização [*keying*], ou seja, [...] transformar uma ação séria e real em algo lúdico (GOFFMAN, 2012, p. 68, 71 – 72).

Goffman (2012) diz que a tonalização ocorre quando os interactantes de uma atividade identificam uma nova camada de significados sobre uma faixa de atividade preconcebida, ou seja, quando eles reposicionam um acontecimento a partir de outra perspectiva. Como exemplo, Hangai (2012) cita que uma discussão na rua entre dois sujeitos pode ser enquadrada como um esquema primário. No entanto, se for constatado que o desentendimento é uma brincadeira, um faz de conta, então é adicionada ao esquema primário da discussão uma nova camada de significado que possibilita o reconhecimento da discussão como uma simulação. A nova laminação não priva o esquema primário de sentido, apenas o envolve com outra camada de significado. O núcleo do quadro continua sendo o acontecimento em si, ou seja, a discussão e o que ela significa para as pessoas, porém em sua borda situa-se a discussão em outro contexto, isto é, como brincadeira, faz de conta.

Dada a possibilidade de um quadro que incorpora retonalizações, torna-se conveniente pensar que cada transformação acrescenta uma *camada* ou *laminação* à atividade. E podemos abordar duas características da atividade. Uma é a camada mais interna, onde pode entrar em jogo a atividade dramática para absorver o participante. A outra é a laminação mais externa, a *borda* do quadro, por assim dizer, que nos diz exatamente que tipo de *status* tem a atividade no mundo real, seja qual for a complexidade das laminações interna (Ibid, p. 116).

A maquinação, segundo Goffman (2012), tem como objetivo provocar uma falsa convicção, uma manipulação, um engano do que de fato acontece. Essa transformação é empregada quando se quer realizar um engano ou trapaça, situando alguém no papel de “vítima”, “alvo” da armação.

[...] a maquinação [*fabrication*] [é] o esforço intencional de um ou mais indivíduos, destinado a manobrar uma atividade de modo que uma ou mais pessoas sejam induzidas a ter uma falsa convicção a respeito daquilo que está ocorrendo. Trata-se de um plano perverso, de uma trama ou projeto traiçoeiro que – quando concretizados – levam à falsificação de alguma parte do mundo (GOFFMAN, 2012, p. 118).

Segundo Goffman (2012), o objetivo do maquinador ou operador é manipular o enquadramento de algum sujeito de modo que este não perceba a realidade, envolvendo-o em uma situação que está sob o controle do maquinador. Quando a farsa é descoberta e a trama é revelada, a faixa de atividade é reenquadrada e aquilo que antes era percebido como um esquema primário ou, no máximo, uma atividade tonalizada, passa a ser interpretado como efeito da maquinação.

No entanto, nem toda maquinação é considerada má em si mesma

As maquinações *benignas*, aquelas que se pretendem planejadas no interesse da pessoa nelas enredadas, ou, se não exatamente em seu interesse e benefício, pelo menos não executadas contra seu interesse. Neste caso, uma revelação inadvertida faz ruir o plano descoberto e pode fazer com que o até então simplório [alvo] passe a suspeitar um tanto da operação no futuro, mas não precisa necessariamente resultar nenhum grande dano ao caráter moral do operador (Ibid, p. 122).

Ao contrário da tonalizações, Goffman (2012) afirma que as maquinações estão sujeitas a algum tipo de descrédito, ou seja, embora as maquinações e as tonalizações solicitem o uso de um modelo, o uso de algo que já tenha significado de esquemas primários, a tonalização conduz intencionalmente todos os participantes a terem a mesma visão do que ocorre, enquanto a maquinação requer a diferença.

Essa perspectiva demarcada por Goffman (2012) relaciona-se ao conceito de situação social que se inicia quando dois ou mais sujeitos se encontram na presença imediata um do outro, sustentando uma conversa ou um encontro. Esse encontro social é caracterizado como uma conversa socialmente organizada não apenas pela presença de um emissor, um ouvinte e o uso de uma linguagem, mas também por ser um sistema de ações governadas mutuamente, ratificadas e ritualizadas.

Goffman (2013a) afirma que a situação social representa uma realidade peculiar e a define como “um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que o indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante” (p. 17).

Goffman (2013c) afirma que quando um sujeito comparece a frente de outro a fim de iniciar uma interação, suas ações influenciarão a definição da situação, pois

quando permitimos que o indivíduo projete uma definição da situação no momento em que aparece diante dos outros, devemos ver também que os outros, mesmo que seu papel pareça passivo, projetarão de maneira efetiva uma definição da situação, em virtude da resposta dada ao indivíduo e por quaisquer linhas de ação que inaugurem com relação a ele. Em geral, as definições da situação projetadas pelos diferentes participantes são suficientemente harmoniosas, a ponto de não ocorrer uma franca contradição (Ibid, 21).

Os sujeitos envolvidos na interação avaliam corretamente o que a situação deveria ser e agem de acordo com o que é esperado pelos outros participantes da interação. Goffman (2013c) alega, ainda, que a definição da situação é uma prática coletiva. Nesse sentido, a unidade de análise não é o indivíduo, mas suas relações. Além disso, as condições situacionais afetam, informam e delimitam as ações sociais no tempo e no espaço.

Os comportamentos padronizados que frequentemente ocorrem nas interações tornam-se evidentes pelo fato de as relações serem o ponto central que visam compreender as definições das situações existentes. Nesse sentido, Goffman (2013c) afirma que a compreensão da trama interacional deve considerar situações sociais específicas em que os sujeitos estão presentes pessoalmente, desenvolvem seus comportamentos, interpretam e respondem às ações dos envolvidos no processo.

Outro conceito a ser utilizado será o de *footing* ou teoria do alinhamento (Goffman, 2013b). Equivale ao desdobramento dos enquadres numa situação comunicativa face a face, ou seja, “[...] representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. Passa, portanto, a caracterizar o aspecto dinâmico dos enquadres e, sobretudo, a sua natureza discursiva.” (RIBEIRO e GARCEZ, 2013, p. 107).

Ilustrarei o que chamarei de “*footing*” através de suas mudanças. Em forma de esboço resumido:

1. O alinhamento, ou parte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante está de alguma forma em questão.
2. A projeção pode ser mantida através de um trecho de comportamento que pode ser mais longo ou mais curto do que uma frase gramatical, de modo que a gramática frasal não será de grande ajuda, embora pareça claro que alguma forma de unidade cognitiva está minimamente presente, talvez uma “oração fonêmica”. Estão implícitos segmentos prosódicos, não segmentos sintáticos.
3. Deve ser considerado um *continuum* que vai das mais evidentes mudanças de posicionamento às mais sutis alterações de tom que se possa perceber.
4. Quanto aos falantes, a alternância de código está comumente presente e, se não está, estarão presentes ao menos os marcadores de som que os lingüistas estudam: altura, volume, ritmo, acentuação e timbre.
5. É comum haver, em alguma medida, a delimitação de uma fase ou episódio de nível “mais elevado” da interação, tendo o novo *footing* um papel liminar, servindo de isolante entre dois episódios mais substancialmente sustentados (GOFFMAN, 2013b, p.113).

Faz-se necessário destacar que Goffman (2013c) emprega a metáfora da dramaturgia para analisar como os sujeitos se apresentam uns diante dos outros, como eles regulam as informações e como manejam a imagem de si que procuram transmitir durante uma interação social, pois um sujeito ao chegar à presença de outros, busca sempre passar uma impressão. Ele poderia desejar que os outros pensassem bem dele e para alcançar esse objetivo pode agir de maneira calculada; ocasionalmente tem pouca consciência de estar procedendo assim; em outras situações sociais, dependendo do papel que exerça na sociedade, ele levará os outros a terem uma impressão deliberada de um tipo de pessoa que pretende ser.

[...] quando um indivíduo chega diante de outros suas ações influenciarão a definição da situação que se vai apresentar. Às vezes, agirá de maneira completamente calculada, [...] outras vezes, o indivíduo estará agindo calculadamente, mas terá, em termos relativos, pouca consciência de estar procedendo assim [...] outra vez as tradições de um papel pessoal poderão levá-lo a dar uma impressão deliberada de determinada espécie e, contudo, é possível que não tenha, nem consciente nem inconscientemente, a intenção de criar tal impressão (Ibid, p. 18).

A uniformidade no modo de proceder exigida pelas representações²⁰ dos sujeitos, segundo Goffman (2013c), evidencia uma divergência entre o eu excessivamente humano e o eu socializado. Como humanos, temos estados de espírito, impulsos, humores que variam segundo as circunstâncias; porém, quando o sujeito adota um papel social, ele não pode estar suscetível a altos e baixos, pois existe uma expectativa social de que o desempenho de

²⁰ As representações são as *performances* que os sujeitos realizam para projetar uma determinada imagem de si. Elas implicam expressões, atitudes e comportamentos que permitem ao sujeito evocar uma autoimagem para os outros (GOFFMAN, 2013c).

determinado papel acarreta como consequência uma representação constante, além de coerente.

O *footing* está relacionado ao modo como os sujeitos enquadram e negociam as relações interpessoais de um evento. Nesse sentido, quando ocorre uma mudança no *footing*, ocorre consequentemente uma mudança no alinhamento e no enquadre de um evento. Essa mudança é explicada com a participação da Linguística por meio de análise das estruturas de participação e do formato de produção.

A delineação de estrutura de participação e formato de produção fornece a base estrutural para a análise das mudanças de *footing*. [...] Mas a visão resultante sistematicamente simplifica a influência que as estruturas de participação e os formatos de produção têm sobre a estrutura das elocuições. Levantam-se questões sólidas, sóbrias e sociológicas, mas o caráter auto-referencial e independente do discurso não é contemplado. Perde-se o imaginário essencial da fala. E para essas sutilezas a direção é dada pela Linguística e não pela Sociologia. São esses assuntos que abrem a possibilidade de se encontrar alguma base estrutural mesmo para as mais sutis alterações de *footing* (GOFFMAN, 2013b, p. 136).

A estrutura de participação aborda questões relacionadas ao ouvinte, enquanto o formato de produção envolve questões ligadas ao falante. Segundo Goffman (2013b), toda fala trás em seu bojo mudanças, uma vez que elas estão vinculadas à linguagem ou à presença dos marcadores paralinguísticos.

Nessa perspectiva, o *footing* corresponde à outra maneira de relacionarmos o discurso aos momentos, lugares e sujeitos sociais particulares, incluindo nosso próprio eu e as diversas formas de expressão em interação. Os *footings* dos falantes mantêm-se por meio dos comportamentos e das escolhas linguísticas. Os dos ouvintes estruturam-se por meio do discurso do outro. Os ouvintes projetam suas opiniões tendo por base as inferências produzidas no desenrolar do encontro interacional.

Goffman (2013b) afirma que se pode representar qualquer estrutura de participação e qualquer formato de produção nas conversas, pois

[...] as estruturas nas quais as palavras são ditas ultrapassam em grande medida a conversa cotidiana. Contudo, é igualmente verdadeiro que essas estruturas são reintroduzidas na conversa, representadas num cenário ao qual inicialmente transcenderam. O que a natureza divide, a fala frivolamente encaixa, insere e mistura. (2013b, p.146).

Segundo Goffman (2013b), a estrutura de participação equivale às várias maneiras como os participantes se inter-relacionam, ou ainda, o papel que o ouvinte assume na

interação, corresponde à “relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução” (2013b, p. 125). O indivíduo poderá participar da interação como um ouvinte ratificado (aquele a quem o falante remete sua atenção, faz parte da interação) ou “não-ratificado” (que não faz parte diretamente da interação).

Entre os ratificados, há três tipos de ouvintes: ouvinte endereçado (a quem a fala é dirigida diretamente), ouvinte “não-endereçado” (a quem a fala não é dirigida especificamente, mas tem status participativo) e plateia (conjunto de ouvintes em contextos institucionais).

O *status* de participação relaciona-se à posição assumida na interação, o formato de produção, “a relação de qualquer um dos membros com uma certa elocução” (2013b, p. 125). No que tange ao formato de produção, Goffman (2013b) apresenta o animador (aquele que produz elocução, ou seja, o texto sonoro), o autor (aquele que selecionou os sentimentos que estão sendo expressos e as palavras, ou seja, aquele que produz o conteúdo do texto) e o responsável (alguém que está comprometido com o que as palavras expressão, quem delimita sua posição em relação ao texto).

Um encontro social²¹ pode apresentar dois ou mais participantes oficiais, possibilitando, dessa maneira, uma alternância que conduz à comunicação subordinada, ou seja,

uma vez rompidos os limites diádicos da fala [apenas dois sujeitos] e admitidos à cena os circunstantes [participantes eventuais] e/ou mais de um interlocutor ratificado, então passa a ser viável a possibilidade de “comunicação subordinada”: uma conversa na qual os protagonistas, o tempo e o tom estão organizados para se constituírem numa interferência perceptivelmente limitada com relação ao que se pode chamar de “a comunicação dominante” que se passa na proximidade (GOFFMAN, 2013b, p. 120).

A alternância se dá por meio de jogos conversacionais que Goffman (2013b) classificou como “jogo paralelo” (comunicação subordinada entre participantes ratificados), “jogo cruzado” (comunicação subordinada entre participantes ratificados ou circunstantes/não-ratificados) e o “jogo colateral” (comunicação subordinada entre participantes circunstantes/não-ratificados).

Nessa perspectiva, Goffman (2013b) atesta que, na interação face a face, uma estrutura de participação e um formato de produção estão muito além de uma condição ouvinte e

²¹ É um trecho considerável de interação naturalmente delimitado, que abrange tudo o que de relevante ocorre a partir do momento em que dois (ou mais) indivíduos iniciam tais procedimentos entre si, e que continua até que finalmente eles encerram a atividade (GOFFMAN, 2013b, p.116).

falante, ou seja, podem estar envolvidos na interação outros sujeitos ou ainda o ouvinte ratificado pode não responder à conversação: “um participante ratificado pode não estar escutando, e alguém que esteja escutando pode não ser um participante ratificado” (Ibid, p. 118). Por isso, Goffman (2013b) destaca a necessidade de analisar elementos como as pistas visuais, marcadores linguísticos, os turnos de fala, a gesticulação etc.

Além desse aspecto, Goffman (2013b) distingue o encaixamento e a compreensão do efeito em camadas como uma possível consequência do processo de produção da fala, isto é, as estruturas de participação, numa interação face a face, estão sujeitas a transformações e podem ser analisadas por meio de diversas perspectivas.

Aos conceitos acima descritos será associado o de pistas de contextualização (Gumperz, 2013), pois para entender os objetivos do falante, o interlocutor precisa reconhecer marcas do discurso que sinalizam a mudança de *footing*, isto é, pistas que os sujeitos interactantes fazem uso a fim de marcar intenções comunicativas, inferir os propósitos e construir expectativas sobre o que poderá acontecer na interação.

É importante destacar que Gumperz (1982, 2013) observou aspectos como a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais. Segundo o autor, esses aspectos devem ser compartilhados a fim de que o sucesso da interação seja alcançado. Essa perspectiva vai além da análise das estruturas linguísticas e alcança os processos corporativos existentes na atividade conversacional, ou seja, para Gumperz (1982), o problema sai da organização e vai para a interpretação.

Partindo da perspectiva de que a comunicação é fruto de um esforço conjunto dos sujeitos participantes e engajados em uma interação face a face e de que os significados são construídos, negociados e ratificados à medida que os sujeitos participantes se envolvem e envolvem o outro no discurso em determinadas circunstâncias culturais, históricas e institucionais, Gumperz (2013), para desenvolver o conceito de pistas de contextualização, defende a ideia de que a diversidade linguística vai além de uma questão de comportamento.

A diversidade linguística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia-a-dia no sentido de que, numa conversa, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida – se baseiam em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar. Esse conjunto de informações internalizadas é crucial para a manutenção do envolvimento conversacional e para o uso eficaz de estratégias persuasivas (GUMPERZ, 2013, p. 150).

A diversidade linguística, enquanto ideia que envolve aspectos linguísticos e sociais, proporciona uma visão diferente da dimensão linguística em todos os seus níveis de estudo e, conseqüentemente, oportuniza o surgimento de possíveis respostas para investigações e para atuações dos aspectos linguísticos cujo alcance estaria mais na ordem do social do que do linguístico propriamente.

Gumperz (2013), para perceber como as variáveis linguísticas contribuem para a interpretação na interação, parte do pressuposto de que uma elocução pode ser compreendida de várias formas e a escolha que os sujeitos participantes fazem para interpretá-las baseia-se nas definições que esses sujeitos têm sobre o que está acontecendo no momento da interação.

O conceito de atividade caracteriza a unidade básica, uma ordenação estruturada de elementos da mensagem que representa as expectativas dos sujeitos da interação sobre os acontecimentos seguintes. A atividade é utilizada para refletir sobre um processo dinâmico que se desenvolve e alterá-lo à medida que os sujeitos participantes interagem. Gumperz (2013) afirma que a base do significado da atividade deixa transparecer propósitos ou objetivos que os interactantes estão buscando alcançar.

Ele chama à atenção para o fato de que o tipo de atividade não determina o significado, porém delimita as interpretações, uma vez que conduzem as inferências de tal maneira que torna relevante certos aspectos do conhecimento prévio e diminui a importância de outros.

Segundo Gumperz (2013), pistas de contextualização são internalizadas pelo falante e ativadas durante a interação social de forma a evidenciar o que é relevante para uma determinada interpretação, num momento específico. Equivalem a

[...] constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e *como* cada oração se relaciona ao que a precede ou sucede. [...] essas pistas devem ser estudadas em relação ao processo e ao contexto, e não de forma abstrata (2013, p. 152).

Os participantes de uma interação verbal utilizam pistas de natureza sociolinguística tanto para sinalizarem seus propósitos comunicativos, quanto para inferirem os propósitos conversacionais de seus interlocutores. Esses sinais colaboram na elaboração do jogo de enquadres que, por sua vez, ancoram como o falante se posiciona ou se orienta em relação ao que expressa, bem como em relação ao seu interlocutor e a si mesmo.

As pistas de contextualizações são representadas por traços linguísticos que ajudam a sinalizar os pressupostos de contextualização. Elas podem aparecer sob a forma de várias manifestações linguísticas, depende, apenas, do repertório linguístico de cada sujeito participante da interação. Como exemplo de pistas de contextualizações, Gumperz (2013) mostra os processos relacionados às mudanças de código (mais formal ou menos formal), dialeto, estilo, elementos prosódicos²², opções lexicais ou sintáticas, expressões preformuladas, aberturas e fechamentos conversacionais, estratégias de sequenciamento entre outros.

Embora as pistas de contextualizações carreguem informações, os significados são definidos como parte do processo da interação, pois enquanto os significados das palavras podem ser discutidos fora de um contexto, os das pistas de contextualização estão implícitos. Segundo Gumperz (2013), não nos referimos aos significados das pistas de contextualizações fora de um contexto, porque o valor sinalizador depende do reconhecimento implícito que os sujeitos participantes fazem desses significados.

Os mecanismos de sinalização utilizados na interpretação além de serem implícitos, são altamente dependentes do contexto, como também são adquiridos somente por meio de contato intensivo e sob condições que permitam o máximo de retorno.

As interpretações dos significados sociais são negociadas pelos sujeitos participantes da interação. Elas podem ser confirmadas ou modificadas, dependem das reações provocadas entre os sujeitos participantes. As falas em interação tornam evidente o fato de os sujeitos participantes comungarem ou não convenções sociais e terem ou não sucesso na operacionalização de seus propósitos comunicativos.

O conhecimento de convenções sociais e comunicativas não só cria e sustenta a cooperação conversacional, como também representa a competência comunicativa necessária à criação e à sustentação de um envolvimento conversacional. Por isso, Gumperz (2013) afirma que a competência comunicativa exige conhecimentos e habilidades que ultrapassam a situação de uma competência gramatical.

Além de colaborar com as questões acima descritas, o conhecimento das convenções sociais e comunicativas evita divergência de interpretação e maus entendimentos. Essas

²² São todas as unidades que acompanham as unidades propriamente linguísticas e que são transmitidas pelo canal auditivo: entonações, pausas, intensidade articulatória, elocução, particularidades da pronúncia, características da voz (KERBRAT-ORECCHIONI, 2010, p. 36).

falhas, segundo Gumperz (2013), geram garfes sociais e levam a julgamentos equivocados no que tange às intenções do falante.

[...] enquanto o potencial de sinalização em relação à direcionalidade semântica é, em grande parte, universal, a interpretação local do significado de qualquer alteração dentro de um contexto é sempre uma questão de convenção social. Os participantes de uma conversa, por exemplo, têm expectativas convencionais sobre o que é considerado normal e o que é considerado marcado em termos de ritmo, volume da voz, entoação e estilo de discurso. Ao sinalizar uma atividade de fala, o falante também sinaliza as pressuposições sociais em termos das quais uma mensagem deve ser interpretada. Noções de normalidade diferem no âmbito do que, tomando-se por base outros critérios, se define como uma única comunidade de fala. Nesse caso, e especialmente quando os participantes acham que entendem as palavras uns dos outros, podem ocorrer problemas de comunicação que resultam em frustração mútua (Ibid, p. 153 – 154).

Nesse sentido, nenhuma ação linguística teria viabilidade fora da dimensão social, garantindo-se, assim, a irreversibilidade do fato linguístico extensivo ao fato social. Segundo Gumperz (2013), as diferenças interpretativas, que, às vezes, podem causar desconforto entre os sujeitos participantes da interação, também refletem variações significativas em termos de origem sociocultural, pois a cultura se relaciona a grupos que possuem laços sociais em comum e, por meio da linguagem, afeta o modo de pensar devido às experiências de vida.

Além desse aspecto, Gumperz (2013) chama a atenção para o fato de que

Deve-se observar, entretanto, que, ao relacionarmos a percepção e a interpretação de pistas contextuais à origem cultural, não estamos tentando prever o uso nem relacionando a incidência de variáveis lingüísticas a outras características. Nossos procedimentos servem para identificar estratégias de interpretação potencialmente disponíveis aos falantes de determinadas origens e para alertar as pessoas em relação às maneiras através das quais os signos em nível de discurso podem afetar a interpretação de mensagens aparentemente não-ambíguas (Ibid. p. 164).

A fim de dar atenção às normas que regem o processo interacional, a Sociolinguística Interacional evidencia que qualquer conversa que ocorre na interação humana obedece a princípios de coerência interna, uma vez que as interações face a face não são constituídas por frases desconexas.

Essa teoria de Gumperz (2013) associa-se ao Princípio Cooperativo, formulado por Grice (1982), que é constituído por um conjunto de categorias expressas pelas máximas conversacionais. Essas máximas equivalem às regras da conversação: máxima de quantidade relaciona-se à quantidade de informação que deve ser fornecida, ou seja, a informação deve conter apenas o que foi exigido; máxima de qualidade compreende a veracidade, ou seja, não

afirme coisas que não tem provas; máxima da relação informa sobre a necessidade de ser relevante, isto é, falar somente o que compete ao assunto tratado e, por último, a máxima de modo que está relacionada à clareza da expressão, diz que é necessário evitar ambiguidade, obscuridade etc.

Na teoria de Grice (1982), as máximas possuem caráter universal, porém, em relação a Gumperz (2013), sua aplicação ao discurso está sujeita a normas socioculturais. Além de unir-se aos postulados conversacionais de Grice (1982), neste trabalho, relacionaremos os aspectos teóricos da Sociolinguística Interacional a alguns conceitos da Análise da Conversação.

3.2 Análise da Conversação

Na perspectiva de que a linguagem é interação social e por meio dela os sujeitos realizam ações linguísticas, a análise da conversação, ou ainda, estudos de fala em interação procura descrever as formas de interações existentes na sociedade sejam elas realizadas de modo formais (institucionalizadas) ou informais (conversas entre amigos no bar, em família etc), mas que auxiliam na construção das identidades de sujeitos e de grupos sociais.

A análise conversacional tem por fundamento a ideia de que o comportamento humano é condicionado por determinadas regras que se traduzem em regularidades observáveis e passíveis de análises, comparáveis, ou não, entre si, e cujo objetivo visa à descrição de episódios conversacionais particulares em lugar das generalizações.

As pessoas por meio da linguagem realizam ações que, entre outros aspectos, visam, segundo Clark (2004), a propósitos sociais, à ação conjunta, à significação do sujeito falante e à compreensão de seu(s) interlocutor(es). Nesse sentido, a linguagem é compreendida como capacidade única de criação de significados, de expressão de singularidades, de construção da história social. Além disso, a linguagem possibilita aos sujeitos a qualidade de transformadores da história, ativos e criativos, uma vez que utilizam a linguagem em sua dimensão cultural, histórica, social e, por que não, política.

A linguagem é experiência de invenção e de interação e, ainda, forma de pertencimento. Os sujeitos interagem por meio das linguagens e as reconstroem nas práticas do dia a dia, pois, como organismo vivo, revelam concepções de mundo e afirmam identidades. No entanto, não podemos esquecer que a quantidade de informações na vida contemporânea impõe aos sujeitos uma reflexão sobre o que é importante ser guardado e como cultivar e construir a história coletiva criando elos entre o passado e o futuro.

Bakhtin (2006, 2010) afirma que a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se a mesma fosse um sistema abstrato de normas ou ainda palavras que pronunciamos ou escutamos. Segundo Bakhtin (2006), todo texto, verbal ou não verbal, está sempre carregado de sentido ideológico ou vivencial, ou seja, para o autor, o discurso verbal está ligado diretamente à realidade, à vida, e envolve critérios éticos, políticos, cognitivos, afetivos; além disso, a fala, a todo momento, cria algo que nunca existiu, algo novo, não repetitivo. Para Bakhtin (2006), é na entonação que a palavra se relaciona com a vida e ganha sentido, pois existem modos diferentes de falar, muitas linguagens que refletem a diversidade da experiência social.

A palavra é sempre ideológica e vivencial (Bakhtin, 2006) porque se relaciona com o contexto, carregando um conjunto de significados que socialmente foram dados a ela. Logo, ao ser pronunciada a palavra evoca um significado já consolidado historicamente e permite a atribuição de novos sentidos em função do diálogo estabelecido em torno e por causa dela.

Bakhtin (2006) também afirma que a linguagem é interação, prioritariamente em seu caráter dialógico. A enunciação é por si diálogo, a partir de um conhecimento simultaneamente histórico e pessoal. A palavra é o elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana e está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação.

Para Bakhtin (2006, 2010), tudo é plural, pois há uma diversidade social de linguagem e divergência de vozes individuais. É no diálogo que a palavra ganha vida e assume diferentes significados, dependendo diretamente do contexto e dos sentidos dados pelos sujeitos participantes da interação.

Nesse sentido, a definição de linguagem como ação conjunta dos usuários da língua contribui para os estudos na área da interação verbal e conseqüentemente para análise da conversação, uma vez que a conversação como objeto de reflexão sobre língua contribui para a construção da vida social e desempenha papel privilegiado na construção de identidades sociais e relações interpessoais.

Segundo Koch (2008),

A Análise da Conversação é uma disciplina que se originou no interior da sociologia interacionista (etnometodológica) americana, e tem por princípio trabalhar somente com dados reais, analisados em seu contexto natural de ocorrência. Seu conceito fundamental é, portanto, o de *interação*, o que lhe dá um caráter globalizante e dinâmico; além disso, para ela, a realidade social é constantemente *fabricada* pelos atores sociais em suas interações (p. 76).

Ainda, segundo Koch (2008, 2009), a interação face a face é um dos lugares fundamentais em que o vínculo e a ordem social são estabelecidos, por meio dela é realizada a socialização dos indivíduos e os sujeitos falantes adquirem suas capacidades comunicativas; além disso, por intermédio da conversação, a língua é usada de maneira prototípica, ou seja, como um conjunto de regras de convivência. Frente a esse aspecto, a organização da conversação não pode ser indiferente à estrutura dos recursos da língua, nem à organização social.

Koch (2008) enumera algumas propriedades da interação face a face. São elas,

1. é relativamente não planejável de antemão, o que decorre, justamente, de sua natureza altamente interacional; assim, ela é *localmente planejada*, isto é, planejada ou replanejada a cada novo “lance” do jogo;
2. o texto falado apresenta-se “em se fazendo”, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a “pôr a nu” o próprio processo de sua construção;
3. o fluxo discursivo apresenta descontinuidades freqüentes, devida a uma série de fatores de ordem cognitivo-interativa e que têm, portanto, justificativas pragmáticas;
4. o texto falado apresenta, assim, uma sintaxe característica, sem deixar de ter, como fundo, a sintaxe geral da língua (p, 78).

Nessa mesma perspectiva, Clark e Brennan (1991) declaram que a interação face a face prima sobre os demais cenários interacionais, porque nela os sujeitos participantes partilham o mesmo contexto físico; veem-se mutuamente; ouvem um ao outro; percebem as ações dos demais participantes sem atraso perceptivo; podem produzir e receber ações linguísticas imediata e simultaneamente; formulam e executam suas ações de maneira improvisada, em tempo real; determinam por si mesmos quais ações são tomadas e quando são tomadas; atuam por expressões próprias; e, além disso, os sinais linguísticos e não linguísticos são transitórios, desaparecem no espaço e tempo e as ações dos sujeitos participantes não deixam marcas ou vestígios físicos.

Koch (2008, 2009) afirma ainda que os sujeitos participantes de uma conversação, ao interagirem, colocam em prática algumas estratégias conversacionais que, para a autora, assemelham-se as máximas de Grice (1982). Ela apresenta algumas delas,

1. se perceber que o parceiro já compreendeu o que você pretendia lhe comunicar, a continuação de sua fala, na maioria das situações, se torna desnecessária;
2. logo que perceber que o ouvinte não o está entendendo, suspenda o fluxo da informação, repita, mude o planejamento ou introduza uma explicação;
3. ao perceber que formulou algo de forma inadequada, interrompa-se imediatamente e corrija-se na sequência (Koch, 2008, p. 19).

Segundo Koch (2008, 2009), a utilização dessas estratégias, que correspondem a uma das características da linguagem falada, é responsável pelas descontinuidades ou desestruturação da oralidade. A interação face a face é organizada de modo que os sujeitos participantes negociem o sentido social das atividades em que estão envolvidos. Essa negociação evidencia alguns elementos da organização geral da conversação, são eles: tópicos, turnos, tomada de turno ou assalto ao turno, simetria interacional, assimetria interacional, pares adjacentes e relevância condicional.

Os tópicos correspondem aos diversos assuntos ou temas abordados pelos sujeitos participantes da interação face a face. Os turnos, por sua vez, representam a oportunidade que os sujeitos participantes têm para dar sua contribuição à conversação, equivalem à vez que cada um dispõe para se pronunciar. No entanto, quando um sujeito tenta tomar o turno fora do momento adequado, dizemos que houve um ‘assalto ao turno’ que pode ser eficaz ou não. Normalmente, nesses momentos, ocorre a sobreposição de vozes. As interações simétricas são aquelas em que todos os participantes possuem direitos iguais quanto ao uso dos turnos. Isso acontece nas conversas entre amigos e familiares. As interações assimétricas são próprias de ambientes institucionais como entrevista de emprego, consulta médica, sala de aula em que um dos sujeitos participantes detém o poder da palavra e a distribui de acordo com sua vontade. Os pares adjacentes dizem respeito aos conjuntos de dois turnos em que a produção do primeiro membro acarreta a do segundo. Nos pares adjacentes, a produção de um turno condiciona a realização do segundo. Se nos pares pergunta-resposta, saudação-saudação, despedida-despedida, cumprimento-agradecimento etc não houvesse a ocorrência do segundo par (embora seja possível), causaria estranheza ou sanção social.

Kerbrat-Orecchioni (2010) diz que a análise da conversação parte de três princípios, ou seja, o exercício da fala implica (i) a existência de um falante e um ouvinte; (ii) uma interlocução, ou seja, diálogo no qual, pelo menos dois falantes se exprimem, cada qual em seu turno; (iii) uma interação, isto é, durante uma troca comunicativa, os interactantes, que correspondem aos diferentes participantes da conversação, exercem uns sobre os outros uma rede de influências mútuas.

Esses princípios norteiam o quadro metodológico de enfoques etnossociológicos que compõe a área da análise da conversação e da qual utilizaremos os conceitos de organização da tomada de turno e par adjacente a fim compreendermos como os relacionamentos sociais e interpessoais existentes em sala de aula contribuem para o sucesso ou fracasso da construção da cidadania no espaço escolar.

No entanto, antes de adentrarmos nessas questões, é necessário abordar a importância do contexto no processo de interação verbal, uma vez que o objeto de investigação interacionista não são, segundo Kerbrat-Orecchioni (2010), frases abstratas, mas sim discursos atualizados em situações de comunicação concretas.

A noção de contexto compreendida neste estudo tem como referência a ideia de uso da linguagem em situações interacionais, em que as escolhas linguísticas de um sujeito falante são definidas contextualmente e, ao mesmo tempo, são definidoras do contexto, isto é, linguagem e contexto sustentam-se mutuamente.

As escolhas linguísticas dos sujeitos falantes agem como pistas de contextualizações (GUMPERZ, 2013) que mobilizam um conjunto de expectativas, atitudes e processos inferenciais relacionados ao tipo de atividade exercida. Nesse sentido, contexto e linguagem são compreendidos como uma relação dinâmica e evolutiva em que as palavras funcionam como mediadoras de diferentes visões do mundo e, além disso, permitem a coexistência de mais de uma visão na mesma atividade de fala.

Kerbrat-Orecchioni (2010) diz que o contexto, ou ainda, a situação comunicativa apresenta como elementos o lugar ou *setting* ou quadro *espacio-temporal*; o objetivo e os participantes. O quadro espacial diz respeito não só aos aspectos físicos, mas também à função social e interacional. O temporal, por sua vez, é determinante para o desenvolvimento da interação, uma vez que o discurso deve estar adequado ao lugar e ao momento. O objetivo não é único, pois deve haver distinção entre o global e os mais pontuais que correspondem aos diferentes atos de fala realizados ao longo do encontro. No que tange aos participantes, deve ser considerado o número, as características individuais e as relações mútuas.

O quadro participativo que compõe a comunicação é, segundo Kerbrat-Orecchioni (2010), um dos aspectos mais importantes, pois nele se definem os papéis interlocutivos, ou seja, a existência de um emissor ou falante e um ou vários receptores ou ouvintes; os diferentes tipos de ouvintes que têm por base a definição de Goffman (2012), isto é, os participantes reconhecidos ou destinatários (destinatários diretos ou alocutários²³ e destinatários indiretos ou laterais) e os simples espectadores (receptores ocasionais e os

²³ O destinatário direto pode ser identificado a partir de certo número de índice de alocação produzido pelos falantes e que são de natureza verbal (define a identidade do destinatário direto) e não verbal (orientação do corpo e direcionamento do olhar), Kerbrat-Orecchioni (2010).

espiões)²⁴ que são as testemunhas de uma troca conversacional; o tropo comunicacional que corresponde ao fato de um destinatário direto esconder outro destinatário e, por fim, os papéis interacionais²⁵ que são relativamente estáveis devido ao fato de estarem ligados diretamente ao tipo de interação.

Kerbrat-Orecchioni (2010) afirma que o papel do contexto pode, também, ser considerado em relação ao processo de produção e de interpretação. No que se refere à produção, o contexto determina o conjunto de escolhas discursivas que o falante efetua (seleção do tema, forma de tratamento, nível de língua etc). No que tange à interpretação dos enunciados pelo receptor, o contexto é imprescindível para a identificação da significação implícita do discurso dirigido.

No entanto, Kerbrat-Orecchioni (2010) evidencia o fato de que a situação ideal nunca é realizada, uma vez que o analista não consegue ter acesso à totalidade dos saberes de que os participantes dispõem, por mais atento que esteja, isto é, sempre há perdas. Os fatores que limitam o acesso ao contexto “total” correspondem à noção de contexto pertinente e aos índices de contextualização.

No primeiro, os elementos não são igualmente determinantes para os mecanismos de produção e de interpretação das unidades textuais; apenas alguns dos elementos do contexto “total” são mobilizados, ativados e explorados no discurso. É a esse subconjunto, ou seja, ao contexto pertinente que o analista deve ter acesso. No segundo, os elementos são de natureza bastante diversa, mesmo que se focalize a prosódia, os gestos e o estilo do discurso.

Sendo assim, as relações, segundo Kerbrat-Orecchioni (2010), entre contexto e o texto conversacional não são unilaterais, mas dialéticas, uma vez que o contexto é, ao mesmo tempo, definido e redefinido pelo conjunto de acontecimentos conversacionais e o discurso não só é uma atividade condicionada pelo contexto, mas também transformadora desse mesmo contexto.

Abordando as categorias que utilizaremos para analisar os dados deste estudo, iniciaremos com a tomada de turno (CLARK, 2004; KERBRAT-ORECCHIONI, 2010;

²⁴ A configuração do formato de recepção é, ao mesmo tempo, fluida, porque as fronteiras que separam diferentes categorias de receptores não são nítidas e flutuantes, pois o estatuto interlocutivo dos participantes não para de se modificar ao longo do desenvolvimento da interação, Kerbrat-Orecchioni (2010).

²⁵ É preciso discernir o papel interacional do estatuto social. Este é característico da pessoa engajada na interação (jornalista, médico, professor) por isso é mais estável; aquele é constitutivo do “*script*” da interação (entrevistador, geriatra, língua materna), Kerbrat-Orecchioni (2010).

KOCH, 2008; MARCUSCHI, 2008b). Ela equivale à transferência da fala de um interlocutor para outro. Inicialmente essa transferência pode ser cedida pelo locutor ou falante ao pedir um esclarecimento; pode ser tomada, quando em resposta a uma solicitação; pode ser roubada, quando um interlocutor se impõe numa solicitação feita a outrem; pode ser inserida a fim de mostrar atenção à conversa ou ganhar o turno por meio de interrupção.

Segundo Clark (2004), o turno de fala integra a organização de base da interação face a face, uma vez que torna possível saber como os sujeitos participantes realizam formal e conjuntamente a coordenação de suas condutas conversacionais. Para Galembeck (2003),

na conversação também ocorre alternância na consecução do objetivo comum: os participantes do diálogo revezam-se nos papéis de falante e ouvinte. Nesse sentido, pode-se caracterizar a conversação como uma série de turnos, entendendo-se por turno qualquer intervenção dos interlocutores (participantes do diálogo), de qualquer extensão (p. 60).

Na visão de Galembeck (2003), os sujeitos participantes examinam o desenvolvimento do turno buscando identificar ou produzir os pontos em que um turno finaliza e o outro inicia. Essa ação visa à realização da tomada, transição e manutenção da fala. O reconhecimento da finalização de um turno expõe uma multiplicidade de dimensões sintáticas, pragmáticas, prosódicas, gestuais, motrizes e visuais.

Para Marcuschi (2008b), não há necessidade de investigar sempre todas as particularidades das situações conversacionais, embora toda conversação seja sempre situada em alguma circunstância ou contextos cujos participantes estão engajados. A conversação possui uma série de elementos abstratos apropriados e um grande potencial de particularização própria do local em que se insere. Para esse teórico, espera-se que a conversação apresente as seguintes características:

- (a) a troca de falantes ocorre ou pelo menos ocorre;
- (b) em qualquer turno, fala um de cada vez;
- (c) ocorrências com mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
- (d) transições de um turno a outro sem intervalo e sem sobreposição são comuns; longas pausas e sobreposições extensas são a minoria;
- (e) a ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- (f) o tamanho do turno não é fixo, mas variável;
- (g) a extensão da conversação não é fixa nem previamente especificada;
- (h) o que cada falante dirá não é fixo nem previamente especificado;
- (i) a distribuição dos turnos não é fixa;
- (j) o número de participantes é variável;
- (k) a fala pode ser contínua ou descontínua;
- (l) são usadas técnicas de atribuição de turnos;

- (m) são empregadas diversas unidades construidoras de turno: lexema, sintagma, sentença etc;
- (n) certos mecanismos de reparação resolvem falhas ou violações nas tomadas (p. 18).

Kerbrat-Orecchioni (2010) afirma que todas as práticas comunicativas são condutas ordenadas que se desenvolvem segundo alguns esquemas preestabelecidos e obedecem a algumas regras de procedimentos. Ela distingue três categorias que operam em níveis diferentes e regem as interações verbais. São elas: as regras que permitem a gestão da alternância dos turnos de fala; as regras que regem a organização estrutural da interação, isto é, as responsáveis pelo sustento da coerência interna do texto e, por fim, as regras que intervêm no nível da relação interpessoal que se constrói pelo viés da troca verbal entre os próprios interactantes.

A organização da tomada de turno tem por fundamento o princípio da alternância em que os interactantes são submetidos a um sistema de direitos e deveres

- o “falante de turno” (L1: *current speaker*) tem o direito de manter a fala por certo tempo, mas também o dever de cedê-la num dado momento;
- seu “sucessor” potencial (L2: *next speaker*) tem o dever de deixar F1 falar e de ouvi-lo enquanto ele fala; o sucessor potencial também tem o direito de reivindicar o turno de fala ao final de certo tempo e o dever de tomá-la quando ela é cedida (Kerbrat-Orecchioni, 2010, p. 44).

Além desses direitos e deveres, em um processo de interação, Kerbrat-Orecchioni (2010) afirma ser necessário um equilíbrio, isto é, a função locutória deve ser ocupada por diferentes atores. Deve existir uma equiparação relativa tanto da duração dos turnos quanto da focalização do discurso.

É preciso que haja uma negociação, uma única pessoa fala por vez. As sobreposições de fala (*overlap*) embora não seja um fenômeno raro de acontecer, não devem ser frequentes, nem prolongadas. As negociações podem ser realizadas de maneira explícita, quando ocorre um enunciado metacomunicativo, por exemplo: - Eu ainda não terminei, espere, por favor; ou de maneira implícita, quando um dos interactantes abdica em proveito do outro.

Por fim, segundo Kerbrat-Orecchioni (2010), há sempre alguém que fala, isto é, os intervalos de silêncio que separam os turnos (*gaps*) devem ser o mais reduzido possível. Esses três princípios compõem o princípio geral da conversação, porém a aplicação deles varia de uma sociedade para outra.

No que tange à regularização da alternância de turnos, em algumas situações os turnos são concedidos por uma pessoa designada para essa função, por exemplo, o mediador de um debate, o entrevistador etc; em outras, as mudanças de turno são negociadas pelos próprios interactantes. Porém, nesta última situação podem ocorrer dois problemas: em que momento se dará o revezamento e quem irá ocupar o turno?

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2010), a mudança de turno deve ser efetuada em um “ponto de transição possível” (lugar transicional). Esse ponto deve ser expresso no enunciado do interactante que está com a posse da fala, são os sinais de natureza verbal (bom, é isso etc), sinais prosódicos (redução da velocidade da elocução etc) ou sinais de natureza mímico-gestual (parada da gesticulação, relaxamento da tensão muscular etc).

Em relação à natureza do sucessor, Kerbrat-Orecchioni (2010) diz que o problema só ocorre quando há mais de dois participantes no grupo conversacional. A seleção se dá quando o interactante que está de posse da fala seleciona seu sucessor por meio de procedimentos verbais (nominação explícita etc) ou não verbais (orientação do corpo ou do olhar etc), ou então quando ocorre a autosseleção.

Apesar da alternância de turnos não se realizar sempre de maneira harmoniosa, ela ocorre a partir de algumas regras que, segundo Kerbrat-Orecchioni (2010) são

[...] pouco coercitivas. Elas têm um caráter probabilístico e são facilmente postergáveis: as violações do sistema são frequentes e igualmente bem toleradas. [...] O funcionamento dessas regras repousa sobre índices geralmente sutis, e aceitavelmente fluidos. Não é, portanto, de admirar que esse funcionamento produza permanentes negociações [...]. A maneira pela qual se efetuam essas negociações [...] tem notáveis incidências sobre o desenvolvimento da interação (Ibid, p. 51).

Embora a tomada de turno seja uma operação essencial da conversação ou fala-em-interação, é difícil limitar o que determina uma mudança de turno e o momento pertinente para que ela ocorra (Marcuschi, 2008b). É fato, porém, que o turno garante a alternância dos membros durante a interação.

Em relação ao conceito de par adjacente ou par conversacional, Marcuschi (2008b) diz que equivale a “[...] uma sequência de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversação. Muitas vezes eles representam uma coocorrência obrigatória, dificilmente adiável ou cancelável [...]” (p. 35). São exemplos desses pares: pergunta-resposta, convite-aceitação/recusa, ordem-execução, pedido de desculpa-perdão, cumprimento-comprimento, xingamento-defesa/revide entre outros.

Segundo Schegloff (2007), os pares adjacentes têm como características as seguintes propriedades: (a) é constituído por dois turnos; (b) cada turno é realizado por participantes distintos na interação; (c) os turnos são adjacentes; (d) estes dois turnos são relativamente ordenados, ou seja, são diferenciados entre “primeiras partes do par” (PPP) (*first pair parts*) e “segundas partes do par” (SPP) (*second pair parts*); (e) relacionam-se entre si; logo, não é qualquer SPP que pode suceder a qualquer PPP.

Para Marcuschi (2008b), essas características são de natureza estrutural e podem representar regras ou máximas de formação dos pares. No entanto, segundo o autor, essas regras não correspondem às regras sintáticas, pois funcionam apenas como regularidades que “põem as condições de produção, sem, contudo, ignorar as condições de recepção. Controlam o encadeamento de ações” (Ibid, p.36).

Um par adjacente na sua forma básica e mínima, isto é, em dois turnos pode compor a totalidade de uma sequência, ainda que a organização em pares adjacentes forneça um mecanismo para a construção de sequências de várias dimensões. Além disso, as sequências mínimas de pares adjacentes são comuns, e de certa forma previsíveis, nas seções de abertura e encerramento das conversas, e em outros tipos de episódios de conversação ou fala-em-interação.

Segundo Schegloff (2007), embora sejam comuns as sequências serem constituídas por um único e mínimo par adjacente, faz-se necessário levar em consideração as sequências que envolvem expansões a unidade básica. Essas expansões podem ocorrer em três posições possíveis de uma unidade de dois turnos, ou seja, antes da primeira parte do par (pre-expansão), entre a primeira e a segunda parte da unidade (expansão inserida) e depois da segunda parte do par (posexpansão).

Por fim, Schegloff (2007) chama a atenção para a ordem do par adjacente, ou ainda, para a relevância condicional de um item sobre o outro, pois uma conversa coerente é aquela em que cada coisa dita pode ser tida como relevante, desde que se considere o que veio antes. Uma fala que seja considerada como a primeira parte de um par adjacente estabelece uma expectativa com relação ao que deve vir em seguida, e orienta a forma como a fala seguinte é ouvida. Tanto a presença como a ausência de uma segunda parte esperada é significativa, uma vez que a criação de expectativas específicas deverá ser cumprida.

No próximo tópico discutiremos algumas questões relacionadas ao modo de constituição de identidade e de cultura que, por não ser um conjunto de valores rígidos, fixos e imutáveis, definem tanto o sujeito quanto à coletividade da qual ele faz parte. Acreditamos

que essa compreensão abre possibilidades para entender o comportamento do homem com seu universo.

3.3 Identidades: modos de constituição de sujeitos e de culturas

A reflexão em torno da educação, nos dias atuais, recai em questões sociais, psicológicas, econômicas e culturais, plurais e contraditórias tendo em vista a busca das formas de liberdade, solidariedade, dignidade e bem-estar social. Somado a essa perspectiva, temos o papel que forma a cultura em todos os aspectos da vida social.

Nessa perspectiva, Hall (2006) chama à atenção para a importância do reconhecimento da fragmentação de uma identidade fixa e localizada, enfatizando a pulverização das identidades culturais que devem ser consideradas tanto em práticas pedagógicas como curriculares, além de serem direcionadas à construção de uma sociedade democrática, crítica e participativa.

Assim, é necessária a existência de práticas pedagógicas integradoras que exijam aprofundamento sobre os sujeitos que constituem todos os espaços escolares, particularmente, o das salas de aulas. Morin (2001) declara que a noção de sujeito é controversa, uma vez que ao se construir a própria subjetividade, integra-se muito dos objetos que estão em volta; logo, essa noção inclui outras subjetividades, outros sujeitos.

Essa visão compreende não só o sujeito formado por múltiplos componentes e subjetividades, como também a existência da incerteza, da fragilidade e da afetividade. Frente a esses aspectos é importante que os processos educacionais considerem questões interculturais, de desejos, afetos e aspirações desses sujeitos, em uma ação intelectual sobre a realidade objetiva.

Os diferentes contextos existentes no espaço escolar exigem uma prática pedagógica dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Freire (2007) argumenta que o diálogo é um ato de valentia, humildade e liberdade, uma vez que

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (p. 90).

Sendo uma das funções da educação básica, no Brasil, a formação de cidadãos, não se pode desvincular esse objetivo de práticas reflexivas que visem a uma perspectiva multidimensional, ou ainda, à formação dos estudantes para a singularidade, a autonomia e a capacidade de intervir socialmente. Esse ponto de vista alinhado a questões de identidade cultural leva à construção de ações não discriminatórias e não excludentes capazes de gerar uma escola que consiga trabalhar e potencializar as diferenças, com todas as complexidades.

Em princípio, o vocábulo cultura remete à arte, literatura, música, pintura etc. Freire (2001) amplia essa visão afirmando que a cultura consiste em recriar e não em repetir, o homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e de transformá-lo, ou seja,

nas permanentes relações homem-realidade, homem-estrutura, realidade-homem, estrutura-homem origina-se a dimensão do cultural que em sentido amplo, antropológico-descritivo, é tudo o que o homem cria e recria. Cultural, no sentido que aqui nos interessa, é tanto um instrumento primitivo de caça, de guerra, como o é a linguagem ou a obra de Picasso. Todos os produtos que resultam da atividade do homem, todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais. Sob este aspecto, evidentemente, a maneira de andar, de falar, de cumprimentar, de se vestir, os gostos são culturais. Cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens de sua própria cultura, da sua realidade (p. 31).

Giddens (2005), em uma perspectiva sociológica, entende que a cultura se refere às formas de vida dos membros de uma sociedade ou de grupos dessa mesma sociedade. Morin (2001), por sua vez, argumenta que ela é constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos que se transmitem de geração a geração, se reproduzem em cada sujeito, contribuindo, assim, para a existência da sociedade e a manutenção da complexidade psicológica e social.

Veiga-Neto (2000) utiliza o termo no plural – culturas – para indicar qualquer lugar social em que ocorrem lutas por meio de imposição de significados, valores e modos de vida, e, além disso, se constituem subjetividades e se dão processos de regulação social. A escola, enquanto espaço constituído por diversos grupos culturais que apresentam costumes, valores, saberes e crenças diferenciados, precisa estar atenta a esses significados que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a compreensão de cultura como um processo de construção humana que produz mundos-artefatos-sujeitos e é produzida no complexo das relações cotidianas, efetivando-se na superação do que é dado como natural inclui todos os aspectos sociais e

reconhece que os sujeitos existem num mundo criado por eles mesmos. Nesse sentido, a escola tanto produz e reproduz a cultura na sociedade em que se situa, como produz e reproduz a própria sociedade.

Nessa perspectiva, compreendemos que as culturas produzem modos de ser sujeitos e significam mundos, artefatos e múltiplas linguagens. Há um movimento de alimentação e retroalimentação constante. Nesse processo, são construídas e transformadas identidades, uma vez que há espaço para o convívio de diferenças como meios diversos de subjetivação múltipla.

Não se pode negar que a sociedade contemporânea é multicultural e as diferenças sejam de classe social, gênero, etnia, orientação sexual, religião etc se fazem presentes nas várias esferas sociais. Segundo Moreira (2001), o fomento da educação multicultural ajuda a crescer a sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais, que são decorrentes de maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades.

Segundo Moreira e Silva (2011), faz-se necessário que a escola abra espaço ao multiculturalismo e reconheça no multiculturalismo popular a diversidade de situações, assumindo que a cultura escolar apresenta, ainda, entre outras dificuldades, a escassez de fontes, interpretações limitadas e uma tendência ao monoculturalismo.

Acreditamos que as culturas singulares só serão reconhecidas quando seu lugar social for aceito. No que tange ao contexto brasileiro, essas questões tomam uma maior complexidade pelo fato de sermos fruto de uma mestiçagem cultural. Frente a esse aspecto, compreendemos que uma educação multicultural equivale a ouvir as vozes silenciadas pelos processos de dominação, trazendo à tona outros e possíveis modos de subjetivação e de compreensão das realidades.

É preciso haver uma aproximação entre a cultura da escola e a cultura dos estudantes, a fim de abrir espaços às diferentes representações que circulam tanto na escola quanto em outros espaços de produção, concretizando, dessa maneira, um espaço de produção multicultural. Comungamos com Kreutz (1999) quando ele afirma que cabe à escola assumir para si a função de promover o encontro entre diferentes formas de ser, pensar, sentir, valorizar e viver, construídas em um marco de tempo e de espaço que dão pertinência e identidade aos sujeitos e aos grupos sociais.

Faz-se necessárias que as propostas educacionais atuais considerem as várias demandas simbólicas dos sujeitos que são interpelados pelas tecnologias e imersos em uma diversidade de discursos produtores de realidades – ao mesmo tempo em que falam sobre a

realidade, também a produzem. A escola necessita lidar com as diferenças culturais, apresentando respostas às demandas midiáticas, oferecendo outras possibilidades de lidar com o real e com o inefável.

Dessa maneira, a cultura assume função preponderante no processo cognitivo, uma vez que, ao situar o sujeito em seu tempo histórico, estabelecendo relações, solucionando conflitos e intervindo socialmente, ajuda-o a pensar de forma ampla – lendo, interpretando, opinando, argumentando, afetando e deixando-se afetar.

A diversidade é uma manifestação não só de vida, mas também de identidade humana. Vivemos em contextos permeados pelas diferenças culturais que são consequência da diversidade. Essas diferenças originam uma multiplicidade de valores, de olhares, de crenças, de linguagens, em um movimento dinâmico que vive em constante processo de renovação, ou seja, a diversidade cultural é fruto das trocas entre sujeitos, grupos sociais e instituições com base nas diferenças, desigualdades, tensões e conflitos que se caracterizam como um conjunto de opostos, divergentes e contraditórios.

Morin (2001) defende que os sujeitos conhecem, pensam e agem em conformidade com paradigmas inscritos culturalmente neles. Esses paradigmas compõem relações que constituem princípios, determinam conceitos e comandam discursos ou teorias. Posto isso, compreendemos que a escola tem dificuldade para lidar com a diversidade e, muitas vezes, as diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes.

Cogitamos que essa dificuldade se faz presente pelo fato de a diversidade ser considerada como algo a ser atenuado, fazendo com que todos pareçam iguais. Entendemos que a diversidade deve ser compreendida como elemento enriquecedor do currículo e, por isso, deve ter objetivos específicos que considerem as diferenças, valorizando-as, fazendo do contexto escolar um lugar para o exercício de uma educação em que valores e culturas coabitem, respeitando-se e interagindo.

Figueiredo (2002) afirma que as diferenças nos fazem únicos. As semelhanças, no entanto, nos aproximam como sujeitos do grupo social, visto que as similaridades geram sentimento de pertença, além de fortalecer os laços com as instituições sociais, com a família, com a escola, com a comunidade, com o grupo de amigos, entre outros. Por isso, temos necessidade de identificação e diferenciação que se evidenciam no diálogo e nas trocas interculturais.

No entanto, no contexto educacional, a igualdade é um valor fundamental que não se esgota no indivíduo, mas se expande em direção a aspectos de natureza política, social e

econômica, aproximando os sujeitos. Isso não significa negar as diferenças inerentes a cada sujeito. Segundo Imbernón (2004), ser diferente, nessa perspectiva, é viver em condições de poder construir, conjuntamente, processos democráticos em que o intercâmbio se faça de igual para igual, de forma a promover a solidariedade e a dignidade.

Mantoan (2003) afirma que as diversidades culturais, étnicas, religiosas, sociais, de gênero, ou seja, a diversidade humana está, cada vez mais, sendo desvela e enfatizada, visto que, é condição fundamental para entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Por tudo isso, Mantoan (2003) diz que a diversidade cultural se constitui em importante fator na construção dos projetos curriculares, tornando a escola um espaço de inclusão e coesão social. A cultura de cada sujeito é um apelo à aceitação do outro, à partilha, à formação integral e à convivência. Enquanto contexto de relações sociais e de transmissão cultural, a escola precisa buscar novas formas para explorar e elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação.

A temática da diversidade cultural ganha relevância a partir do momento em que a escola desenvolve um ensino que procura atender a diversidade cultural dos sujeitos que a constituem, interessando-se por todos os estudantes, desde os mais sensíveis aos pragmáticos, dos competitivos aos colaborativos, dos lentos aos rápidos, dos oriundos de diferentes arranjos familiares.

Sabe-se que a diversidade sempre esteve presente na escola, nos diferentes ritmos de aprendizagem, no contato com as várias realidades sociais e culturais. O reconhecimento e o trabalho com a diferença é fundamental para a construção e o desenvolvimento de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações mais solidárias e cooperativas.

Para Brotto (2001), a convivência e a diferença são importantes desde que em uma relação cooperativa. A vivência compartilhada entre as pessoas, a reflexão sobre o diferente e as ações baseadas no diálogo, no consenso e na integração visando a transformações desejadas pelo grupo são os pilares de uma pedagogia cooperativa.

Segundo Moreira e Silva (2011), em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno em que se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais e a educação para a diversidade precisa ser entendida menos como uma atividade de respeito passivo e mais como uma forma de ser e estar no mundo, nem melhor ou pior, simplesmente diferente.

Nessa perspectiva, fazer educação na diversidade significa ensinar em um contexto educacional no qual se destacam as diferenças individuais, ampliando e flexibilizando os

currículos praticados. Para tanto, a escola pode proporcionar o acesso a diferentes culturas. Isso implica considerar a variedade linguística praticada em sala de aula, os conteúdos curriculares, a organização e conteúdos dos materiais didáticos, o processo avaliativo etc.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como construção histórica, cultural e social das diferenças que, por sua vez, são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de integração do homem e da mulher ao meio social e cultural e no contexto da cultura das relações de poder. É nesse cenário que os sujeitos constroem suas identidades.

Por isso, ao se falar em diversidade cultural, deve-se considerar todas as expressões culturais que compõem a diversidade escolar e, a partir daí, reconstruir ou criar possibilidades de existência para essa diversidade dentro da educação, não de modo superficial e folclórico, pois isso pode gerar deformação dos valores culturais. É importante que o contato com as culturas seja feito de forma contextualizada, aprofundando a compreensão de situações reais.

As mudanças que ocorrem na contemporaneidade além de velozes, produzem ambientes provisórios e variáveis, e transformam as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia etc. Forquin (1993) comenta que alguma coisa mudou na própria mudança, ou seja,

[...] o mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas (p.18).

Hall (2006) declara que as transformações interferem nas identidades, abalam a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados e geram uma fragmentação, dando origem não a uma identidade, mas a identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Bauman (2005), por sua vez, reconhece a complexidade da temática ao afirmar que a identidade é uma ideia inescapavelmente ambígua que pode ser, metaforicamente, descrita como um grito de guerra usado em uma luta defensiva. Woodward (2006) diz que as identidades são marcadas pela diferença e obtém sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos que elas representam. Além disso, a autora afirma que os elementos sociais, simbólicos e psíquicos contribuem para explicar como as identidades são formadas e mantidas.

Numa abordagem antropológica (CASTELLS, 2002), identidades são estruturas que se fazem com qualidades inerentes à cultura, ou seja, caracterizam-se pelo conjunto de elementos culturais adquiridos pelos sujeitos por meio da herança cultural, dando diferenças aos grupos humanos. Nesse sentido, Woodward (2006) afirma que as identidades se evidenciam em termos da consciência da diferença e do contraste em relação ao outro. Soma-se a esse aspecto o fato do modo de ser e estar no mundo ser mediado pelo diálogo e pela negociação por meio de linguagens plenas de significado e fundamentais à formação de identidades.

Woodward (2006) expressa que a identidade é um processo de construção de significados que se estabelece nas relações sociais. Esses significados são apreendidos e ensinados nos grupos e é a cultura que dá sentido àquilo que se aprende. A identidade tem como contexto a historicidade, não é fixa e se transforma conforme as relações que se vão estabelecendo nos grupos em um processo de construção. O sujeito se transforma ao longo de sua vida, aprende coisas novas, seus gostos mudam, sua forma de pensar se modifica e, com isso, a maneira de perceber o mundo adquire outras formas.

A constatação de que as sociedades contemporâneas são totalidades dinâmicas e evolutivas a partir de si mesmas, que constantemente alteram seus pontos de equilíbrio por forças externas a elas, obriga os sujeitos a assumirem, no mesmo ritmo, identidades diferentes em momentos distintos, seja por imperativos de socialização ou de globalização dos meios de comunicação de massa. Taylor (2013) conjuga a individualidade com as relações dialógicas para estabelecer a identidade como aquilo que nós somos, de onde viemos, pois é fonte de sentidos e de experiência.

A identidade do sujeito pós-moderno, de acordo com Hall (2006), é definida historicamente, formada e transformada continuamente em relação às mudanças pelas quais os sujeitos são representados e tratados nos sistemas culturais em que estão inseridos. O autor afirma, ainda, que a identidade totalmente segura, unificada e coerente é uma fantasia, pois uma multiplicidade de identidades pode surgir com base na multiplicação dos sistemas de significado e de representação cultural.

A existência do pós-modernismo repousa sobre uma diferença dos níveis culturais conhecidos como arte erudita, arte popular, arte massiva. Os projetos modernistas de uma arte que não é sacralizada acabaram por gerar códigos artísticos que impossibilitam o acesso do homem comum às produções simbólicas consideradas legítimas. Estes projetos são denunciados por Canclini (2000) como sendo “um simulacro urdido pelas elites e pelos

aparelhos sociais, sobretudo os que se ocupam da arte e da cultura, mas que, por isso mesmo, os torna irrepresentativos e inverossímeis” (p. 25) da cultura viva e híbrida que se manifesta paralela ao crescimento da vida urbana.

Canclini (2000) tem a recorrente preocupação de analisar diversas situações nas quais mostra que a cultura e as identidades não podem ser pensadas como um patrimônio a ser preservado. Longe disso, ele assinala que o intercâmbio e a modificação são caminhos que orientam a formulação e a construção das identidades.

O início deste século é marcado pela consolidação da globalização, cujas principais características são, entre outras, a pluralidade sociocultural, a “transnacionalização” do capital, a ampliação dos processos comunicativos entre as pessoas e as sociedades, uma fluidez entre as fronteiras de uma cultura e outra, uma vez que as pessoas podem realizar recortes de crenças e culturas, criando e recriando a sua própria identidade.

O sistema econômico compartilhado é o capitalismo que tende a universalizar seus efeitos. As nações se organizam em blocos econômicos, como o MERCOSUL dos países da América do Sul; a NAFTA dos países da América do Norte e a União Europeia. Esta estrutura permite a afirmação de que hoje se vive uma economia planetária e a mesma gera não apenas o impacto das atividades econômicas, mas o impacto das ideias que englobam a compreensão dessas atividades.

Os meios de comunicação alcançaram um patamar de desenvolvimento tão rápido quanto eficaz e passaram a romper limites, ultrapassar fronteiras, unificar extremidades, seja em nível geográfico ou sociocultural, massificando e globalizando assim as informações.

Não se deve, porém, deduzir que o processo de globalização gera uma sociedade ou uma cultura unificadas mundialmente. Esse fato, ao contrário, intervém no entendimento de busca da identidade, uma vez que tanto o contexto contemporâneo e seus desdobramentos na vida das pessoas quanto à dinâmica e diversidade cultural existentes entre os grupos humanos são fatores que interferem na formação da identidade.

Hall (2006) declara que as velhas identidades que estabilizaram as sociedades e unificaram o sujeito durante algum tempo, desestruturaram-se, surgindo em seu lugar novas identidades cujo sujeito se apresenta fragmentado. A percepção do outro como ser diferente do “eu” quebra a visão de um grupo homogêneo de “nós” e levanta o assunto da construção de que

a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (Ibid, p. 12-13).

Isto é, a perspectiva que trata do “outro interior” corresponde à representação de traços diferentes dentro de um grupo e é percebida como sujeito, o que equivale à descoberta da própria alteridade, conduzindo à configuração da identidade que se correlaciona à perspectiva de uma história em comum, que representa a experiência de um determinado coletivo. A partir desta vivência acumulada, estabelece-se um contexto cultural que funciona como código comum e influi de alguma maneira em toda pessoa pertencente ao coletivo.

Existe, porém, outro componente que se refere à heterogeneidade dentro do coletivo: a categoria de pós-moderno concebida por Canclini (2000) que possibilita revisar a separação entre o culto, o popular e o massivo cristalizada com a modernidade. Essa percepção apresenta um conceito de construção e transformação permanentes, mediante uma negociação contínua da identidade de cada sujeito, sendo útil, portanto, para repensar a heterogeneidade e a existência simultânea de várias lógicas desenvolvimentistas.

O impacto da globalização sobre a identidade cultural também se faz presente no processo de produção do discurso dos sujeitos. A polivalência de sentido discerne-o em relação aos demais por apresentar particularidades que se sustentam no contexto atual de mundialização cultural por meio de questionamentos sobre marcas específicas, fronteiras continentais, regionais e nacionais.

Os homens se organizam em sociedade que, quando em contato com outras, trocam elementos socioculturais que são, progressivamente, reinterpretados e assimilados. As sociedades, portanto, desenvolvem modificações constantes de suas culturas, ratificando assim as ideias de Canclini (2000), Hall (2006) e Woodward (2006) de que as culturas não são estanques, estão em mudança constante, porque tudo o que é produzido sofre influência, não acumulada, das produções culturais do próprio grupo.

Nesse sentido, falar sobre identidade cultural é uma questão de sobrevivência cultural e política, por isso deve ser pensada em termos do que lhe é próprio, sem medo de que esta identidade perca a vitalidade e sentido: “a reorganização dos cenários culturais e os

cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos” (CANCLINI, 2000, p.309).

Esta interculturalidade deve ser captada nos modos desiguais de apropriação, isto é, como uma identidade que não está apoiada apenas nas diferenças – modo tradicional de entendê-las – mas nos processos de hibridização. Deve-se ter em conta que a interculturalidade está sendo construída pela informática, culturas fronteiriças, migrações, turismo etc., ou seja, dentro e fora dos meios de comunicação.

Assim, contemporaneamente, identidade não se circunscreve apenas aos territórios, mas à ação sócio-comunicacional, articulando o local, o regional, o nacional, o internacional e o pós-colonial, questão emergente a partir dos vários tratados de livre comércio que estão em andamento. Isso não significa que o território perde a sua significação, apenas deve ser somado às participações em redes comunicacionais.

A diversidade cultural e étnica deve ser vista, no entanto, não só como um desafio para a identidade das nações, mas também como um fator de enriquecimento e abertura de novas e múltiplas possibilidades, uma vez que a identidade cultural não pode ser atemporal, mas sim histórica.

Para Castells (2001), identidade é fonte de significação e experiência de um povo, ou seja, é processo de construção de significado baseado em um atributo cultural ou, ainda, conjunto de atributos culturais inter-relacionados, que prevalecem sobre outras fontes de significado.

Nessa perspectiva, o autor diferencia identidade e papéis desempenhados pelos sujeitos na sociedade. O papel do estudante – ou do professor, mãe, diretor, por exemplo – é definido por regras das instituições e organizações sociais. As identidades, no entanto, são produzidas pelos próprios sujeitos sociais e são construídas por meio de processo de individualização, podem também, ser formadas por instituições dominantes. Isso ocorre porque os indivíduos internalizam um desejo de construir sua identidade por meio dessas instituições.

Castells (2001) elenca três possibilidades para a construção de identidades: a primeira é a legitimadora, que é introduzida pelas instituições sociais dominantes para expandir e racionalizar sua dominação diante dos atores sociais, que reproduzem e racionalizam as fontes de dominação. A identidade de resistência, a segunda apresentada pelo autor, é criada por atores sociais dominados ou estigmatizados pelas forças de dominação. É marcada pela resistência aos princípios que definem as instituições dominantes e pela formação de

comunidades, numa expressão coletiva diante da opressão. Por fim, o autor elenca a identidade de projeto, criada por atores sociais que produzem uma nova identidade baseada em materiais culturais que estão à disposição, com o objetivo de redefinir sua posição social e transformar as estruturas existentes. Os sujeitos constroem sua identidade com base em um projeto de vida diferenciado, que visa à transformação social como prolongamento dessa identidade.

Na contemporaneidade, as identidades legitimadoras perderam sua força e capacidade de manter um vínculo com a vida e os valores, abrindo espaço para as resistências, que lutam por suas crenças e valores e criam uma identidade comum. Já as identidades de projeto, segundo Castells (2001), implementam movimentos e mudanças e desenvolvem-se pautadas nas identidades de resistências.

Nesse sentido, Giroux (2003) argumenta que a natureza estratégica e performática da cultura como um terreno da política, com poder para criar mudanças sociais por meio da expansão de identidades, de relações e de arranjos institucionais democráticos, é entendida, muitas vezes, como uma ameaça às configurações estabelecidas de poder.

Embora estabeleçam relações com os estilos de vida locais e relações sociais globalizadas, virtualizadas em comunidades, reorganizando os espaços da vida cotidiana, as mídias se apresentam na sociedade contemporânea como mediadoras de uma nova configuração das relações sociais, em que, cada vez mais, as pessoas vivem e interagem em espaços separados.

Para Bauman (2005), a revolução da informação e da comunicação é responsável por novas configurações de relacionamentos, papéis, identidades, redes e comunidades. É a ideia da dinâmica do transitório, impondo-se sobre o perene. Ele declara que

a principal força motora por trás desse processo tem sido desde o princípio a acelerada “liquefação” das estruturas e instituições sociais. Estamos agora passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluida”. E os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. (p. 57).

A sociedade da informação pretende ser uma dessas forças que conduz à unidade e às modificações de caráter globalizante. As ciências sociais tendem a detectar a globalização como um processo originalmente considerado como a ocidentalização dos valores culturais de nossos tempos.

Por outro lado, a globalização exige que as identidades locais assumam características próprias e, ainda que pareça utópico, a sociedade da informação também pode ceder espaço para culturas geograficamente fora do mundo ocidental ou submissas às regras ocidentais. Nesse debate sobre o global e o local é que se constroem novas identidades.

A globalização pode ser entendida como um processo milenar, iniciado quando um homem primitivo saiu da caverna para juntar-se a outros e viver em bandos. Na contemporaneidade, isso continua acontecendo quando os sujeitos podem estar em qualquer lugar de forma virtual por meio das tecnologias de comunicação.

O processo de globalização instrumentalizado pela troca acelerada da informação por meio das mídias não provoca a homogeneização das culturas e das identidades. Ao contrário, antigas identidades sociais e culturais sobrevivem e se multiplicam, como as identidades étnicas, que representam uma maneira de resistir à introdução de novos modos identitários uniformizantes. Isso acontece porque a própria condição dessas identidades engendra a necessidade de lutar pela sobrevivência e, nessa luta, incluem-se os signos que preservam uma identidade própria, diferenciando-se da cultura dominante.

As considerações tecidas põem em relevo que não é a identidade que define os grupos que desejam uma única cultura, mas sim o desejo de continuarem vivendo e mantendo viva sua cultura, não por um pertencimento herdado, mas por refletir uma escolha de não se renderem à assimilação, de uma identificação que os situa como sujeitos únicos em um espaço cada vez mais fragmentado.

Santos (2006) sintetiza essa questão ao afirmar que temos direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza. Semprini (1999), por sua vez, declara que a diferença, nessa perspectiva, é fundamental para o multiculturalismo e está no centro das discussões sobre identidade, pois é fruto de um processo social e histórico e constitui, simultaneamente, um resultado ao considerar o passado e privilegiar o processo que resultou em diferença, mas também uma condição transitória ao privilegiar a continuidade da dinâmica que constituirá uma configuração posterior. Assim, a identidade relaciona-se à diferença à medida que separa uma identidade da outra, reconhecendo outras identidades.

Segundo Fischmann (2002), no campo educacional, a escola tem uma complexa tarefa de trabalhar com as identidades, pois lida com a identidade individual de cada estudante, com a própria identidade coletiva, além da identidade que lhe é atribuída publicamente como parte do coletivo. Nesse sentido, a organização do currículo escolar precisa considerar que a

diferença é inerente ao sujeito, que por sua vez, possui necessidades e características próprias com as quais enfrenta as expectativas da aprendizagem planejadas para ele.

Educar para e dentro da diversidade e diferença implica outro olhar sobre os processos e práticas educacionais, sobre a constituição dos currículos e as relações da comunidade educativa. Ao buscarmos solucionar os conflitos, relacionamo-nos, questionamos, investigamos e produzimos conhecimento e cultura.

Nessa perspectiva, aprender é cada vez menos acumular os conhecimentos dos outros, e sim construir e reconstruir saberes, criando, investigando, sem medo de tentar. Por esse ângulo, os estudos culturais podem fundamentar as ações educativas comprometidas com a construção de uma escola coerente com os sujeitos que lá estão e com a função social. Uma escola fundada na convivência entre identidades múltiplas em plena era do conhecimento, sem negá-las ou omiti-las.

Nesse sentido, para compreender a questão da identidade é preciso, primeiramente, não restringir esta ideia a uma afirmação fechada a fim de não limitar uma opinião, estreitando-a, como também não fundi-la com o conceito de fixação, estabilidade. Faz-se necessário que a identidade seja apresentada como uma busca, como um processo de movimento constante, como uma travessia, como uma formação descontínua que se constrói através de sucessivos processos de (re) e (des)territorialização, entendendo-se a noção de território como o conjunto de representações que um indivíduo ou um grupo tem de si próprio.

Logo, a identidade deve ser trabalhada como diferença, mas sem sobreposições, com respeito para que se evite um etnocentrismo, pois quando a identidade leva os sujeitos a acreditarem que o mundo acaba nos limites de sua tribo, em vez de prolongar sua cultura estes sujeitos se fecham em um etnocentrismo que reduz sensivelmente a sua legibilidade. Assim sendo, a identidade deve ser concebida como parte de um comum pertencer.

No próximo capítulo trataremos das questões metodológicas selecionadas para esta pesquisa a fim de articularmos o conhecimento sistematizado e analisarmos – a partir dos princípios aqui elencados - as situações sociais produzidas no ensino de língua materna como espaços para a formação da cidadania dos estudantes.

CAPÍTULO 4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada ao longo do percurso desta pesquisa. Caracterizaremos, inicialmente, o paradigma da pesquisa qualitativa que funciona como suporte devido à natureza do objeto da pesquisa. Damos continuidade ao capítulo, descrevendo o contexto escolar elegido para o levantamento dos dados como também os projetos e parcerias que contribuem para o desempenho acadêmico dos estudantes da instituição. Seguimos apresentando os sujeitos escolhidos, os instrumentos selecionados para a coleta de dados e, por fim, as etapas seguidas na busca do material para análise.

4.1 A etnografia como método de abordagem qualitativa em sala de aula

Uma pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Martin (2010), tem como recurso básico e inicial a descrição. Esta, numa análise qualitativa, possui uma importância significativa para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que os dados da pesquisa qualitativa são coletados por meio da descrição.

A etnografia, segundo André (1995), visa à compreensão do significado que têm as ações e os eventos para os sujeitos ou grupos estudados. É uma tentativa de descrição da cultura, recordando o que foi mencionado no capítulo anterior, ou seja, que as culturas permeiam a produção de sentidos, as relações sociais, produzindo, dessa maneira, modos de ser sujeitos e significando mundos. A função do etnógrafo equivale à aproximação gradativa do significado ou da compreensão dos participantes, isto é, o etnógrafo deve deslocar-se de uma posição de estranho e chegar mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado, partilhando com eles os significados.

Posto isso, destacamos que entre os tipos de pesquisa qualitativa está a do tipo etnográfico. Para André (1995), uma pesquisa é reconhecida como do tipo etnográfico, quando preenche os requisitos da etnografia, ou seja, tem como princípios a observação das ações humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista dos sujeitos que praticam as ações. Corresponde à geração de dados aproximando-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-la. Para conseguir captar esse sentido, as ações do próprio pesquisador precisam ser analisadas da mesma forma que as ações das pessoas observadas. Logo, todo processo é interpretativo.

Segundo André (2005), a etnografia é um ponto de vista de pesquisa tradicionalmente usada pelos antropólogos para estudar e revelar os costumes, as crenças e as tradições de uma sociedade, que são transmitidas de geração em geração e que permitem a continuidade de uma determinada cultura ou de um sistema social. A diferença básica do foco de interesse entre os etnógrafos e os pesquisadores em educação está no fato de que estes têm sua preocupação voltada para o processo educativo; aqueles para a descrição da cultura de um grupo social.

No prefácio de um livro organizado por Cox e Assis-Perterson, Erickson (2001) declara que o trabalho etnográfico abrange a observação e a participação de longo prazo no espaço que está sendo utilizado para o estudo, pois, dessa maneira, o pesquisador poderá familiarizar-se com a rotina das ações e interpretação e como consequência, ele se aproxima do sistema de representação, classificação e organização do contexto estudado.

Essa compreensão une-se a de Oliveira (2006) que chama à atenção para o questionamento das três etapas de apreensão dos fenômenos sociais que merecem reflexão no exercício da produção de conhecimento, ou seja, o olhar, o ouvir e o escrever. Essas ações podem ser questionadas em si mesmas,

[...] embora, em primeiro momento, possam nos parecer tão familiares e, por isso, tão triviais, a ponto de sentirmos dispensados de problematizá-los; todavia, em um segundo momento [...] essas “faculdades” ou, melhor dizendo, esses *atos cognitivos* delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber (Ibid. p, 18).

No que tange ao olhar, Oliveira (2006) esclarece a necessidade de uma apropriação teórica do mesmo, pois o objeto sobre o qual o olhar é dirigido sofre modificação pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for o objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina que forma a maneira do pesquisador ver a realidade. O esquema conceitual assume uma espécie de prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração.

O autor declara que o ouvir e o olhar não devem ser tomados como faculdades totalmente independentes, no que se refere à pesquisa, pois o ouvir completa o olhar e participa das mesmas condições desse último, à medida que está preparado para subtrair os ruídos que pareçam insignificantes ao pesquisador, ou seja, que não façam sentido no *corpus* teórico da disciplina ou para o paradigma no interior do qual o pesquisador foi treinado.

Oliveira (2006) afirma que enquanto o olhar e o ouvir podem ser considerados atos cognitivos mais preliminares no trabalho de campo, o escrever corresponde à questão mais crítica do conhecimento; pois,

[...] escrever [é] o ato exercitado por excelência no gabinete, cujas características o singularizam de forma marcante, sobretudo quando o comparamos com o que se escreve no campo, seja ao fazermos nosso diário, seja nas anotações que rabiscamos em nossas cadernetas. [...] o escrever “estando aqui”, [...] cumpre sua mais alta função cognitiva [...] devido ao fato de iniciarmos propriamente no gabinete o processo de textualização dos fenômenos socioculturais observados “estando lá” (Ibid. p, 25).

No contexto escolar, a pesquisa do tipo etnográfico dá condições ao pesquisador para buscar compreender o que se passa na escola, a partir de atividades que visem entender os significados das ações dos sujeitos envolvidos no processo educacional, interpretar fatos e estabelecer relações. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica se destaca como ferramenta de muita utilidade para o conhecimento da face oculta da escola, de suas regularidades e contradições, além de permitir a reconstrução dos processos e das relações que envolvem a experiência escolar.

Conhecer a realidade cotidiana de uma escola mostra um espaço de confrontos e interesses entre um sistema oficial que delega funções, define modelos a serem seguidos e estabelece hierarquias, e outro, o dos sujeitos – estudantes, professores, gestão, funcionários, parceiros – que não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Esses sujeitos em seu fazer cotidiano realizam por meio de relações que inclui alianças e conflitos, transgressões e acordos um processo permanente de construção social.

Segundo André (2010), estudar o cotidiano escolar viabiliza o entendimento de como a escola desempenha o seu papel socializador, quer na transmissão dos conteúdos acadêmicos, quer na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam o dia a dia do contexto escolar.

É captando o movimento que configura esta dinâmica de trocas, de relações entre sujeitos [...] que se pode visualizar melhor como a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são, ao mesmo tempo, determinados e determinantes. Todo esse processo se materializa no cotidiano, quando o indivíduo se coloca na dinâmica de criação e recriação do mundo (Ibid. p, 44).

A autora acrescenta ainda que o estudo do cotidiano escolar envolve três dimensões que se inter-relacionam. Elas possibilitam o alcance das relações sociais que se fazem

presente no cotidiano escolar, num enfoque dialético entre o sujeito e a sociedade nos diversos momentos dessa relação. Identificar e explicar esse movimento, segundo André (2010), possibilita a apreensão do que ocorre dentro do contexto escolar sem desvinculá-la da práxis social mais ampla.

A primeira diz respeito ao clima institucional que age como mediação entre a práxis social e o que acontece no interior da escola.

A práxis escolar sofre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição. A escola resulta, portanto, desse embate de diversas forças sociais (Ibid. p, 44).

A segunda dimensão refere-se ao processo de interação de sala de aula que envolve de maneira mais direta professor e estudantes, mas, ao mesmo tempo, associa-se à dinâmica escolar em toda sua totalidade e dimensão social. Por último, a terceira dimensão envolve a história de cada sujeito que se manifesta por suas formas concretas de representação social, por meio das quais ele age, se posiciona e se aliena ao longo do processo educacional. “A dimensão subjetiva do indivíduo em uma dada posição socializadora é fundamental para se verificar como se concretizam, no dia a dia escolar, os valores, símbolos e significados transmitidos pela escola” (Ibid. p, 45).

Antes de finalizarmos este tópico, assumimos que nossa tarefa de construir e de interpretar os dados não só influenciou nosso objeto de investigação, como também fomos influenciados por ele, reproduzindo, dessa maneira, o que Labov (2011) chamou de paradoxo do observador, ou seja, não há isenção completa, uma vez que nossas formações discursivas, formações ideológicas vão, de certa forma, contaminar a coleta. No entanto, buscamos minimizar essa questão por meio de uma atitude de ação-reflexão-ação, crítica e cuidadosa, no sentido de transcender o explicitado pelos atores envolvidos no processo e buscando expor as relações, os significados e as interações significativas do cotidiano escolar observado.

Esclarecidos os pressupostos metodológicos que dão sustentação a este estudo passamos, então, a apresentar o contexto da escola João Bezerra, os projetos e parcerias da escola, a seleção dos sujeitos, os instrumentos e as etapas de coleta.

4.2 Contextualização da escola João Bezerra

A educação integral no estado de Pernambuco tornou-se política pública em 2008. Seu modelo é fundamentado na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. O tempo escolar nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) é organizado para atender os estudantes em jornada ampliada da aprendizagem com uma carga horária de 45 horas aulas durante a semana, ou seja, uma escola funcionando com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias semanais.²⁶

A educação interdimensional, por sua vez, compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. A proposta da Educação Interdimensional também foi associada a premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que trata do planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa de Educação Integral.

A Escola de Referência em Ensino Médio João Bezerra situada na Rua Francisco Valpassos, S/N no bairro de Brasília Teimosa, na cidade de Recife, estado de Pernambuco, com CEP 51010-370 é considerada uma escola de grande porte por possuir nos dias de hoje um quantitativo de 1040 estudantes: 641 fazem parte do integral, no período diurno e 399 compõem o EJA – Educação de Jovens, Adultos e Idosos, à noite.

Toda escola de referência do estado de Pernambuco recebe apoio de três setores aos quais se subordina, ou seja, a Secretaria de Educação, pois todas as normatizações procedem dela, as Gerências Regionais – GRE que coordenam e monitoram os desempenhos dos estudantes e das escolas divididas por áreas e o Programa Integral que regulamenta e monitora questões ligadas às escolas integrais.

O bairro de Brasília Teimosa, onde se situa a EREM João Bezerra, vem da ação de uma tomada de posse da terra. Um grupo de pessoas que vivia da pesca²⁷, na década de 50, lutou pelo espaço – um areal - que pertencia ao Porto de Recife. Essas pessoas invadiam o território durante a noite e criavam as palafitas para morarem; porém, ao amanhecer, o

²⁶ Informação disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70> Acesso em março de 2011.

²⁷ A comunidade de Brasília Teimosa representa uma colônia de pescadores do Brasil, é a colônia Z1.

exército e a polícia apareciam, derrubavam as palafitas e prendiam os moradores. Ao saírem da delegacia, eles voltavam a ocupar o areal e o processo se repetia.

O nome do bairro está relacionado ao fato de que na época em que o grupo lutava por uma moradia, a cidade de Brasília estava sendo construída com a finalidade de ser a nova capital do Brasil. Enquanto a nova capital usufruía de todo apoio governamental e modernas estruturas, a Brasília de Pernambuco teimava para evitar seu desaparecimento, por isso o nome Brasília Teimosa. Segue a imagem do bairro inicialmente e após investimentos da Prefeitura que visaram a uma melhoria da cidade.

Figura 1: Bairro de Brasília Teimosa



A história do bairro gira em torno de lutas como a história de cinco pescadores que tentaram chegar a Brasília com os barcos feitos por eles para serem recebidos por Juscelino Kubitschek que na época era o presidente do Brasil, a fim de requererem a tomada de posse da terra. No entanto, ao alcançarem o Rio de Janeiro foram recepcionados pela esposa, Sara Kubitschek, que prometeu ao grupo a entrega dos documentos.

Alguns foram entregues, mas foram poucos. Ainda hoje, os moradores pleiteiam pelo documento de posse da terra, uma vez que a maioria da comunidade não tem o certificado que comprove sua moradia. No período de cinco em cinco anos, alguns moradores por meio de sorteio são chamados para uma reunião na Prefeitura da cidade de Recife a fim de receberem os documentos de posse.

O nome da escola – João Bezerra - homenageia um operário do Porto de Recife que lutou para que houvesse estabelecimento de ensino para os filhos dos funcionários. Na época, não havia escola próxima e ele conseguiu convencer a direção do porto a construir uma escola

na área destinada à oficina do Porto. O estabelecimento de ensino era bastante simples, existia apenas o equivalente ao Ensino Fundamental anos iniciais. Com o tempo, a escola foi crescendo e passou a ter o Ensino Fundamental anos finais e mais adiante o Ensino Médio.

Passados alguns anos, as turmas de Fundamental (anos iniciais e anos finais) foram sendo encerradas e o Ensino Médio prevaleceu no espaço físico. O Ensino Médio tornou-se, inicialmente, semi-integral²⁸; depois, até os dias de hoje, passou a integral. Esse foi o percurso pelo qual transitou a EREM João Bezerra.

Ao adentrarmos os muros muito bem grafitados da EREM João Bezerra em março de 2014 nos deparamos com um amplo estacionamento que acomoda tranquilamente 50 carros. Embora pouco arborizado, o espaço físico é bastante acolhedor, pois além de sermos recepcionados com o enunciado de bem-vindos, o vigilante é muito solícito.

Os diversos corredores nos conduzem a um ambiente formado por 20 salas de aulas distribuídas da seguinte maneira: 17 salas voltadas para o ensino da Educação Integral e da EJAII que funciona no turno noturno, 1 sala para o laboratório de línguas, 1 sala para colocar material de almoxarifado, embora o projeto seja transformá-la em uma sala de projeção e 1 sala cedida a uma das professoras de língua portuguesa que é portadora de necessidades especiais por possuir dificuldade para se locomover. Devido ao fato de terem ocorridos alguns acidentes com a professora, a gestora achou por bem fazer com que os estudantes se deslocassem até ela, a fim de minimizar essas casualidades.

Além das salas de aulas, existem as salas administrativas: a coordenação, a secretaria, a sala dos professores, a biblioteca e a direção. Existe ainda a sala da banda da escola e a sala da rádio da escola. Há também um laboratório de informática cujos computadores em sua maioria não funcionam e são bastante antigos; um laboratório de química, que é bastante utilizado pelos professores de química, de matemática e de física.

O pátio da escola é utilizado como refeitório, pois ao transformarem a escola João Bezerra em uma EREM esqueceram-se de projetar e construir um espaço destinado às refeições dos estudantes. Existe uma quadra esportiva coberta muito grande; o auditório que também funciona como espaço para as oficinas pedagógicas e teatrais. O auditório possui um anexo onde é guardado o material de montagem das peças, o vestuário etc. Há a despensa e

²⁸ A escola semi-integral tem uma carga horária de 35 horas aulas semanais. É uma escola que funciona com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs.

uma cozinha, porém a comida do integral não é produzida no ambiente escolar, ela é recebida diariamente toda preparada por uma empresa terceirizada e servida no pátio.

Por fim, existem 19 banheiros para atender a toda comunidade escolar: 4 banheiros masculinos e 4 femininos para os estudantes, no corredor principal, 3 masculinos e 3 femininos na quadra esportiva, 1 na coordenação, 1 masculino e 1 feminino na sala dos professores, por fim 1 masculino e 1 feminino na cozinha.

Figura 2: Grafiteagem do muro da EREM João Bezerra²⁹



Antes de passarmos para o próximo tópico, precisamos esclarecer que o espaço físico da escola, particularmente a quadra esportiva, é utilizado pela comunidade em comum acordo com a gestão escolar que visa não só ficar ciente das ações, como também ministrar os horários das atividades, evitando conflitos. Por exemplo, existe um projeto de um dos professores de educação física *Driblando o craque* cujo objetivo é tirar das ruas os jovens que possam ser envolvidos com a questão do vício. Ele reúne e organiza os meninos todos os sábados para treinar e realizar jogos. Buscando driblar as dificuldades, o professor realizou uma campanha para conseguir tênis usados, conseguiu com ajuda de muitos confeccionar um padrão para os jovens e levá-los para competir. Há um grupo de AA (Alcoólicos Anônimos) que se reúne para jogar futebol nos finais de semana; o espaço também é cedido aos representantes de igrejas (Católica e Evangélica) para celebrações de missas, cultos e reuniões de casais e de jovens; o espaço também é utilizado para os ensaios da quadrilha junina da comunidade, entre outros.

A gestão da escola não libera em hipótese alguma o ambiente escolar para festas comemorativas, sejam elas para os próprios estudantes ou funcionários da escola ou para a

²⁹ Todas as imagens deste estudo, exceto a figura 1 que foi fotografada da imagem existente na sala da gestora, foram extraídas do facebook EREM JOÃO BEZERRA ou E.R.E.M JOÃO BEZERRA

comunidade. Transcrevemos uma parte da passagem da entrevista com a gestora em que ela justifica sua posição. **Segmento 3:** entrevista Gestora 3/1232015.

G: /.../ a gente não libera para festa, porque na gestão anterior tiveram muitos problemas com bebidas alcoólicas. Aqui a gente não libera pra isso, a gente luta para que os jovens daqui não estejam envolvidos com isso, não podemos abrir a escola para esse fim. A própria formatura... não é feito o baile na escola. Se os pais quiserem fazer fora, eles juntam o dinheiro e fazem fora. Na escola, só oferecemos aula da saudade, culto ecumênico e colação de grau, nada de festa ((sempre batendo devagar sobre a mesa como forma de ratificar as palavras)), nem a formatura dos alunos, é o básico.

Durante nossa estada na EREM João Bezerra pudemos constatar o quanto a comunidade de Brasília Teimosa respeita a gestão da escola, pois a mesma além de apresentar uma sensibilidade e maturidade para lidar com os problemas de qualquer espécie – dentro e fora dos muros da escola -, busca evidenciar que a escola pretende contribuir para e com a comunidade do bairro, mas não irá de encontro à ética e aos valores que lhes servem de pilares.

4.3 Projetos elaborados e desenvolvidos na EREM João Bezerra

As EREM do estado de Pernambuco não fogem à regra da falta de recursos que abraça as demais escolas. Procurando amenizar esse grande obstáculo que ronda as escolas pernambucanas, a EREM João Bezerra elabora projetos e busca parcerias que visem contribuir tanto para os conhecimentos cognitivos dos estudantes, como para o desenvolvimento interdimensional deles.

Os anos de 2014 e 2015 foram bastante desafiadores para a EREM João Bezerra, pois um erro humano levou a escola a deixar de receber nesse período uma verba do Ministério Federal, o ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador), que corresponde à ajuda as escolas integrais. A escola foi gerenciada só com o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) que representa a quantia de R\$ 10.000 e um valor - não revelado pela gestora - de quatro parcelas destinadas ao consumo de materiais.

Alguns projetos desenvolvidos na escola passam de ano para ano, mudando apenas o formato, enquanto outros vão sendo acrescidos. Apresentaremos os projetos postos em prática no período em que nos encontrávamos na EREM João Bezerra, ou seja, 2014 e 2015.

4.3.1 Protagonismo juvenil

Além de integrar o conjunto de projetos da EREM João Bezerra, o protagonismo juvenil é uma proposta da escola integral. Nesta escola, o protagonismo juvenil tem muito mais ações voltadas para a escola do que o grêmio estudantil.

O protagonismo juvenil é formado por mais de 100 jovens que desejam trabalhar em prol da escola e em favor das ações da comunidade. Este grupo divide e executa tarefas diárias como, por exemplo, a organização do rodízio no horário do almoço, ajuda na distribuição do lanche, no horário dos intervalos, busca ajudar colegas que estão com notas abaixo da média, planeja as atividades festivas e culturais da escola, tem contato com as igrejas do bairro.

O grupo tem que estar atento aos problemas existentes - ou que possam vir a existir - na escola e por em prática estratégias e ações que visem combatê-los ou minimizá-los. Seguem fragmentos da fala da gestora em relação às ações do grupo. **Segmento 4:** entrevista Gestora 3/12/2015.

G: /.../ Eles estão sempre indo em busca de problemas que possam resolver. A quadra estava precisando ser pintada, eles pediram, foram atrás de tinta e pintaram a quadra. Eles saem pelas ruas para divulgar a escola /.../ os meninos do segundo ano estão preparando o acolhimento dos novatos ((para 2016)), eles passam o mês de janeiro todinho ensaiando. Por mais que eu diga a eles: não é para ficar o mês todinho aqui, vocês têm que tirar férias, eles estão aqui o dia todo. Eles pintam, eles arrumam as salas, eles grafitam cada sala. Este ano de 2015, eles fizeram com os nomes de heróis, cada sala teve heróis e família, botaram: a família Simpsons, a família dos Flintstones, a família de Cinderela, sempre colocando a questão dos... a família de Batman e Robin, sempre o herói ligado à família que é para as pessoas já terem uma ideia de que você vai fazer parte de uma turma que vai ser sua família e isso eles passam para os alunos /.../ Há problemas, claro, como eu digo aos professores: tudo é uma questão de aprendizado, são experiências, eles são novos; então, eles, muitas vezes, ultrapassam os seus limites de alunos, aí a gente tem que estar chamando, tem que estar educando, tem que estar falando, tem que estar identificando /.../ é um grupo que busca agir, que busca vivenciar /.../ eles estão fazendo todo esse trabalho; então é super importante a ação dos protagonistas.

Não há uma seleção prévia dos estudantes para participarem deste projeto, eles vêm por livre e espontânea vontade e se inscrevem. Às vezes ocorrem críticas pelo fato de alguns estudantes mais indisciplinados fazerem parte do protagonismo juvenil, porém a gestão apresenta como argumento de defesa a questão dos valores interdimensionais.

Figura 3: Ação dos protagonistas no combate ao mosquito *Aedes Aegypti*



4.3.2 Empreendedorismo

Este projeto faz parte da disciplina de mesma nomenclatura. Assim como o protagonismo juvenil, o empreendedorismo é uma proposta da escola integral. Ele é desenvolvido, geralmente, com estudantes do segundo ano por estarem no intermediário. Inicialmente, eles obtêm conhecimento de tudo que é necessário para a construção de uma empresa, assim como os setores que a compõe e suas respectivas responsabilidades. Após esse passo inicial, os estudantes são divididos em dois grupos e cada grupo é responsável por montar sua miniempresa e produzir um produto para vendê-lo.

O produto tem que ser formado de material reciclável, não pode ser caro. Ao final do ano, cerca de 40 escolas de referências se reúnem e apresentam para uma competição suas empresas e os respectivos artefatos. Há um evento de formatura em que a comissão informa a colocação que cada produto obteve.

No ano de 2015, a EREM João Bezerra alcançou o quinto lugar na competição com a miniempresa Bijoux. Como nos anos anteriores, os estudantes, durante o período de fabricação e venda do artefato, apresentam e vendem o mesmo à comunidade escolar e a do bairro, eles elaboram oficinas e abrem espaços para sugestões.

Figura 4: Formatura de miniempresas no teatro do colégio Salesiano³⁰



4.3.3 Outros projetos

Além desses projetos, a EREM João Bezerra desenvolve durante o ano letivo outras propostas que contribuem com o desenvolvimento dos estudantes. Em janeiro, os protagonistas organizam e preparam a acolhida dos novos estudantes, embora isso não seja um projeto, mas corresponde a uma ação que faz parte de um projeto.

O mês de fevereiro é voltado para o *Bloco Carnavalesco* em que ocorre a confecção e competição para identificar o estandarte mais bonito. Cada turma prepara o seu estandarte que deve ser fabricado com materiais simples, pondo em prática a criatividade e a capacidade de inovação dos estudantes. Junto com o estandarte há um desfile de fantasias cuja matéria prima é o jornal. Em março existem dois projetos: *O projeto da água* e *Mulher e literatura*. No primeiro, os estudantes fazem um levantamento e analisam as condições da água no bairro, no poço e demais pontos da escola. O resultado é divulgado tanto na comunidade escolar, quanto na do bairro. No segundo, a escola relaciona a homenagem que se faz à mulher neste mês com a literatura.

Não há projeto no mês de abril. Em maio é posto em prática o projeto *Brincando também se aprende* que iniciou com o componente curricular de matemática por meio de construção de pipas nas aulas de geometria e, hoje, envolve as demais disciplinas. Esse projeto volta-se para a avaliação do aprendizado dos estudantes. Eles são divididos em grupo e têm como desafio a criação de um brinquedo cujo conteúdo foi explorado em sala de aula.

³⁰ O teatro do colégio Salesiano foi escolhido pelo JCPM, parceiro da EREM João Bezerra, que organizou e patrocinou a formatura.

O mês de junho é a vez do projeto *Novos talentos* em que recebemos um convite para compor a comissão de jurados no ano de 2014. O projeto é todo voltado para questões relacionadas à música (solo ou em grupo), ao desenho, à dança. Ele faz parte da avaliação interdimensional proposta pelo programa integral.

Após o recesso de julho, em agosto é posto em prática uma competição de conhecimentos para homenagear o mês do estudante. Setembro é a vez do *Cinema com os celulares*. Os estudantes a partir de um tema elaboram vídeos com o aparelho de celular sobre a comunidade de Brasília Teimosa. Em 2014 os estudantes voltaram-se para a história de moradores do bairro, em 2015 aproveitaram o projeto *Consciência negra* e todos os olhares foram direcionados para a questão do negro dentro do bairro.

No mês de outubro ocorre o *Halloween* que é um projeto muito voltado para a questão da leitura e do empreendedorismo. Segue o exemplo desse projeto a partir de um trecho da entrevista com a gestora da EREM João Bezerra. **Segmento 5:** entrevista Gestora 3/12/2015.

G: /.../ o Halloween deste ano ((2015)) foi todo voltado para as histórias infantis... aí nós tivemos a casa de Chaves, a mal assombrada, uma releitura das histórias infantis em que a bruxa má de Cinderela era um sapo e aí eles fizeram uma releitura... você precisa ler, você precisa reescrever, você precisa interpretar, você precisa recriar, ensaiar, então tem todo um trabalho de disciplina muito sério. Pegar o material, custo... produzir material para apresentar para um público de mais de 600 pessoas, então eles se preparam... veja que isso aí também é uma visão empreendedora, né, porque você está montando uma empresa de eventos. Sem que eles percebam, eles montam essa empresa. E montam como? Montam porque eles vão construindo esse passo a passo, eles vão crescendo com isso.

Para finalizar o ano, ocorrem os jogos interclasse e depois se iniciam os preparativos para mais uma acolhida dos novos estudantes. No final do ano de 2015 ocorreu também a culminância do projeto *Ótica Geométrica* em que os estudantes produziram diversos materiais relacionados à ótica geométrica. Utilizando celular e caixa de papelão, eles reproduzir em projetor multimídia objetos que eles produziram, as imagens foram projetadas de celulares em três, quatro D.

No ano de 2014 estava sendo retomado um projeto iniciado em 2010 (quando a atual gestora era coordenadora pedagógica da escola) que nos chamou bastante a atenção pelo fato do mesmo ter sido elaborado e desenvolvido por uma mãe cuja filha havia sido aluna do EREM João Bezerra, é o projeto NATO (No Amor há Transformação e Oportunidades). A mãe sentiu necessidade de ficar na escola e pediu autorização e apoio da gestão para fazer escuta das turmas, a fim de contribuir com o trabalho desenvolvido na escola. Junto à

educadora de apoio, que hoje é a gestora da escola, elas conversavam sobre as dificuldades dos estudantes, os problemas que eles tinham uns com os outros, problemas com bullying. Elas escutavam os estudantes, dividiam os problemas e a turma passava a se conhecer melhor.

Essa prática foi viável enquanto a escola trabalhava com até 11 turmas. A partir do momento em que a escola passou a ter 17 turmas, as coisas ficaram difíceis, pois não havia pessoas que pudessem colaborar e a mãe conseguiu um emprego. Passado algum tempo, a mãe retornou à escola com outra proposta, ela foi buscar ajuda com pessoas do bairro que estivessem dispostas a contribuir e fez alguns ajustes no projeto.

A escola não podia assumir gastos, pois estava com poucos recursos e quando esses surgiam precisavam ser direcionados para a estrutura física. Frente a esse aspecto, a mãe conseguiu fazer com que as pessoas da comunidade, cada um ou duas ou até mesmo uma família, adotassem uma sala de aula. Ao adotar, a pessoa responsável mandava bilhetes de motivação, os estudantes recebiam recados para estudarem mais, mensagens falando sobre questões de valores, sobre Deus. A mãe e a gestão se propuseram a não apresentar ninguém do grupo aos estudantes, eles eram apresentados apenas no final do ano letivo em que os estudantes, nesta ocasião, preparavam o bolo para seus amigos ocultos. A mãe conseguiu formar um grupo com 98 pessoas da comunidade. Segue um trecho da entrevista da gestora sobre esse projeto. **Segmento 6:** entrevista Gestora 3/12/2015.

G: /.../ nenhuma dessas pessoas foram apresentadas, eles sabiam que a mãe, que estava sempre presente, estava à frente, mas eles não sabiam quem eram essas outras pessoas. Aí todo mês, nós tínhamos o dia do bolo, essas pessoas mandavam 17 bolos e vinham pra cá, com refrigerante para cada sala ((entregavam a encomenda, mas não ficavam)), às vezes quando faltava um bolo que a família não teve condições, aí eu ia e comprava ((do próprio bolso)), mas ninguém ficava sem bolo, porque era o dia de a gente identificar que havia alguém especial, tomando conta (+) ((a gestora ficou visivelmente emocionada)) da sala e era muito interessante que os meninos choravam pra caramba... porque eles achavam, muitos deles, vinham e diziam que os pais não prestavam atenção e uma pessoa estranha prestava atenção. /.../ foi maravilhoso esse momento de integração onde a gente teve a comunidade realmente dentro da escola, mas não porque era pai de aluno...

O projeto funcionou até o ano de 2014, pois apareceram problemas relacionados à saúde que impediram a mãe de continuar. Em um encontro pelo bairro de Brasília Teimosa, ela nos confessou que as pessoas ainda a param na rua perguntando quando ela irá retornar. Além dos projetos, a escola dispõe da ajuda de parceiros que contribuem muito para o desenvolvimento dos estudantes.

Figura 5: Projeto brincando também se aprende



4.4 As parcerias da EREM João Bezerra

As parcerias da EREM João Bezerra funcionam como um grande suporte no aprendizado dos estudantes e estão sempre presentes na escola. Elas são também um apoio para driblar a situação carente que a escola passa. Uma dessas parcerias é com o Instituto JCPM (João Carlos Paes Mendonça). Ele privilegia o aspecto cognitivo dos estudantes. Como exemplo, o instituto paga para os estudantes terem acesso irrestrito à plataforma Ficou Fácil. Ela é utilizada para reforçar o aprendizado de conteúdos ministrados em sala de aula. Além dessa plataforma, o instituto organiza e disponibiliza palestrantes que abordem temas solicitados pela escola. Em outras ocasiões, o grupo cede transporte para que os estudantes se desloquem a fim de participar de algum evento fora dos muros da escola.

O conselho de moradores do bairro de Brasília Teimosa e um vereador do bairro também são parceiros presentes na escola. Quando o JCPM não consegue transporte, principalmente nos finais de semana, para os estudantes, eles entram em ação. Há o apoio de um rapaz de uma das igrejas do bairro que se dispõe a colocar o som durante os eventos que ocorrem na escola. As pessoas que compõem as igrejas da comunidade estão sempre disponibilizando para pintar ou fazer alguma reforma na quadra da escola.

Há o grupo de pessoas da comunidade que ajudaram e ainda contribuem nos momentos em que a estrutura física da escola encontra-se bastante enfraquecida. Segue o trecho da entrevista com a gestora relacionado a esse aspecto. **Segmento 7:** entrevista Gestora 3/12/2015.

G: /.../ então vieram, nos ajudaram... nós temos sempre a participação de alguém que quer ajudar a escola de uma forma ou de outra. Então, esses parceiros, eles viabilizam os nossos projetos que com o pouco recurso que nós estamos recebendo, não dá. Ou eu cuido da ventilação da escola, da água dos problemas que nós temos aqui da internet ou eu vou trabalhar com projeto. Os meus grandes parceiros são os professores e os próprios alunos. Os professores porque eles levam à frente tudo que a gente planeja, mesmo sem ter material /.../ Os alunos, por sua vez, com a ação do protagonista são outros parceiros /.../ a gente estava com um problema de lixo na escola... eles tiraram fotografia e passaram de sala em sala, mostrando como estava a situação do lixo. Foi uma proposta deles, ao final das aulas, cada turma ser avaliada sobre como deixava a sala, pra deixarem as cadeiras nos lugares, arrumarem, tirar o lixo, então, eles são também nossos parceiros.

Por fim, a escola também conta com a colaboração dos funcionários da empresa terceirizada responsável pela limpeza da escola. Por meio da entrevista com a gestora, pudemos identificar que ela conceitua de parceiro toda e qualquer pessoa ou empresa que esteja disposta a contribuir com a escola, independentemente do tipo de contribuição: financeira ou força de trabalho. O importante, para ela, é a disponibilidade, boa vontade e disposição para trabalhar em prol do outro.

4.5 Seleção dos sujeitos

Chegamos à EREM João Bezerra em março de 2014 e ficamos até dezembro de 2015, fazendo alguns ajustes na coleta dos dados e realizando entrevista com a professora cujas aulas acompanhamos e com a gestora da escola. Não passamos todo esse tempo em sala de aula, ele foi dividido a fim de conhecermos o dia a dia dessa comunidade escolar em todos os seus segmentos e turnos.

Fomos muito bem acolhidas por todos que representam a escola: do porteiro à gestora da instituição. Inicialmente nos apresentamos como pesquisadora da UFPB na condição de doutoranda do PROLING e expomos nossa proposta de pesquisa à gestora que, por sua vez, nos apresentou a toda equipe docente e facilitou o intercâmbio entre as professoras de língua materna do 1º ao 3º ano.

Como a interação em sala de aula constituiu-se nosso objeto de investigação, após um período de acompanhamento de algumas professoras de língua materna da EREM João Bezerra, selecionamos a professora que apresentou uma maior interação com os estudantes. Concluída essa etapa, partimos para observar as aulas da professora dos 3ºs anos cuja interação possui características possíveis de serem observadas e analisadas.

No ano de 2014 a EREM João Bezerra apresentava cinco turmas de terceiros anos. Este foi o ano em que a UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) optou pela adesão integral ao SISU (Sistema de Seleção Unificada), que utiliza a nota do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), em substituição à seleção tradicional realizada pela Covest (Comissão de Vestibular). No entanto, a notícia da junção só foi divulgada em abril, após os inícios das aulas.

A seleção realizada pela Covest levava muitas escolas a separarem os estudantes dos terceiros anos por área profissional, pois a segunda fase do vestibular possuía disciplinas específicas cujos pesos eram maiores. Por isso encontramos as turmas da EREM João Bezerra no ano de 2014 distribuídas da seguinte maneira: 3º A (Humanas), 3º B (Humanas), 3º C (Saúde), 3º D (Saúde) e 3º E (Exatas). Esse fato não ocorreu no ano de 2015, pois já estava definido que o SISU seria o único critério para ingressar na universidade.

Acompanhamos a professora do terceiro ano por uma semana em todas as turmas a fim de selecionarmos aquela cujas aulas nós assistiríamos. Entre os terceiros anos existentes, optamos pelo 3º A pelo fato dessa turma questionar bastante a professora e interagir com diversos tipos de questionamentos, posicionam-se, comparam e trazem exemplos para elucidar seus argumentos e compreensões. Além disso, percebemos nesta turma uma maior disponibilidade para cooperar com as propostas da professora.

4.6 Instrumentos de coleta

O presente trabalho consiste em uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa postulada na etnografia que busca resposta para os seguintes questionamentos: como contribuir para tornar o estudante um cidadão crítico, reflexivo e autônomo? De que maneira esse objetivo legitimado pode ser alcançado? Que práticas pedagógicas podem contribuir para a construção do cidadão? Quais atividades didático-pedagógicas são propostas nos livros didáticos para a construção desse cidadão?

Em decorrência de tal pergunta, elaboramos a hipótese de que a negligência dos aspectos sociais, ideológicos, individuais e coletivos nas práticas pedagógicas está presente na interação em sala de aula e se reflete nas ações dos estudantes que frequentam as escolas de tempo integral.

Devido à combinação de diferentes métodos de coleta comuns à pesquisa etnográfica, selecionamos como nossos instrumentos principais a observação participativa por envolver

comportamentos que não podem ser captados, segundo Lopes (2006), por meio de perguntas e respostas. Utilizamos em nosso estudo essa técnica para observarmos as aulas da professora de língua materna dos terceiros anos num período, aproximadamente, de seis meses, totalizando 40 horas aulas que foram gravadas e algumas selecionadas para a transcrição. Esse material serviu de fonte para uma parte de nossas análises. Empregamos também essa técnica nas conversas informais com os demais representantes da escola (professores, estudantes, funcionários administrativos e terceirizados, pais de alunos e visitantes parceiros).

Outro instrumento utilizado foi o diário de campo. Inicialmente nossos comentários eram registrados em um diário escrito, em grande parte, no próprio espaço escolar para que não viéssemos a esquecer de algum detalhe. No entanto, com o passar dos dias, observamos que se nossas impressões fossem registradas em áudio, no próprio contexto escolar, o ganho seria maior, pois a oralidade permite o registro mais rápido das impressões, passamos então, a fazê-lo.

Por fim fizemos uso de entrevista semiestruturada com a professora de língua materna dos terceiros anos e com a gestora da escola, em momentos diferentes. As entrevistas foram gravadas e transcritas, porém antes do início de cada uma delas, apresentamos as questões digitadas para que fossem lidas e verificadas se havia concordância com todas. A entrevista com a professora dos terceiros anos teve como objetivo realizar o perfil profissional e conhecer as concepções declaradas sobre o ensino de língua materna, questões pedagógicas e perguntas pontuais sobre conhecimento dos documentos que funcionam como prescrições para os professores, como também sobre cidadania. A entrevista com a gestora visou a um levantamento sobre a escola integral, sobre a estrutura física da EREM João Bezerra, sobre as dificuldades e estratégias de superação.

Dando continuidade ao estudo, no próximo capítulo realizaremos a análise dos dados coletados que além de funcionar como recurso auxiliar no sistema de informação para tomada de decisões, irá permitir a verificação da constatação ou da refutação de nossa hipótese.

CAPÍTULO 5 – A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA EM SALA DE AULA E SEUS INSTRUMENTOS

Optamos por analisar não apenas as interações estabelecidas em uma sala de aula de língua materna entre professor e estudantes, mas também achamos válido refletir a cerca do instrumento que esse professor utiliza ao ministrar suas aulas, uma vez que é necessário conhecer previamente a abordagem e o método utilizados para trabalhar determinados conceitos. Frente a esse aspecto, achamos necessário analisar as características do livro didático, buscando conhecer sua estrutura e possibilidades de trabalho em relação à cidadania. Além do livro didático, selecionamos também o PPP (Plano Político Pedagógico) da escola a fim de refletirmos como a cidadania é entendida e trabalhada nessa prescrição e como ela se reflete nas aulas de língua materna.

5.1 A contribuição do livro didático para a formação da cidadania

O livro didático de língua materna direcionado aos terceiros anos do ensino médio da EREM João Bezerra está de acordo com a proposta dos PCNs, ou seja, apresenta um ensino de língua contextualizado cuja gramática descritiva é tomada como meio e como suporte básico para reflexões metalinguísticas de maior alcance.

A obra analisada e adotada pela EREM João Bezerra é o volume 3 da coleção *Português e linguagens: literatura, produção de texto e gramática* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Ela encontra-se dividida em quatro unidades e cada uma delas apresenta entre nove e doze capítulos. Cada unidade aborda os seguintes temas: literatura, língua – uso e reflexão, produção de texto e interpretação de texto.

A literatura inicia todas as unidades de forma sequencial e cronológica. Neste volume é trabalhado o movimento Modernista (pré-modernismo à literatura contemporânea). Os capítulos voltados para esse tema analisam e discutem as características linguísticas do movimento literário estudado, além de apresentar uma imagem ou um painel de abertura acompanhado de um pequeno texto verbal relacionado ao assunto da unidade. A leitura proposta abre espaço para discussão e reflexão sobre o contexto histórico, ligando o texto e o contexto sociocultural ao período em que ele foi criado. Ao final de cada seção, os autores apresentam um quadro-resumo que contém as principais características do Modernismo, considerando a forma e o conteúdo dos textos.

Enquanto a literatura abre as unidades, o tema interpretação de texto fecha. Esse assunto visa reforçar o trabalho com a leitura e para isso lida com questões de competências e habilidades leitoras que são foco nas avaliações do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) além de serem tópicos que são discutidos no contexto acadêmico sobre o ensino de língua materna.

Os capítulos que trabalham língua: uso e reflexão abordam os estudos gramaticais de forma contextualizada. A partir da leitura de textos, os conceitos gramaticais são construídos e propõem-se a uma reflexão em várias situações de uso e somente depois, com a prática, é que se constrói a internalização do conceito. Percebe-se ainda o trabalho com os aspectos semânticos e com a estilística.

Nos capítulos destinados à produção de textos orais e escritos, diversos gêneros textuais são trabalhados, por exemplo, crônica, carta de leitor, cartas argumentativas de reclamação e de solicitação, texto de divulgação científica, debate regrado, texto argumentativo, texto dissertativo-argumentativo, texto dramático e outros. Os estudantes aprendem a produzi-los numa situação real de interação verbal e fazem um trabalho de reflexão gramatical integrado à leitura, buscando examinar como a língua é utilizada nas dimensões fonética, morfossintática, semântica e estilística durante os processos de construção de sentido do texto.

Para os autores, a língua nessa perspectiva aproximaria os estudos de linguagem de textos reais, que circulam socialmente sejam eles literários e não literários, e dá condições ao estudante para que ele desenvolva suas práticas discursivas, seja na condição de enunciador, seja na condição de enunciatário.

No final de cada unidade, os autores apresentam propostas para a realização de projetos que envolvem vários tipos de atividades como pesquisa, recital, produção de textos, dramatizações, seminários, debates, entre outros. São propostas leituras de textos literários e não literários, interpretação de obras de arte. Existem também indicações de vídeos, livros, músicas, artes plásticas, visita a museus e pesquisas na internet.

Todos que lidam com o ensino de língua materna têm conhecimento de que o objetivo desse componente curricular é oferecer condições para que o estudante domine não as regras gramaticais, mas um conjunto de atividades verbais que o conduzam a ler de maneira crítica, escrever dirigindo-se a alguém, saber colocar-se oralmente em diferentes contextos com

objetivos claros, dentro da modalidade adequada da língua e de acordo com a situação de uso, enfim, adequar o discurso a uma situação de uso.

Segundo Ferro e Berg (2008), os livros didáticos para o ensino de língua materna estão fazendo cada vez mais uso de textos de variados gêneros, incentivando, dessa maneira, o estudante a uma reflexão contínua e crítica da sua realidade social e levando-o a uma maior eficácia em diferentes situações de interação social, ou seja, em sua grande maioria, os livros didáticos de língua materna já adotam as propostas das prescrições, como também as novas tendências do ensino de língua materna.

O livro didático adotado para os 3ºs anos da EREM João Bezerra apresenta as novas exigências direcionadas ao ensino de língua materna e também apresenta grande contribuição enquanto instrumento no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, nas aulas de literatura. Observamos que o livro didático se constitui como um recurso didático facilitador da aprendizagem e um instrumento de apoio à prática pedagógica, uma vez que disponibiliza textos que auxiliam o estudante quanto à ampliação de sua compreensão e interpretação dos temas trabalhados, como também ajuda a professora na condução do desenvolvimento dos temas e funciona como um referencial na orientação de pesquisas.

Acreditamos que não só os conhecimentos pedagógicos são essenciais à prática pedagógica, é necessário que o docente saiba fazer uso do livro didático em sala de aula, uma vez que alguns professores dão a ele a função de orientar sua prática, quando, na verdade, cabe a ele apenas a responsabilidade de oferecer suporte, visando facilitar a organização do ensino. O livro didático assume, em alguns contextos, não só os conteúdos do componente curricular, mas também, em muitos casos, o papel de responsável pela metodologia que os docentes utilizam em sala de aula.

Não pretendemos diminuir o papel e o valor que o livro didático possui para o ensino de língua materna, pois para uma boa parte dos estudantes, como também para muitos professores, ele funciona como instrumento para aprender e ensinar a língua materna em nosso país. Particularmente nos meios mais desfavorecidos e nas regiões mais isoladas do Brasil, o livro didático constitui, muitas vezes, o único impresso a partir do qual os sujeitos têm contato com o mundo da escrita.

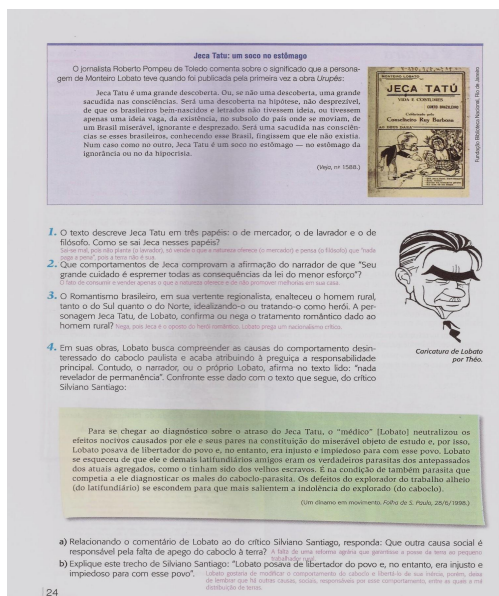
No entanto, é importante que o professor saiba identificar os requisitos associados tanto ao repertório de textos que o livro didático oferece ao aprendiz, como também distinguir os relacionados às finalidades de leitura e às estratégias que o estudante é levado a praticar, para compreender os textos do livro. Nesse sentido, a concepção interacionista da linguagem

compreende a importância da interlocução, do diálogo, e de ter o texto (oral ou escrito) como espaço de interação dos sujeitos, a fim de que o professor possa conduzir um ensino de qualidade com resultados satisfatórios.

A temática de nosso estudo é a formação do cidadão. Esta, por sua vez, exige do estudante a apropriação de um conjunto de habilidades que o ajudem a por em prática ações que permitirão uma melhoria na qualidade de vida a partir do enfrentamento das questões cotidianas. Frente a esse aspecto, buscamos refletir sobre o modo como o livro didático escolhido para os estudantes do 3º ano da EREM João Bezerra aborda e desenvolve o tema. Optamos por selecionar algumas ações sugeridas no livro didático e a partir delas verificar as possibilidades para que os estudantes venham a construir leituras que extrapolam o texto, não só enquanto estrutura, mas também leituras que não se desvinculam do texto enquanto discurso social, histórico e ideologicamente construído.

Os textos deste volume são analisados numa perspectiva enunciativa em que as escolhas linguísticas são examinadas do ponto de vista interno e externo à língua em uma situação de produção responsável pela construção de sentido global do texto. Como exemplo, apresentamos algumas questões elaboradas a partir de um fragmento da crônica *Urupês* de Monteiro Lobato destacado para uma atividade de leitura de texto literário em que o autor traça o perfil do personagem Jeca Tatu.

Figura 6: Livro Didático p. 24³¹



³¹ A imagem encontra-se no formato A4 no anexo A.

Os enunciados das questões revelam aspectos históricos e ideológicos, pois enquanto as duas primeiras questões marcam a descrição de um personagem, as outras confrontam essa representação. Como prática social, a interpretação textual deve ser pensada a partir de perspectivas que visem à compreensão de um fazer e ajude os estudantes a encontrar novos caminhos e/ou redefinições das representações que são internalizadas, uma vez que essas serão refletidas em suas ações.

Nesse sentido, as questões que buscam interpretar os exemplos de textos selecionados procuram despertar no estudante uma reflexão em torno das imagens que eles trazem e que existem no contexto social; pretendem levá-lo a verificar o modo como essas imagens funcionam enquanto objeto de retomada de uma memória e como esta é materializada.

Ao confrontar os diferentes enunciados, observamos que os mesmos revelam uma realidade social que tem lugar na história – como acontece na terceira e na quarta questão - o estudante não só compreende outras realidades como verifica que as fronteiras que as separam são fluidas pelo fato de se deslocarem de acordo com os conflitos ideológicos. Durante a realização das atividades, os estudantes questionaram a professora em relação ao autor Monteiro Lobato, pois muito haviam assistido aos episódios do “Sítio do picapau amarelo” transmitidos por uma emissora de televisão.

Na realidade dinâmica em que os estudantes vivem, que se transforma na mesma velocidade com que se disseminam as informações pelos meios eletrônicos, é essencial o papel que a língua materna desempenha na educação formal do sujeito, pois a linguagem permeia não só todos os demais componentes curriculares, mas também todas as formas de aquisição do conhecimento.

Os diferentes campos - leitura, literatura, produção de texto e análise linguística - que abrangem o ensino de língua materna pelas diferentes práticas de linguagem, podem participar ativamente do processo de construção de valores e habilidades como solidariedade, ética, aceitação do diferente, autonomia, afetividade, cidadania, aprendizagem permanente, capacidade de adaptação a situações novas, habilidade para estabelecer transferências, relações, debater, eficiência para argumentar; enfim, interferir na realidade e transformá-la.

Outro exemplo extraído do livro didático diz respeito ao trabalho com a interpretação de textos não verbais e mistos. Após uma breve explicação sobre a noção de texto numa perspectiva da enunciação, os autores explicam os esquemas de ações exigidos por duas questões extraídas de vestibulares de universidades públicas. Concluída essa etapa, eles expõem as questões abaixo.

Figura 7: Livro Didático p. 405³²

A operação exigida pelo enunciado da questão é **explicar**. Para explicar o efeito de sentido pretendido pelo texto da campanha, é necessário que o estudante *compare* o texto verbal ao não verbal; que *faça inferências* sobre a finalidade desse texto, considerando quem são os interlocutores; *reconheça* os argumentos utilizados para atingir o leitor; e *demonstre* como se dão essas relações. Veja como poderia ser a resposta:

O texto da campanha publicitária, produzida pelo Greenpeace (uma ONG voltada à preservação do meio ambiente), ao aproximar uma foto da seca ocorrida na Amazônia em 2005 e a frase "Bem vindo ao futuro", dá a entender que o futuro já chegou. Ou seja, as catástrofes relacionadas com o meio ambiente não são meras previsões pessimistas, pois já fazem parte da realidade atual. Com esse impacto, o texto visa despertar a consciência do leitor para a necessidade de preservar o meio ambiente.

Exercícios

1. (UFG-GO) Observe o texto abaixo:



O efeito de sentido criado pela charge faz alusão:

- ao descumprimento das promessas políticas relativas à diminuição do desemprego.
- à valorização do jornalismo sensacionalista pelos meios de comunicação.
- à ocupação de funções públicas por parentes de políticos.
- à fantasia das pessoas comuns em relação às obrigações da vida parlamentar.
- ao papel fiscalizador da imprensa no combate ao trabalho infantil.

(ANGELI, Folha de S. Paulo, São Paulo, 15 abr. 2005, p. A2.)

2. (UFMA-MA) Há várias possibilidades de leitura de um texto, desde que respeitados os limites impostos pelos elementos que o texto apresenta.



Na tirinha acima, levando em conta as possibilidades de leitura da palavra importar – importados, importar, importa – podemos afirmar que:

- o gesto do pai confirma o sentido de *importar*, presente no primeiro quadrinho.
- o pai do menino Maluquinho explora as diferenças de sentido da palavra *importar* para justificar a sua resposta.
- o segundo e o terceiro quadrinhos apresentam o mesmo sentido para a palavra *importar*.
- cada personagem atribui um sentido diferente à palavra *importar*.
- o sentido da palavra *importar* – importados, importar, importa – está determinado pela classe gramatical.

405

No enunciado da primeira questão, é solicitado que o estudante identifique o efeito de sentido criado pela charge, para isso; porém, ele precisa comparar o texto verbal ao não verbal; fazer inferências sobre a finalidade do texto, levando em consideração os seus interlocutores; reconhecer os argumentos utilizados para atingir o leitor e perceber o modo como o texto se insere dentro da atividade discursiva.

Na perspectiva do texto em relação ao enunciado, não se pode negar a presença de uma imensa carga simbólica, de uma multiplicidade de sentidos, pois “[...] se vemos no texto

³² A imagem encontra-se no formato A4 no anexo A.

a contrapartida do discurso – efeito de sentidos entre locutores – o texto não mais será uma unidade fechada nela mesma. Ele vai se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras” (ORLANDI, 2001, p. 54).

A segunda questão apresenta as possibilidades de leitura de um texto a partir de seus elementos. Mais uma forma de mostrar que o sentido não tem origem nem nos interlocutores e nem na língua, mas se constitui na relação entre interlocutores no uso da língua, frente às condições sociais de produção do enunciado. Afinal, o sentido não se constitui apenas pelo reconhecimento das palavras e dos enunciados de uma língua, uma vez que ela não é um código a ser decifrado. Como também, não é determinado pelo locutor e nem pelo interlocutor, pois é necessário que as expressões linguísticas sejam associadas aos discursos, que são de natureza social e não individual.

Essa visão apresenta a dinamicidade existente no funcionamento da linguagem, permitindo que nas atividades de leitura e produção de textos os estudantes observem que a inserção social do sujeito na sociedade envolve, entre outros aspectos, o conhecimento sobre os discursos que se constituem na sua comunidade e que visam à produção de enunciados pertinentes. Observamos que nas atividades que exploravam os aspectos não verbais da linguagem, os estudantes sentiam mais seguros para se colocarem e para defenderem seus pontos de vista. Em suas colocações, eles chamavam à atenção para os elementos e comportamentos não verbais (expressões faciais, postura, cores etc). Percebemos também que nesses momentos havia entre eles uma presença maior do par adjacente pergunta-resposta.

Segundo Paula (2008), o trabalho de interpretação de textos, assim como os estudos relativos à periodização literária exige muito esse tipo de investigação; porém, o mais importante é o fato de que esse tipo de análise orienta a produção de texto, tanto na formação do vocabulário do estudante, quanto na qualidade argumentativa que ele começa a desenvolver.

Para Orlandi (2008), quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa. Nesse sentido, um livro didático que apresente qualidade no repertório dos textos e uma prática que faça uso de diferentes estratégias, que busque estimular diferentes habilidades contribui significativamente na formação do cidadão, pois essas ações auxiliam os estudantes a interagirem socialmente, participando criticamente da sociedade como cidadãos autônomos.

Falar sobre as relações entre leitura e construção da cidadania, remete à afirmação de Paulo Freire ao declarar que “[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (2006, p.11). O autor evidencia a existência de um movimento dialético entre leitura e transformação social, uma vez que os fatos do mundo e do texto alimentam o leitor que, por sua vez, é desafiado a retornar ao mundo e buscar a transformação de suas condições materiais de existência.

No entanto, a leitura a qual Freire (2006) se refere é àquela que estabelece as relações entre o texto e o contexto, concordando, assim, não só com a existência de uma historicidade da materialidade textual e de uma dinamicidade dessa relação, mas também destacando a importância das condições de produção do discurso do qual o texto é portador e dos elementos da memória social por elas acionados.

Nessa perspectiva, é imprescindível que os livros didáticos de língua materna enfatizem o desenvolvimento da capacidade argumentativa, uma vez que essa competência possibilita aos estudantes a inserção em uma sociedade que requer continuamente a participação dos indivíduos em situações em que diferentes interesses e, conseqüentemente, diferentes pontos de vista circulam entre os grupos sociais.

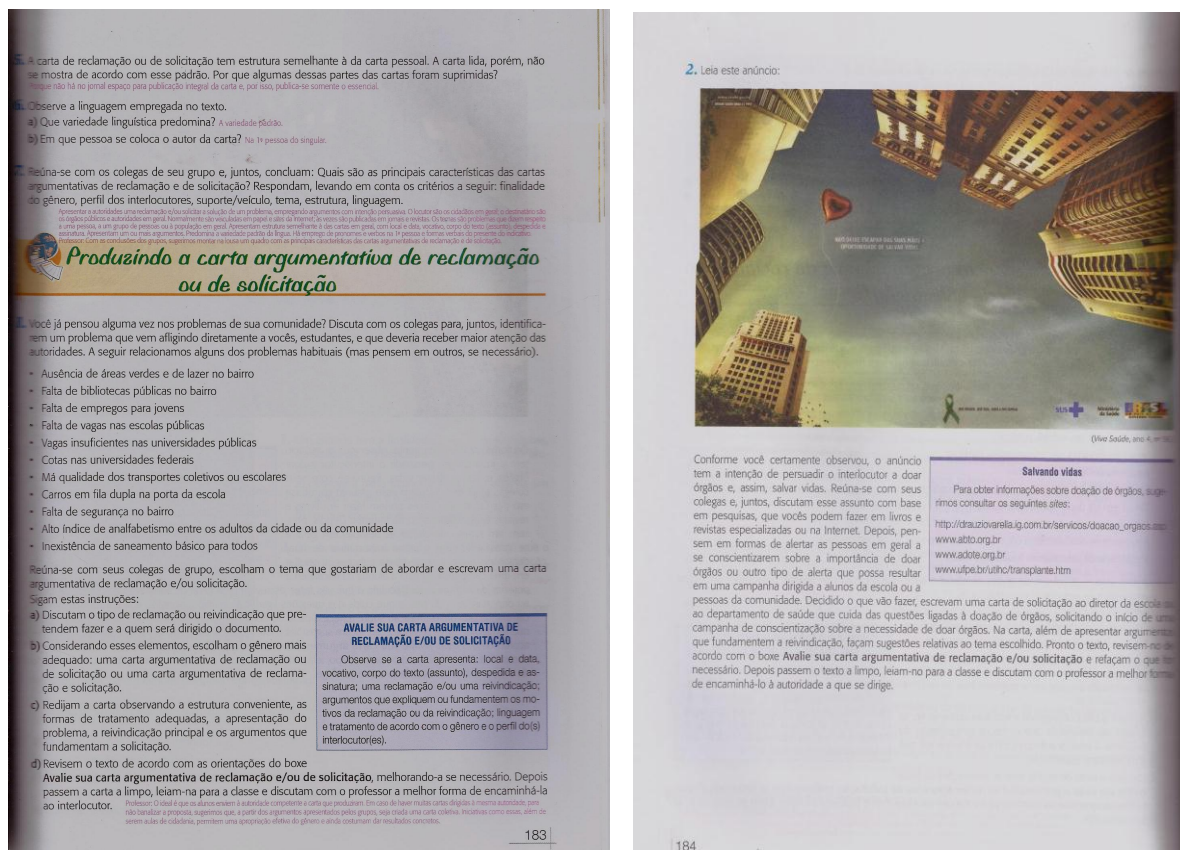
Além disso, a transformação social que deve suceder a leitura, somente se torna possível porque o leitor da palavra e do mundo realiza uma leitura que vai além da palavra, uma vez que identifica outros dizeres que apontam para outros sentidos. Estes, por sua vez, possibilitam compreender as relações de poder da sociedade capitalista que constituem a linearidade da unidade textual.

Nesse sentido, as questões propostas pelos autores do livro didático de língua materna adotado pela EREM João Bezerra contribuem na formação do cidadão, uma vez que remetem à questão que discute a instituição escolar e demais instituições, bem como os enunciados que orientam as relações existentes nessas organizações, entendidas como ações de diferentes subjetividades que têm diferentes motivações e propósitos.

O exemplo a seguir trabalha a produção de texto; no caso, a produção de uma carta argumentativa de reclamação ou de solicitação. Ninguém é capaz de escrever sobre o que não conhece. Por isso, antes de chegar à etapa da escrita, os autores iniciam o trabalho por meio de leitura de textos representativo do gênero a ser desenvolvido, observando-se aspectos da estrutura (modo composicional), do tema (conteúdo), do estilo (linguagem), do suporte e da

situação de interlocução. O estudante é levado a elaborar indutivamente um modelo teórico do gênero. Por fim, em interação com os colegas, é guiado a organizar um quadro-síntese que apresente as principais características do gênero em estudo.

Figura 8: Livro Didático, p. 183 e 184³³



As duas questões que direcionam à produção de uma carta argumentativa giram em torno de possíveis problemas que os estudantes enfrentam em seu bairro. Após selecionar o problema que deverão debater, o grupo deve produzir uma carta argumentativa a partir de um roteiro estabelecido pelos autores. Depois, o grupo é colocado diante de um novo tema o qual deverá seguir os mesmos procedimentos, ou seja, pesquisa, discussão e produção escrita.

O exemplo de produção textual selecionado enfatiza a produção em grupo, porém há momentos em que os autores priorizam a produção individual. A produção textual em grupo apresenta algumas vantagens no que tange às regras de convivência como exercitar o respeito a opiniões contrárias, saber ouvir e colocar-se adequadamente, ajudar o colega, entre outras; no que tange ao processo de escrita como ampliar o repertório de informações e sensações,

³³ As imagens encontram-se no formato A4 no anexo A.

alargar a percepção das coisas, auxiliar na construção de um texto coerente e coeso, além de outros benefícios.

Os autores nos processos de produção escrita buscam retratar etapas distintas e integradas de realização, uma vez que produzir um texto escrito não é atividade que implica apenas o ato de escrever. Supõe várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que se iniciam com o planejamento, passam pela escrita propriamente dita e chegam ao momento da revisão.

Segundo Silva (2002), por meio da leitura crítica, o sujeito consegue abalar não só o mundo, mas também as certezas; é capaz de elaborar e dinamizar conflitos, organizar sínteses, combater de forma assídua qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias refletidas por um texto. Nesse sentido, o processo de formação do leitor passa necessariamente pelo desenvolvimento de sua capacidade de leitura que, por sua vez, resulta no pressuposto de que o auxílio à formação do leitor/cidadão crítico é, ao mesmo tempo, compromisso e necessidade da escola pública em função de seu papel enquanto instância transformadora das relações sociais.

Não se pode negar que os indivíduos são constituídos e identificados no meio social por meio dos discursos numa perspectiva da sociolinguística. Estes também guiam pensamentos, atitudes e ações que se naturalizam aos poucos. A atitude crítica fundamenta-se no pensar e repensar, ou seja, desconstruir aquilo que se mostra como natural, comum, normal, ou até mesmo imutável. Baseia-se em deslocar o olhar, surpreender o diferente, reconhecer a diferença.

Professor e estudante constituem-se sujeitos do espaço escolar, cada um com sua bagagem, com sua carga ideológica, com sua história. O livro didático sugere que esses indivíduos assumam novas posições (debatedor, cronista etc) para que o estudante aprenda além do que já sabe intermediado pelo professor, que não sabe tudo, mas pode orientar e continuar pesquisando em domínios do saber.

Bakhtin (2006, 2010) em suas obras evidencia a concepção dialógica da língua e, conseqüentemente, da pessoa. Língua e indivíduo são povoados pelos dizeres de outrem, assim como pelas relações dialógicas de aceitação, de confronto, de negação, de recusa etc existentes entre esses discursos. As dinâmicas sociais e as lutas ideológicas presentes em uma comunidade de classe são reproduzidas nessas relações; logo, nessa esteira de entendimento da concepção dialógica da linguagem, a pessoa se constitui em sua relação com os outros, isto é, tudo o que pertence à consciência chega a ela através dos outros, das palavras dos outros.

Segundo Bakhtin (2010), o pensamento do sujeito nasce e se configura quando em processo de interação e em luta com o pensamento do outro; por isso, o pensamento do outro se reflete no pensamento do indivíduo. Nesse sentido, infere-se que o sujeito não é autônomo nem criador de sua própria linguagem, pois ele se constitui na relação com os outros que, por sua vez, é atravessada por diferentes usos de linguagem, de acordo com a esfera social na qual o sujeito se escreve.

Nesse sentido, consideramos que por meio do acesso aos elementos determinantes na produção de textos, postos em relação a suas condições materiais de existência, o estudante, enquanto cidadão, pode buscar possibilidades de intervenção nessa mesma sociedade, como forma de superar coletivamente a sua própria condição social.

Diante dos exemplos apresentados podemos inferir que o livro didático de língua materna adotado pela EREM João Bezerra embora apresente algumas limitações, contribui não só para um ensino que busca desenvolver a capacidade de interpretar diferentes tipos de textos, compreendê-los como uma unidade significativa global e produzi-los de modo eficaz e com relevância; mas também auxilia o professor no preparo de suas aulas e na metodologia que irá utilizar em suas práticas pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino médio afirmam que os conteúdos programáticos de língua materna devem abordar a análise linguística, leitura e produção textual. O livro didático adotado pela EREM João Bezerra não só apresenta os critérios definidos, como também os textos apresentados estabelecem uma relação com a realidade cultural dos dias de hoje; mostra propostas de leitura e interpretação e de produção de textos sobre assuntos do dia a dia dos estudantes; introduz conceitos que circulam no ensino de língua materna como variedade linguística, discurso, intencionalidade discursiva, polifonia discursiva e outros, todos apoiados na semântica, na linguística e na análise do discurso; insere a análise morfossintática de forma contextualizada, baseada no texto e no discurso e enfatiza o uso de recursos linguísticos a partir de cada situação de uso.

A partir da leitura de diversos gêneros textuais, o livro propõe atividades de produção de texto tanto orais como escritos indispensáveis para a formação de leitores/produtores competentes; sugere a realização de projetos que envolvem os mais variados tipos de atividades tais como pesquisa, representação teatral, declamação de poemas ou recital, seminários, produção textual, debates, etc., a fim de que o estudante se coloque como sujeito da sua aprendizagem.

Reconhecemos que as propostas de projetos no final de cada unidade funcionam como um espaço para o estudante desenvolver capacidade criativa e produtiva. No entanto, segundo Paula (2008), é importante que esses projetos partam do contexto de uma necessidade dos estudantes para só então serem pensados e organizados pelos professores, equipe pedagógica, e equipe diretiva da escola. Essa perspectiva; porém, não representa uma realidade das escolas públicas pernambucanas e da EREM João Bezerra, pois os projetos, em sua maioria, são frutos de uma iniciativa do corpo docente, excetuando-se os que são elaborados a partir de ações do protagonista juvenil.

A proposta dos autores relaciona-se às teorias da pragmática, da linguística textual e da análise do discurso vinculadas às práticas do ensino de língua. Segundo Dias (2008) os estudos pragmáticos reconhecem que os valores contextuais e intencionais são fundamentais na comunicação. Nesse sentido, fica evidente que o trabalho do professor está relacionado a um conjunto de princípios teóricos que funcionam como ponto de partida para perceber os fenômenos linguísticos que venham a ocorrer em sala de aula, bem como as tomadas de decisões. A concepção de língua, suas funções, seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem influencia não só a definição dos objetivos que devem ser alcançados em cada atividade e a seleção dos objetos de estudo, como também os procedimentos dos mais corriqueiros aos mais específicos.

Ferro (2008) declara que um livro didático deve não só corresponder às necessidades do estudante, mas também refletir sobre os usos da língua, facilitar o processo de aprendizagem e dar suporte à aprendizagem. Diante do observado, pudemos perceber que os autores não só buscaram atender essas necessidades, levando o estudante a uma reflexão no uso da língua, como também fizeram indicações de outros recursos didáticos que têm como objetivo ajudar na compreensão do estudante, facilitando assim a aquisição da língua materna.

Observamos ainda que as propostas de exercícios são insuficientes, os textos deveriam ser mais explorados em todos os âmbitos possíveis. A questão da interdisciplinaridade está relacionada à forma que o professor vai trabalhar seu conteúdo, pois ela está mais voltada para a metodologia do professor, ou seja, dependendo do que o docente quer ou vai ensinar, ele pode fazer uma relação com as outras disciplinas ou não.

É preciso observar, também, que o livro didático não pode ser compreendido fora de um contexto escolar e social, pois enquanto produto cultural, ele reflete a lógica que rege a sociedade onde está inserido, ou seja, veicula visões que interessam e silenciam ou neutralizam possíveis oposições. Nessa perspectiva, o livro didático tem tanto uma dimensão

econômica, definida pelo mercado editorial brasileiro, quanto uma visão político-ideológica, definida pelos conteúdos, metodologias que acabam por difundir uma visão de mundo favorável à classe dominante. Segundo Brandão (2007),

[...] toda produção discursiva, efetuada sob determinadas condições conjunturais, faz circular formulações já enunciadas anteriormente. As formulações pertencentes a essas seqüências discursivas preexistentes constituem, com as “formulações de referências”, redes de formulações que nos permitirão verificar os efeitos de memória que a enunciação de uma seqüência discursiva de referência determinada produz em um processo discursivo. Esses efeitos de memória tanto podem ser de lembrança, de redefinição, de transformação quanto de esquecimento, de ruptura, de denegação do já-dito (p. 99).

No entanto, não se pode pensar que o fato do livro didático está a serviço do poder, ele deve ser descartado. Qualquer que seja a visão que o livro didático carrega em seu bojo, ele poderá funcionar como apoio ou obstáculo ao ensino de língua materna, pois o que está em questão não é apenas o conteúdo em si, mas também o método de trabalhar esse conteúdo. Por isso, faz-se necessário que o professor munido de um aparato teórico analise e reflita sobre as questões presentes no livro didático, pois ele ajuda, e muito; mas não se pode negar que ele também esconde.

Segundo Foucault (2012), o poder acompanha todas as relações entre sujeitos e se revela em toda sociedade, manifestando-se por meio de práticas discursivas. Frente a este fato, o poder atua tanto no domínio das instituições quanto no disciplinamento das pessoas, manipulando as ações e reações não só linguísticas, mas também sociais. Nesse sentido, o livro didático deve contribuir para ações questionadoras e dinâmicas, de tal forma que o professor e os estudantes reconstruam um modelo tradicional de verdades prontas e inquestionáveis.

O livro didático adotado na EREM João Bezerra não desloca valores, submete-se ao que está previsto, seja para ratificar um discurso já aceito, seja para integrar-se aos PCNEM a fim de passar pelo filtro oficial, tornar-se passível de aceitação e venda para, posteriormente, ser divulgado e utilizado nas escolas.

Verifica-se que a meta nacional, em plano idealizado (pode-se dizer que se trata do imaginário oficial sobre política educacional), é preparar os estudantes para serem cidadãos com os conhecimentos linguísticos necessários e adequados para participação nas práticas sociais e discursivas do país.

Os autores procuraram refletir os princípios estabelecidos nos PCNEM, esforçando-se para desenvolver seus tópicos, ajustando-se às escolhas teóricas e metodológicas que se encontram no documento oficial. Tais escolhas evidenciam a preocupação em realizar uma virada significativa no campo educacional, buscando melhorar os resultados de pesquisas contemporâneas no que diz respeito à língua portuguesa e seu ensino, bem como aos processos e metodologia de aprendizagem.

No entanto, para alcançar êxito nessas ações é preciso que práticas significativas se façam presentes em sala de aula. Possenti (2005) declara que a língua não é ensinada, ela é aprendida e que o domínio de uma língua é resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. Segundo o autor, para a escola obter um bom resultado em relação ao domínio discursivo da língua é preciso tomar como exemplo as atividades linguísticas que são encontradas fora dela, ou seja, falar e ouvir.

Logo, na escola, para Possenti (2005), as práticas mais relevantes serão escrever e ler, desde que num processo que exige correção (sempre que necessário), reescrita, comentário, leitura, escuta, comentário, e assim por diante. Com isso, ele ratifica o fato de que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Se os professores puderem se convencer disso, isto é, de que não cabe ensinar o que já é sabido, supõe-se que as experiências na escola se tornarão mais agradáveis e satisfatórias.

De modo geral, podemos afirmar que o livro didático adotado pela EREM João Bezerra, embora não seja completo, apresenta uma forma diferenciada de trabalhar o ensino de língua materna, como também mostra conteúdos e atividades que atendem as necessidades socioculturais dos estudantes. No entanto, o livro didático analisado exige do professor domínio de conteúdo e um bom conhecimento linguístico, para que ele não transforme as atividades ali propostas em atividades difíceis e sem significado para o estudante, pois não são terminologias novas ou tecnologias avançadas que vão mudar o ensino, mas a postura crítica e reflexiva do professor em relação ao seu fazer.

Acreditamos que um dos motivos para alcançar o sucesso no ensino de língua materna está tanto na formação do professor, como também na continuação dessa formação, pois um professor bem preparado pode possibilitar ao estudante um ensino interativo em que o educando seja capaz de construir e produzir conhecimentos de forma sólida, produtiva e crítica, contribuindo, assim, na formação de um cidadão.

Refletiremos no próximo tópico como a formação do cidadão é pensada no projeto político pedagógico da EREM João Bezerra por considerarmos este como um instrumento que

a viabiliza e por julgarmos que o PPP pode e deve ser fruto de um legítimo processo de reconstrução, o que significa transformar o interior da escola, tendo em vista a expressão de vivências autênticas de cidadania.

5.2 O Plano Político Pedagógico da EREM João Bezerra e a construção da cidadania

A legislação educacional tanto no âmbito federal quanto estadual ressalta a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) no desenvolvimento das ações na área escolar. Parte-se do pressuposto de que estas ações devem ser executadas por toda a comunidade escolar a fim de intensificar não só a interação com alguns autores sociais, como também compreender as novas tendências educacionais.

O desenvolvimento de atividades contextualizadas e interdisciplinares torna a escola um espaço aberto para construção de conhecimentos a fim de atender necessidades atuais como participação coletiva, formação continuada, inserção de novas tecnologias, entre outras. No que tange à prática pedagógica, a interdisciplinaridade e a contextualização incentivam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos temas sociais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de modo que não é possível realizar uma prática contextualizada tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida, isso é, a busca de temas que propiciem um ensino contextualizado, no qual o estudante possa vivenciar e aprender com a integração de diferentes disciplinas, pode possibilitar a esse estudante a compreensão dos processos de língua materna.

Segundo Veiga (2002), a construção do PPP consolida um processo de ação-reflexão-ação por meio do empenho conjunto e da vontade política do coletivo escolar. Este envolvimento coletivo proporciona a intensificação dos sujeitos com o projeto, favorecendo, assim, atividades mais articuladas à medida que todos buscam alcançar um objetivo comum.

Nesse sentido, o PPP é um instrumento de identidade escolar, uma vez que retrata o modelo de sociedade que a escola quer construir, como também elucida o perfil do estudante que deseja formar. Afinal a relação entre escola e sociedade deve ser vista com uma conotação dialética que abre possibilidades de rupturas e superação do quadro adverso das instituições escolares e da sociedade brasileira, garantindo, assim a especificidade que a educação possui como prática social.

O PPP pode funcionar como um instrumento articulador para uma educação voltada à cidadania, pois a contemporaneidade exige que se aprenda a lidar com mudanças rápidas, que

impulsionam a revisão e sistematização de propostas educativas. Nessa perspectiva, reaprender é tão importante quanto aprender – essa seria a condição contínua da adaptação e de uma aprendizagem com significado. Soma-se a isso a configuração de identidades móveis, multimoduladas, híbridas e em permanente desconstrução e transformação. Se os estudantes não são os mesmos, a escola pode ser a mesma? Como educar nesses cenários? Frente a esse aspecto, o PPP deve ser construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos no projeto da escola. O projeto, portanto, busca um rumo, uma direção.

Gadotti (2000) reforça que

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (p.38).

Nessa perspectiva, é necessário que no PPP estejam presentes conceitos que passaram a fazer parte dos discursos que visam à consonância com novos padrões mundiais, tais como globalização, sociedade do conhecimento, sociedade da informação, internacionalização, multiculturalidades, interdependência planetária, sustentabilidade, entre outros. Percebe-se que todo esse movimento exige um investimento na criatividade, na inventividade e na proatividade de quem atua na educação escolar.

Sendo o PPP um instrumento de trabalho que busca nortear, direcionar, que deve ser construído e vivenciado por todos os envolvidos com o desenvolvimento da escola, ele precisa ser considerado como um processo inconcluso, em construção e reconstrução permanentes, uma vez que se destina à melhoria em todos os segmentos que compõem o espaço escolar. Quando construído numa base ética, funciona como um recurso de transformação, à medida que expressa o compromisso do grupo com a formação da cidadania, a qual vai se aperfeiçoando e se concretizando. É um elemento de organização e integração, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Segundo Gadotti (2000),

O projeto político-pedagógico da escola é tarefa dela mesma, processo nunca concluído que se constrói e se orienta com intencionalidade explícita, porque é prática educativa. Construí-lo significa ver e assumir a educação como processo de inserção no mundo da vida, de formação de convicções, afetos, motivações, significações, valores e desejos, onde os processos de ensino-aprendizagem são concebidos como processos encadeados de aquisição de competências lingüística, cognoscitiva e de ação integrativa. [...] sempre em construção, cria as possibilidades de definição de metas coletivas que possam conduzir à busca de um patrimônio ideal

comum, e não, exclusivamente, baseado na participação comum nos processos técnicos, burocráticos ou instituídos (p. 68-69).

O PPP da EREM João Bezerra é redefinido anualmente comungando, assim, com a compreensão de incompletude. Existe uma base que não sofre alteração como, por exemplo, a função social da escola, as questões baseadas na política educacional da Secretaria de Educação de Pernambuco entre outros. A construção desse documento foi realizada com a presença de vários segmentos: professores, representantes estudantil, profissionais dos serviços terceirizados, pais de estudantes, representantes do setor administrativo.

As alterações são postas em práticas a partir da avaliação que o grupo faz das atividades desenvolvidas durante o ano letivo. Essas ações são avaliadas em dois momentos: o primeiro após a culminância do evento e o segundo ao final do ano letivo. Todas as ações realizadas no espaço escolar visam a dois grandes objetivos bastante explícitos: o aprendizado dos estudantes e o alcance das metas definidas pela Secretária de Educação, pela Gerência Regional e pelo Programa Integral. Apresentaremos um trecho de uma das entrevistas realizadas com a gestora no mês de dezembro de 2015 em que esse fato fica explícito.

Segmento 8: entrevista Gestora 3/12/2015.

G: /.../ a gente vai no dia 21 ver... rever o projeto político pedagógico. No dia 22, a gente vai para o regimento interno, são duas coisas que a gente ver no final do ano. No dia 28, a gente vai para o plano de ação. Qual é o nosso plano de ação? Aí a gente rever os valores, a gente rever nossa missão. A nossa missão é que a gente ficasse reconhecido fora dos muros da escola. Este ano a gente saiu na Globo, no NE TV ((jornal local)), isso é importante. No site da Educação, a gente saiu com três projetos nossos durante o ano, então a nossa missão está sendo cumprida. É importante isso. Estamos crescendo. A gente teve um resultado no Inep de 4,55 este ano ((o ano a que a gestora se refere é o de 2014, pois o resultado que sai no final de cada ano, corresponde ao resultado do ano anterior)); o ano passado ((2013, considerando a observação anterior)) foi de 3,7... aí subimos muito. Na verdade, o resultado que sai ((vai sair, pois até o dia da entrevista não havia sido divulgado)) no final de 2015 corresponde ao desempenho de 2014. Agora para 2015 a gente colocou... ver se atingia 4,8. O plano da secretaria é que a gente fique com 4,3, inclusive, o ano passado a gente já passou, ultrapassou a meta ((estabelecida pela secretaria)) deste ano que a gente foi pra 4,55. Só que a gente colocou como grupo ir para 4,8.

Veiga (2002) declara que o PPP é político por apresentar o compromisso com a formação do cidadão para o tipo de sociedade que se deseja construir e pedagógico por possibilitar que a escola efetive a intencionalidade de formar esse cidadão participativo, responsável, crítico, criativo etc. No entanto, percebemos que a questão política vai além

dessa formação, ela visa ao alcance de metas em que a escola leve a Secretária de Educação e, consequentemente, o governo a um patamar de excelência e *status* nacional.

Não que tange à formação da cidadania, o PPP da EREM João Bezerra deixa essa meta bastante evidente logo nas primeiras páginas, esclarecendo que contribuições trarão para auxiliar na formação dos cidadãos.

Nós, como cidadãos educadores, temos como meta principal garantir o exercício da cidadania dos nossos educandos, visando uma sociedade mais justa, assegurando prioritariamente a educação das novas gerações, promovendo um ensino de qualidade, em que sejam exercitados: o respeito, a solidariedade, a justiça social e o diálogo para uma convivência harmônica e produtiva, em que as relações sociais sejam amplamente discutidas (p. 4).

Comparando o PPP da EREM João Bezerra com as palavras da gestora, percebemos um impasse vivenciado pela gestão, uma vez que essa precisa dar conta da qualidade de ensino e concomitantemente apresentar bons resultados para não sofrer sanções. No trecho da entrevista que segue, verificamos o cuidado com a ausência dos alunos no período da avaliação externa, realizada pela Secretaria de Educação, ou seja, o Saepe (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco). **Segmento 9:** entrevista Gestora 3/12/2015.

G: /.../ a gente lutou para que os alunos tivessem todos presentes para a prova, só faltaram dois alunos: um, o pai veio aqui dizer que ele estava muito doente, foi nosso aluno Gabriel, que é um menino sério, ele está com a nossa oficina de informática, foi ele quem fez e ele não pode estar presente e um outro aluno que também estava doente, que a irmã veio falar. Os outros, todos estiveram presentes. A gente vai agora aguardar os resultados...

A preocupação com a ausência dos estudantes se faz evidente pelo fato da presença deles ser um dos critérios que pontuam o desempenho da escola, ou seja, no que se refere à educação, muitas vezes, o termo qualidade expressa duas vertentes contrárias: a primeira como uma qualidade mercantil, que se baseia na lógica econômica e empresarial; a segunda como uma qualidade socialmente referenciada, ou, segundo Gracindo (1997), uma qualidade em que a lógica busca compreender a relevância social da construção dos conhecimentos e de valores. Essa mesma questão é ratificada também ao final do ano letivo, observemos o **Segmento 10:** entrevista Gestora 3/12/2015,

G: /.../ já estamos discutindo como grupo a aprovação do alunado: fizemos muitas atividades e a nossa proposta é que 95% sejam aprovados este ano. O ano passado ((2014)), nós conseguimos 90%. Este ano a gente vai ver entre 93% e 95%. Esse resultado é para a escola e não ENEM e/ou faculdades (públicas ou particulares).

Embora chamemos à atenção para a importância que as questões políticas dão ao quantitativo, é fundamental destacar que a EREM João Bezerra assume uma corresponsabilidade e uma interdependência, compartilha o que existe de bom em todas as conquistas educacionais, englobando, para isso, propostas educacionais que visam oferecer múltiplas e variadas experiências. Tais procedimentos são marcados por uma comunhão, uma mistura criteriosa de metodologias e filosofias educacionais como mostra seu PPP. **Segmento 1: PPP.**

Exercendo o direito e autonomia outorgados pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e reconhecendo a essencialidade deste direito, a Escola de Referência em Ensino Médio João Bezerra, enquanto espaço vivo de exercício da cidadania elaborou a sua Proposta Política Pedagógica baseada nos princípios democráticos, em que as diferenças e diversidades sejam trabalhadas de forma a consolidar a igualdade dos direitos adquiridos pela luta da sociedade civil e com a consciência que devemos apontar necessidades e ações que abranjam os eixos administrativos, pedagógicos e financeiros em toda sua amplitude para participar democraticamente da vida política, econômica e sócio cultural do país. Para isso, respaldamo-nos numa gestão democrática e participativa fundamentada nos princípios de igualdade e compromisso com uma educação que, de fato, atende aos interesses reais da comunidade onde está inserida (p. 4).

A escola é um sistema aberto em interação com o meio, suscetível às tensões, conflitos, desequilíbrios e estratificações que permeiam a sociedade. É vivendo e interagindo na escola que se aprende, também, a viver e interagir fora dela, na vida. Há, no entanto, de se observar que a escola, em função das necessidades de uma aprendizagem coletiva, precisa organizar-se e estabelecer uma ordem.

Ao discutir questões administrativas, pedagógicas, financeiras e outras a escola busca qualificar a atuação do professor e demais profissionais, ajudando-o a refletir sobre a interpretação de seu papel, visto que a constituição da ação pedagógica deve pautar-se por questionamentos sobre a própria atuação como elemento integrante e integrador do fazer pedagógico. Esse aspecto é ratificado no **segmento 2: PPP**,

Acreditamos que a aprendizagem curricular se torne significativa, no momento em que o discente aprenda sobre si e sobre o mundo, através de temáticas que favoreçam os valores da democracia, justiça, solidariedade, participação, responsabilidade, criticidade, criatividade e parceria, agindo no adolescente com a finalidade de torná-lo um cidadão crítico (p. 4).

Defende-se, dessa maneira, a formação integral do estudante, a fim de que ele possa compreender as razões e o sentido amplo do conhecimento e, também, tenha condições de avaliar e realizar escolhas não só conscientes, mas também responsáveis e autônomas. Afinal, essa visão global na área da educação acaba a fragmentação do conhecimento e põe luzes em propostas de inter e transdisciplinaridade.³⁴

Como apresentado anteriormente, o PPP da EREM João Bezerra é retomado todos os anos e, a partir de uma releitura, são realizados os ajustes necessários a fim de superar dificuldades e dá continuidade as propostas elaboradas em conjunto. O PPP que estamos avaliando corresponde ao ano de 2014, pois nesse tivemos uma atuação mais assídua, ficando o ano de 2015 para realizarmos alguns entendimentos.

O **segmento 3**: PPP mostra que no ano de 2014 a escola teve o seguinte objetivo geral,

Pretende-se com a elaboração do projeto político pedagógico melhorar a qualidade de ensino da Escola de Referência em Ensino Médio João Bezerra cujo resultado focalizar-se-á na minimização da repetência, da evasão escolar, como também na promoção dos discentes com competência e com habilidade apropriadas a ingressar no mercado de trabalho e/ou no curso superior. Com isso, pretende-se garantir a função social da escola na formação de cidadãos, através do desenvolvimento de uma visão crítica do mundo, partindo do princípio de que educandos, professores e comunidade precisam exercer permanentemente a cidadania, interagindo com o mundo e transformando sua realidade, como também assegurando o processo de democratização do fazer pedagógico, garantindo o acesso de todos à construção coletiva do conhecimento (p. 7).

Apesar da extensão do objetivo, percebemos a procura de elos, tensões e conexões entre os conhecimentos, buscando renovar procedimentos, metodologias e técnicas em prol da ampliação das dimensões do aprendizado, transcendendo, assim, a noção de tempo e espaço que torna complexa as relações de transdisciplinares na educação.

Alcançar o objetivo geral traçado no PPP exige dos sujeitos que compõem o espaço escolar a capacidade de inovar o processo de produção do conhecimento, considerando os diferentes saberes, a pluralidade de linguagens, mídias e novas tecnologias da informação, ampliando, assim, a qualidade da atuação dos professores e dos estudantes ao produzir novas formas de estar no mundo e interagir com ele.

Todos os objetivos específicos definidos para o ano de 2014 no PPP da EREM João Bezerra estão atrelados às ações que foram desenvolvidas a fim de superar os problemas detectados. Eles são apresentados no **segmento 4**: PPP.

³⁴ Segundo D'Ambrósio (2009), a transdisciplinaridade é uma visão integrada do conhecimento que amplia as dimensões dos conteúdos de cada componente curricular para uma compreensão integral da vida.

1. Integrar e unificar os conteúdos e temas trabalhados para atender às dificuldades dos alunos, promovendo atividades interdisciplinares que venham facilitar um olhar holístico do educando;
2. Dinamizar a prática pedagógica com a inclusão dos laboratórios de química e informática, a fim de favorecer a integração entre a prática e a teoria dos conteúdos e minimizar a repetência e a evasão dos educandos;
3. Garantir a participação da comunidade na vida escolar, integrando a comunidade à escola, a fim de efetivar a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem-ensino, buscando a parceria entre escola e família;
4. Incentivar a prática desportiva através de gincanas e atividades culturais com o foco nas ações de cidadania;
5. Informar e discutir a destinação dos recursos financeiros com a comunidade escolar (p. 8).

Os objetivos específicos nos leva a perceber que a escola comunga da crença de que os processos formativos devem considerar o sujeito inteiro e pleno de potencial. Um sujeito que pense e fale sobre si. Dessa forma, a ação educativa que ocorre no cenário escolar contempla a formação biopsicossocial dos sujeitos, harmonizando fé, cultura e vida, e auxiliando na formação de pessoas livres, justas, éticas e solidárias, que interpretem o mundo e seu papel na vida.

Essa perspectiva compartilha com a visão de André e Passos (2001) em que o PPP não equivale a uma carta de intenções ou a uma exigência administrativa; corresponde, acima de tudo, a uma reflexão e a um trabalho realizado em conjunto com a contribuição de todos os profissionais da escola, visando atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela que compõem a escola, ou seja, o PPP é a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade.

É relevante observar, também, que os objetivos (geral e específicos) que orientam as tessituras do contexto da escola criam condições importantes às aprendizagens coletivas e as reestabelecem quando essas condições são postas em práticas, desempenhando um papel de regulação funcional, harmonizando o sistema normativo e o sistema produtivo da aula. No entanto, acreditamos que não pode haver apenas uma apropriação da cultura instalada na escola, é preciso questioná-la e, quando necessário, atualizá-la, agregando novos conceitos e processos ao contexto escolar.

No que tange aos principais problemas detectados para serem superados no ano de 2014, bem como as propostas de solução percebemos uma concordância com Gadotti (2000) quando este declara que o PPP depende, sobretudo, da ousadia de seus agentes em assumir-se como tal, a partir de sua coragem, de seu cotidiano e de seu tempo-espaço. Tempo este

político (definindo sua oportunidade política), institucional (ligado à ideia de inovação associada ao período histórico que a escola vive), escolar (o período em que o projeto é elaborado influencia em seu sucesso) e o tempo para amadurecer as ideias (diz respeito às discussões das ideias do projeto, pois essa ação exige tempo a fim de que a proposta não se torne burocrática e impositiva, tornando-a ineficaz). Foram eles, **segmento 5: PPP**

PROBLEMAS DETECTADOS PELA ESCOLA

A Escola de Referência em Ensino Médio João Bezerra detectou focos de indisciplina principalmente no turno da tarde, em virtude do quantitativo de conteúdos explorados no tempo integral, das salas muito quentes, como também um expediente oferecido após o almoço sem a possibilidade dos educandos descansarem adequadamente, uma vez que o calor prepondera o dia todo.

Quanto à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, EJA, a dificuldade maior é manter o grupo na escola, combatendo a evasão escolar, uma vez que o Shopping RIO Mar ((grande estabelecimento comercial próximo à comunidade de Brasília Teimosa, inaugurado em 2012)) empregou muitos estudantes no horário da tarde e à noite, prejudicando a continuidade na modalidade.

SOLUÇÕES DISCUTIDAS E ACATADAS

A equipe reuniu-se para a elaboração deste projeto firmando-se no propósito de criar oficinas, à tarde, onde os alunos pudessem participar. Decidimos também que as mesmas ocorrerão por unidade, em dois dias da semana. Será uma experiência cujo foco é o multiletramento. Esse formato iniciar-se-á no I semestre do ano letivo e deverá ocorrer durante todo o ano.

Quanto à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, EJA, realizaremos a feira de conhecimento no primeiro semestre, buscando incentivá-los (p. 8).

Refletindo em torno desses problemas e soluções, fica evidente que a escola e/ou a educação sempre foram campos de força, muitas vezes contraditórios e antagônicos, construtores de pensamento crítico e imperativo e, portanto, provocadores de tensões necessárias ao impulso humano e racional. A contradição está presente no cotidiano, uma vez que, apesar da pressão por melhores resultados por parte da sociedade, da família, do governo, de estudos na área, de novos currículos, da influência das mídias e tecnologias, algumas práticas sociais importantes à formação dos sujeitos ainda não estão presentes na maioria das escolas.

Nesse sentido, a EREM João Bezerra, por meio de sua ousadia, busca dialogar com novas formas de construção do conhecimento e as experiências que as atravessam requer que tanto o espaço quanto o tempo escolar tornem-se um *locus* de apropriação, produção e ampliação do conhecimento e não apenas de reprodução. Percebemos que na EREM João Bezerra tal construção se dá pela inserção no espaço escolar de questões importantes à formação do sujeito que se refletem nas ações que são definidas em conjunto para superar as dificuldades observadas.

A partir dos problemas surgidos no ano de 2013, o grupo selecionado para revisar o PPP definiu as seguintes ações a serem desenvolvidas em 2014, **segmento 6: PPP**

1. Continuar o Projeto de ***Brincando também se aprende*** como intervenção para reforçar o aprendizado dos conteúdos de português e matemática; - Durante todo o ano letivo, nas oficinas da tarde;
2. Implantar a oficina de dramatizações com a disciplina de filosofia e história;
3. Garantir espaço de tempo ao corpo docente para formação em serviço e para planejamento coletivo – ao final de cada bimestre;
4. Baseado no PCN, elaborar um currículo integrado e flexível, respeitando as peculiaridades do contexto onde a escola está inserida e direcionada a atividades multidisciplinar – no início do ano letivo e ao final de cada bimestre;
5. Fortalecer a liderança em sala de aula, com os próprios educandos, através do Protagonismo Juvenil – essa ação já se iniciou em dezembro/2012 e desenvolver-se-á durante o ano letivo de 2014;
6. Vivenciar as datas comemorativas, enfocando o aspecto crítico e festivo, utilizando os grupos culturais da escola, a Banda da Escola e os novos talentos premiados no projeto *New Talent Show*- as datas escolhidas para socialização dos projetos realizados em sala de aula estão explicitadas no item Cronograma, calendários, horários;
7. Estimular os docentes a desenvolver as aulas passeio, trabalhos de pesquisa, utilizando a biblioteca da escola, utilizando os recursos tecnológicos e laboratórios de informática e ciências – uma aula extra a cada bimestre;
8. Promover palestras com temas de interesse da comunidade, durante as reuniões com os pais e os plantões pedagógicos – ao final de cada bimestre, conforme calendário da GRE;
9. Fortalecer as parcerias com as igrejas circunvizinhas para o momento de encontros com Deus no mês de novembro;
10. Participar dos eventos promovidos pela comunidade – de acordo com os convites recebidos, como por exemplo, as ações do Governo Presente;
11. Socializar as experiências educativas entre os professores das séries com dificuldade de aprendizagem – durante as socializações dos projetos e oficinas;
12. Elaborar instrumento de avaliação para continuar a acompanhar o desempenho de cada turma ao final de cada bimestre;
13. Vivenciar os jogos esportivos interclasses;
14. Fortalecer o Projeto Protagonismo Juvenil, desde o início do ano letivo;
15. Criar o grêmio estudantil, o processo de implantação ocorrerá no 2º semestre de 2014;
16. Articular Parcerias com Clubes esportivos, associações de bairro, empresas de grande porte, livrarias, clubes do Pina, Emlurb etc desde o início do ano letivo;
17. Sensibilizar os educandos a uma mudança de comportamento para uma consciência ecológica através de ações no cotidiano em parceria com a escola Mangue – projeto com essa parceria já ocorre desde 2010;
18. Estimular a consciência para a cidadania com princípios da igualdade, solidariedade, ética, disciplina, justiça com destaque às temáticas da diversidade cultural, racial, sexual, religiosa e ambiental – ações do cotidiano;
19. Fortalecer o Conselho escolar e sua participação no cotidiano da escola – a partir da primeira unidade;
20. Continuar o projeto NATO - No Amor há Transformação e Oportunidade, na escola para um diálogo constante com os pais da comunidade, gerando uma parceria entre os representantes do NATO e a escola – a partir da primeira reunião com os pais em fevereiro de 2014;
21. Promover reforço de matemática no terceiro turno para os estudantes (p. 9-10).

Nesse sentido, torna-se incontestável que a EREM João Bezerra incorpora ao seu PPP novos conhecimentos, novas habilidades, novos valores, novas competências, incluindo, assim, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, das identidades dos sujeitos da escola, do respeito ao outro, do exercício do diálogo, que constituem a essência intersubjetiva humana e têm a capacidade de construir conhecimentos, por meio da própria realidade, enfim, ela enquanto instituição consegue por em prática as prescrições asseguradas nos documentos oficiais tanto da esfera federal, quanto da estadual.

Diante de tantas questões, percebemos que a escola impõe-se o desafio de articular o currículo aos objetivos pedagógicos e às situações didáticas a fim de formar alunos solidários, que pesquisem e se expressem, posicionando-se diante do mundo. Entendemos que a educação tem papel fundamental na construção de identidades e na autonomia dos estudantes. Aprender a aprender, pensar nas diferentes possibilidades de resolução de problemas/conflitos, intervindo nessas situações, são ações potencializadas na EREM João Bezerra.

Por meio do PPP podemos, também, apreender que a proposta curricular da EREM João Bezerra buscar estar atenta às necessidades dos estudantes, ao tempo e ao ritmo do processo ensino-aprendizagem, não se restringindo à apropriação de saberes, mas também à sua mobilização e aplicação.

Por fim, a avaliação definida no PPP encontra-se em consonância com o processo ensino-aprendizagem desenvolvido no espaço escolar, uma vez que essa relação encontra-se sustentada por práticas reflexivas que se baseiam no desenvolvimento de aprendizagens fundamentais para a construção de valores, conhecimentos e saberes que se revelam no interesse, na abertura para o outro, na liberdade de escolha, na coragem para fazer, correr riscos e errar, mesmo na busca do acerto, no desafio do exercício de fraternidade como caminho para o entendimento da cidadania. **Segmento 7: PPP.**

AVALIAÇÃO

A análise do projeto político pedagógico será constante no cotidiano escolar, uma vez que a avaliação contínua, processual e diagnóstica, permite o aprimoramento ou redirecionamento das ações, quando se fizer necessária e faz-se-à mediante:

- ✓ Propostas levantadas pela comunidade escolar;
- ✓ Sistema de acompanhamento com análise das atividades para certificação da execução e eficiência das ações;
- ✓ O rendimento escolar observado bimestralmente;
- ✓ A presença dos pais durante as reuniões bimestrais, as festividades culturais e aos encontros do projeto NATO (No Amor há Transformação e Oportunidades);
- ✓ A fragilidade verificada nas atitudes comportamentais dos educandos baseados nos princípios do programa de educação integral;

- ✓ A escola, enquanto espaço de transmissão e também de reelaboração do saber historicamente construído, realiza projetos culturais que constituem um momento privilegiado para a avaliação e divulgação do que se produziu no cotidiano escolar e acadêmico, oportunizando a comunidade compartilhar o significado dessas produções em suas diferentes áreas do conhecimento (p. 14-15).

Nossa reflexão em torno do PPP da EREM João Bezerra evidencia a busca pela construção da cidadania nesse documento, pois acreditamos ser no dia a dia da escola, no conjunto das práticas pedagógicas, nos episódios das situações escolares, nas atividades desenvolvidas em aula, nos pequenos grupos, que o estudante se expressa e se constitui como sujeito social. Como tal, é capaz de interações e transformações. De reelaboração da cultura, assim como é hábil em propor novos modelos e práticas relacionais que, no conjunto de atividades cotidianas, são responsáveis pela forma como os sujeitos vivem e reelaboram seus pertencimentos.

Daremos continuidade à análise, refletindo no próximo tópico a relação entre o processo ensino-aprendizagem e a cidadania a partir da observação das aulas da professora de Língua Materna dos terceiros anos do Ensino Médio no ano de 2014.

5.3 A relação entre ensino-aprendizagem e cidadania

As interações entre os indivíduos produzem a sociedade, assim como, em contrapartida, a sociedade também produz o indivíduo. Esse é um processo imbricado no sistema organizacional das sociedades, de modo que os produtos e os efeitos são necessários à sua própria produção. É nessa complexidade real que incoerências e incongruências se instalam no âmbito da educação e do momento vivido.

O cotidiano se constitui cada vez em mais lugares e se move num emaranhado frenético de informações. Os tempos, espaços e sujeitos estão em constante movimento. As mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo promoveram demandas, cada vez maiores, pelo direito a ter direitos.

Os sujeitos que constituem a escola, por sua vez, não estão alheios a essa expansão, ao contrário, suas necessidades sociais e culturais e as relações com o saber desconstroem certezas pela via do desmonte dos esquemas de legitimação, traduzido por informações que circulam pelas conexões de uma sociedade organicamente conectada.

Nesse movimento, o conhecimento ganhou uma nova plástica, mais flexível e manipulável, passando a ser compreendido como uma grande aventura em espiral que possui um ponto de partida histórico, mas não um fim. O processo de conhecer realiza movimentos circulares concêntricos, ou seja, a descoberta de um princípio, que outrora esclarecia as questões levantadas, gera um novo pensar, na direção de esclarecimentos e indagações ininterruptas. A ação de pensar sobre algo, e dele extrair conceitos e derivar variáveis, encaminha questionamentos que evoluirão inexoravelmente para complexidades sempre crescentes.

Nessa perspectiva, a análise de aulas é uma oportunidade para reflexão sobre o fazer pedagógico, uma vez que pressupomos que a prática pedagógica precisa favorecer o exame crítico das realidades e contextos, histórico e socialmente construídos. Necessita, ainda, produzir discursos que lhes permita interagir com outros discursos e formas de ver e estar no mundo, de modo a vivenciar múltiplas experiências e interagir com posições diferentes, favorecendo, dessa forma, a expressão de muitas, complexas e diferentes vozes.

É fato que a aula é um ambiente comunicativo cuja interação face a face se dá tanto pela interação verbal quanto pelos sinais não verbais, pelas pistas de contextualização e outros recursos. Nesse ambiente, quando as intenções do falante são reconhecidas pelos ouvintes e vice-versa, obtém-se sucesso tanto no processo comunicativo como no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o processo de interação entre professor e estudantes em sala de aula pode revelar aspectos relacionados ao modelo de ensino, como também contribui para encontrarmos resposta ao nosso questionamento: até que ponto a situação social gerada em sala de aula de EREM para o ensino de Língua Materna contribui para a formação da cidadania do estudante?

Como o universo que envolve a interação professor estudantes abrange vastas situações, optamos por selecionar passagens que contribuíssem para a verificação da construção da cidadania, por meio de eventos que revelam a participação dos estudantes nas rotinas de aula e as regras que são estabelecidas para essa participação. A análise desses dados pauta-se na perspectiva interacional para a análise do discurso (GOFFMAN, 2011, 2012, 2013 a, b, c; GUMPERZ, 1982, 2013) e na análise da conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2010; MARCUSCHI, 2004, 2005, 2008 a, b) entre outras.

Iniciamos por observar os papéis sociais assumidos pelos participantes do contexto em sala de aula, pois esses remetem à construção do que Koch (2004) denomina conhecimento procedimental, ou seja, o conhecimento produz a socialização, uma vez que os parceiros da

comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, eles têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados para que a atividade tenha sucesso.

Segmento 2: transcrição de aula 29/09

01 /.../
02 P: gente, eu posso começar?
03 E: pode.
04 P: vamos... oh! vê só, a gente vai começar hoje a fase poética da segunda fase do modernismo... 05 terminamos o romance e agora vamos entrar em outro gênero, poesia, certo? guardem os biscoitos, 06 parem a conversa, guardem o fone de ouvido, guardem o celular e parem um pouco a brincadeira, 07 hoje tem bem pouquinho aluno, dá pra gente fazer um trabalho bem bacana.
08 E1: não! hoje não, professora, tô gripado!
09 E2: professora:: é pra guardar tinta também?
10 P: ham?
11 E2: a tinta
12 P: que tinta?
13 E2: tinta de cabelo
14 P: guarda a tinta, abre a página 248 sr. luciano, depois fica correndo atrás de nota, viu
15 E ((todos masculinos)): é:: toma
16 E3: passou na cara é::
17 P: não é só ele não, outros também, vamos lá, deixa ele em paz...

Podemos observar que **P** define seu lugar social, embora não faça uso de autoritarismo, pois seu papel no segmento acima é ensinar. Marcuschi (2005) declara que a aula consiste em um sistema de relações que se manifesta em atividades cuja colaboração é esperada; no entanto, essa colaboração só pode ser definida se situada. **E2** cuja marca entoacional indica uma avaliação ao comportamento de um colega conecta a fala da professora ao comportamento de Luciano que insiste em não guardar a tinta de cabelo. **P** (linha 14) encadeia seu turno da posição de falante institucional, para relembrar não apenas a Luciano, mas a todos os estudantes presentes naquela situação (linha 17) do possível contrato de sala de aula que ele e os demais parecem ter esquecido. Ao fazer isso, **P** pode estar marcando seu poder na aula, mas certamente está agindo também como fiscalizadora da responsabilidade social dos estudantes, que é a de cumprir uma espécie de dever contratual.

E2 (linha 9) utiliza a fala da professora como repetição para seu próprio turno, demonstrando que reconhece as diversas obrigações que tem como estudante (parar a conversar, guardar o fone de ouvido e celular, parar com as brincadeiras). No entanto, ao utilizar traços suprasegmentais na formulação do enunciado, tais como ritmo acelerado e entonação exagerada, marca uma atitude de ironia que pode significar que, apesar de conhecer seu lugar social opta por tomar o lugar da professora e exercer esse papel.

A pressuposição de que professor e estudantes tenham uma interação assistemática converteu-se em lugar-comum no discurso sobre a sala de aula, porém deve-se ter o cuidado para não se estabelecer a assimetria como uma regra geral, uma vez que a relação em aula é dinâmica e instável, não podendo ser definida por meio de modelos estanques.

Nesse sentido, os papéis sociais não são entidades estanques como algo sagrado cujos lugares exigem comportamentos definidos e imutáveis, pois os interactantes dispõem de modos de ação e os utiliza à medida que o discurso flui, contextualizando, sem, necessariamente, precisar abandonar um papel antes de assumir outro, ou seja, os papéis sociais não são enrijecidos, cada interactante transita em um contínuo de ações que envolvem diversos valores de que precisa para agir na sociedade.

Ensinar não está necessariamente relacionado ao aprender, uma vez que, infelizmente, em alguns contextos os papéis de estudantes e professores têm sido questionados em função da existência de um acordo tácito, segundo o qual o professor finge que ensina e o estudante finge que aprende.

No contexto escolar, aprender é exercício político por natureza, envolve pontos de vista, construção e revisão de paradigmas, suscitando diálogo e negociação de sentidos entre professor e estudantes. A aprendizagem escolar, nessa concepção, é processo dinâmico pelo qual o estudante, por meio de uma série de intercâmbios, com seus pares e professores, podem relacionar os próprios conhecimentos e saberes com outros, produzindo novos conhecimentos, que podem ser utilizados em situações didáticas e não didáticas, isto é, um processo que se vive no contexto escolar e fora dele, com suas contradições, restrições e possibilidades.

A diferença entre os papéis sociais dos sujeitos participantes da aula indicam o lugar social de onde professora e estudantes apresentam suas versões da realidade e como constroem uma nova versão a partir daquelas que já possuem. Cada uma das atividades possui uma relação de dependência com o contexto em que acontece, o ponto de ocorrência no encadeamento discursivo, a forma e a função do enunciado que as introduz.

Esse aspecto revela que as situações de aproveitamento e inclusão das categorias conceptuais motivadas pelos estudantes na construção do saber são possíveis quando um tipo de estrutura social praticada na sala de aula e, conseqüentemente, o tipo de interação, são de caráter flexível, culturalmente sensível e organizado de forma a atender o que deveria ser o público alvo da escola – o estudante e a sociedade. Tal afirmação ressalta a importância do contrato de aula como agente contextualizador dos papéis sociais de professor e estudante, tornando as atividades de colaboração mais presentes.

O fragmento que segue foi extraído de uma aula em que a professora, inicialmente, trouxe a letra da música “Súplica cearense” a fim de apresentar aos estudantes a temática da seca em outras formas de arte, além da Literatura. Ela distribuiu a letra da música xerocada e pediu a dois alunos para que eles baixassem no celular a gravação da mesma em duas versões diferentes: uma na voz do grupo O Rappa e a outra na versão de Luiz Gonzaga. Nesse momento foi feita apenas a leitura da letra pela professora, os estudantes acompanhavam o texto.

Segmento 3: transcrição de aula 11/08

01 /.../
02 E : meu deus ((risos))
03 P : meu deus, perdoe eu encher os meus olhos de água / e ter-lhe pedido cheinho de mágoa / pro sol
04 in- in- inclemente se arretirar / desculpe eu pedi a toda hora pra chegar o inverno
05 E1 : inferno
06 P : chegar o inverno, então?
07 E1 : aqui tem inferno
08 E ((vários juntos)): in-ver-no
09 P : você tá pre-ci-san-do de ó-cu-lus
10 []
11 E2 : em cima, doente!
12 P : desculpe eu pedir para acabar com o in-fer-no / que sempre queimou o meu ceará.

Bortoni-Ricardo (2009, 2011) afirma que a correção ou ratificação de respostas fornecida por estudantes é uma questão importante para preservação das identidades individuais no ambiente interacional, pois nem sempre esse aspecto é pacífico ou consiste em uma oportunidade de expansão do conhecimento do estudante. Muitas vezes, as ratificações ou correções são mais frequentes com aqueles estudantes que parecem compartilhar dos mesmos esquemas de crença da professora.

A tentativa de retificação feita por **E1** no segmento 2 acabou por expô-lo, e essa exposição teve o aval da professora quando esta fez o comentário (linha 9) e a ressalva da palavra (linha 12). O engano se deu pelo fato de **E1** está adiantado em relação à leitura e não ter se dado conta. A observação que **E2** faz retrata uma realidade dos estudantes desta comunidade, ou seja, embora a entonação seja sarcástica e até certo ponto agressiva, esse comportamento é comum entre os estudantes e não gera intimidação, uma vez que quando não há represália, há um desprezo representado pela expressão facial. Isso acontece, ao menos, nesta turma. A segunda opção foi a resposta de **E1** para **E2**.

Podemos observar, no entanto, que **E2**, assim como os demais colegas presentes, não se manifestou quando **P**, na linha 6, não compreendeu a intervenção de **E1**; chegou, inclusive, a ratificar seu engano. Esse aspecto chama à atenção para a posição de falante institucional ocupada por **P** que lhe dá *status* não só em relação ao saber, como também ao poder. Por mais compreensiva, democrática e sensível que a professora se apresente, seu papel social marca o poder que tem sobre os estudantes e sobre a aula.

O discurso, a ação e as ideias que circulam em vários contextos ajudam a compreender o estado das coisas que constituem o mundo, assim como a visão que se tem desse mundo e do ser humano, da mesma forma que criam e recriam as realidades que envolvem os sujeitos e os transformam. Orlandi (2008) declara, entre outros aspectos, o discurso como ação social, ou seja, corresponde a uma produção de sentidos como parte integrante das atividades sociais dos sujeitos. Nesse sentido, ser estudante é saber-se capaz de criar, recriar e produzir conhecimentos, dialogando com seus pares e com o professor, certo de que será ouvido e enriquecido em suas posições e escolhas. É igualmente ser agente de transformação e elaboração de condutas e procedimentos sociais. Esses aspectos, infelizmente, foram desconsiderados no segmento 2.

Antes de apresentar mais um segmento, gostaríamos de esclarecer que por sugestão de uma das turmas de terceiros anos e o acatamento das demais, as aulas de língua materna, no segundo semestre do ano de 2014, foram voltadas para o ensino de Literatura, o de Análise Linguística foi ministrado no I semestre. No I semestre estávamos com a professora dos segundos anos e conhecendo a comunidade escolar em seus diversos segmentos.

Quando retornamos em 2015, no I semestre, além de fazermos alguns ajustes, tivemos o intuito de verificar o ensino de Análise Linguística da mesma professora, ainda que não estivéssemos com a turma que observamos inicialmente; porém, constatamos que os conteúdos trabalhados eram os das normas gramaticais, refletindo, infelizmente, a falta de discernimento entre o ensino de Análise Linguística e o de Gramática. Predominaram práticas pedagógicas em que as normas gramaticais eram escritas na lousa e depois a professora elaborava exercícios com frases descontextualizadas, visando a memorização de regras. Existiram basicamente duas condições nessas aulas: o silêncio imperava, particularmente, quando a aula era no primeiro horário e os estudantes ainda encontravam-se bastante sonolentos ou havia um excesso de conversas paralelas, enquanto eles copiavam, cessando apenas na hora da explicação. Logo, os fragmentos selecionados versarão sempre sobre

Literatura. O segmento abaixo foi extraído da mesma aula do segmento 2, porém com um enquadre diferente.

Segmento 4: transcrição de aula 11/08

01 /.../
02 P: se a gente... oh, vamos fazer basta::nte silêncio, aí a gente... desliga o celular, por favo::r!
03 []
04 P: se todo mundo colaborar, consegue ouvir, eu ouvi em outras salas, aí a gente vai acompanhando
05 devagarzinho
06 ((toca a música na voz do grupo o rapa))
07 []
08 ((risos baixo))
09 P: psi:::u! vamos cantar pra gente. Psiiu, vou botar pra fora da sala, viu!
10 ((acaba de tocar a música))
11 E: já pode trazer o baseado
12 ((risos))
13 P: psi:::u, vamos ouvir! gente... vocês querem cantar sozinhos?
14 E ((todos)): é:::
15 P: quem puxa? vocês querem tentar cantar sozinhos? mas sem fazer bagunça... 3º a:::, psiu,
16 meninas... vamos todos começar juntos? então vamos... tem mais barulho do que música
17 ((risos abafados))
18 []
19 P: vou recolher, pronto! filipe ajuda a recolher... já encerrei, se é pra tirar onda, a gente encerra...
20 obrigada!

Os processos de construção conjunta dos objetos de discurso e de conhecimento relacionados às cenas acadêmicas têm na interação face a face da sala de aula um lugar onde ocorre grande número de descontinuidades que dizem respeito às ações iniciadas tanto pelo professor, como pelo estudante, às inserções de tópicos, às repetições iniciadas pelo professor que visam fazer com que os estudantes entendam o tópico em andamento, entre outros aspectos.

Goffman (2012) afirma que nas interações face a face os interactantes estão constantemente mantendo ou propondo enquadre, ou seja, além de situar a metamensagem contida no enunciado, sinaliza o que dizem ou fazem ou ainda como interpretam o que é dito e o que é feito. Os enquadre são responsáveis pela organização e orientação do discurso em relação à situação interacional. Como desdobramento do conceito de enquadre no discurso, Goffman (2013b) introduziu o *footing*, passando a caracterizá-lo como o aspecto dinâmico do enquadre, isto é, representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante durante sua relação com o outro, consigo próprio ou com o discurso em

construção. Os *footings* podem ser sinalizados através do modo como os interactantes gerenciam a produção e a recepção dos discursos e podem indicar aspectos pessoais e sociais.

Na linha 13 a professora assume um enquadre de cordialidade. No entanto, na linha 19 ela opera um *footing* e passa a agir como uma pessoa autoritária, colocando um ponto final inesperadamente a essa etapa da aula. Com essa atitude, ela apresenta um enquadre de mulher autoritária e controladora, invertendo o comportamento demonstrado na linha 13. Essa mudança no enquadre tem como fim restabelecer a ordem da sala e dá continuidade à aula e para isso, a professora se valeu do poder que sua posição institucionalizada lhe oferece (linha 19).

O ofício do professor, isto é, ensinar abarca dois enfoques: o da intenção de ensinar e o da efetivação de seu propósito, pois de nada adianta o professor abordar certo tema em suas aulas e o estudante não aprender os aspectos trabalhados por eles. Essas duas dimensões do ensinar evidenciam também a inerente relação entre a atuação do professor e todos os demais elementos que permeiam o âmbito da educação. Tanto a atuação do professor intervém no cenário escolar, quanto os outros componentes presentes na escola influenciam o modo como o professor desempenha seu papel.

A aula deste dia foi marcada, particularmente, pela ausência de se pôr em prática o exercício da cidadania, lembrando que este conceito está relacionado à ideia de que o exercício da cidadania equivale não só a fazer parte da sociedade, mas também a tomar parte dela, pois a participação traz direitos e deveres para todos. Moreira (2006) afirma que o processo de construção do conhecimento deve ser mediado, levando-se em consideração o contexto em que o estudante está inserido, por isso há situações de aprendizagem quando o sujeito mobiliza uma ou mais capacidades, fazendo com que entrem em interação com outras competências.

Os estudantes estavam inquietos porque no dia anterior eles foram alvo de deboche no *facebook* e a turma toda estava revoltada, inquieta e ansiosa por encontrar uma solução para a situação. A professora estava ciente da questão antes de entrar em sala de aula; porém, teve uma reação em relação à mesma que pareceu deixar os estudantes decepcionados, pois em diversas situações, que presenciei, ela se mostrou solícita para com eles. Transcrevo a seguir uma parte de sua reação após perceber o quão difícil estava fazer os estudantes ficarem atentos e participativos neste dia.

Segmento 5: transcrição de aula 11/8

01 P: 3º a presta atenção! eu estou entendendo, só que eu não vou resolver isso em minha aula... é::
02 se vocês estão sentindo assim, que estão invadindo um direito de vocês
03 E: a privacidade
04 P: privacidade... sei lá... a honra, isso aí vocês tem de resolver com gestão, tá certo? porque se a
05 gente ficar em minha aula tratando disso, eu não trabalho /.../ se for o caso de tomar algumas
06 providências jurídicas até, elas vão tomar, ok? /.../ porque aí eu não posso invadir esse espaço e
07 ne- nem tenho o direito, nem tenho habilitação para isso... não sei fazer isso... não sei resolver nada
08 juridicamente essa questão e termina atrapalhando a aula /.../ encerrou, encerrou, isso aí é questão
09 de ges-tão... leva pra gestão, a gestão vai resolver ou não, não sei! mas não compete a mim... /.../
10 eu não sei resolver isso e nem tenho competência para tal... não tenho competência pra isso, e nem
11 é o momento adequado, agora é a aula, ok?!
12 E1: ok!
13 P: gente, vamos ou-vir... vocês hoje estão impossíveis! eu vou embora e deixo a turma! (+)
14 já fiz isso uma vez e faço de novo... prestem atenção... vocês estão no 3º ano de ensino médio,
15 precisam amadurecimento... estamos trabalhando um texto, texto esse que pode até vir a cair no
16 vestibular... independente de enem, vestibular ou não, aprendizado pra vida... (+) e tá tendo
17 uma discussão super interessante aqui e a conversa não para... (+) presta atenção! eu já saí
18 dessa sala por conta de barulho excessivo e eu saio novamente, eu peço a permissão da professora
19 ((referindo-se a mim)) e vou para outra turma e boto outro professor aqui... não dá não... essa aqui
20 é a melhor turma que eu tenho, vocês sabem disso... vocês são bons, mas vocês conversam muito!
21 (+) então vamos prestar atenção, vamos amadurecer, né?! peraí... o que é que é mais interessante
22 pra mim? essa conversa paralela... eu sei que vocês estão agitados porque vocês foram
23 caluniados... isso mexe, eu sei que mexe... (+) mas nesse momento a gente tem que saber
24 deletar... deleta o que passou... estão mexidos ou não, estão incomodados ou não, eu fui
25 desmoralizado ou não, minha escola também foi desmoralizada em plena internet, pela internet /.../
26 vestibular tá batendo na porta de vocês e isso é que é interessante... é importante... /.../ ou vocês
27 não concordam com o que eu estou falando. Vocês concordam?
28 E ((todos)): sim ((alguns falam sim com tom de voz abafada, outros concordam com a cabeça e
29 piscam lentamente os olhos))

Gumperz (2013, 1982) declara que as convenções de contextualização correspondem a pistas sociolinguística que são utilizadas pelos interactante a fim de sinalizar as intenções comunicativas ou ainda inferir as intenções conversacionais do interlocutor. Esse conceito refere-se aos traços existentes na estrutura da superfície dos enunciados, eles possibilitam aos interactantes uma interpretação da atividade em processo, como também elucida como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada elocução se relaciona com a que precede ou segue.

Na visão de Gumperz (2013, 1982) o processo de inferenciação baseia-se em construções hipotéticas, uma vez que os conhecimentos de mundo são reinterpretados nas interações face a face e construídos social e interacionalmente, ou seja, é situado culturalmente.

No segmento 5, apesar da turma sinalizar desde o início da aula que algo a incomodava, a professora insiste em não querer parar a aula para refletir sobre o problema (linhas 1 e 2). Essa postura da professora sinaliza uma omissão no que tange à formação cidadã que ela precisa oportunizar aos estudantes. Além da desatenção para o problema da turma, ela transfere a responsabilidade para a gestão escolar (linha 4) como se esta fosse a única responsável pelo desenvolvimento crítico dos estudantes. Essa transferência é ratificada com a sílaba da linha 9 e no restante da mesma e nas linhas 10 e 11.

Em uma abordagem de ensino com cunho transformador a atuação do professor caracteriza-se por ser um ato dialógico, em que ele e os estudantes constroem um conhecimento de mundo por meio da reflexão e da ação em prol da emancipação e da libertação. O problema que a turma estava vivenciando deveria ter se tornado fonte de temas geradores que, sistematizados, desencadeariam aprendizagens que provavelmente iriam integrar saberes. Se a professora acolhesse a questão sugerida pela turma, provavelmente estaria exercitando habilidades democráticas da discussão, da participação e do questionamento, uma vez que estaria propiciando momentos para que os estudantes observassem, levantassem hipóteses, argumentassem e tivessem condições de transformar a realidade, demonstrando assim, que tanto a professora quanto os estudantes possuem papel de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, a caracterização da professora seria a de um intelectual transformador.

O dizer da professora da linha 13 a 27 são recheadas de ameaças e autoritarismo, corroborando com o que Orlandi (2008) declara sobre esse tipo discurso, ou seja, procura-se impor um só sentido e o objeto do discurso, que é o referente, fica dominado pelo próprio dizer, o objeto praticamente desaparece. As longas pausas entre alguns enunciados sugerem tanto uma discordância como uma resignação dos estudantes, uma vez que eles estavam perdendo a oportunidade de aprender a lidar com conflitos e saber gerir situações-problema que constituem o mundo físico e social. Essa postura é certificada nas linhas 28 e 29.

É preciso esclarecer que embora o exercício da cidadania tenha sido negligenciado nesta aula em particular, ou seja, embora **P** não tenha sido muito feliz em seus comentários, essa foi a única aula em que presencie ao longo dos seis meses em que a acompanhei algo dessa espécie por parte dela, pois a mesma busca dá exemplo de respeito, tem muito cuidado ao formular orações e selecionar o vocabulário quando se dirige a um estudante e evita fazer julgamentos, mostrando sempre o outro lado da questão aos estudantes.

No próximo segmento será apresentado o fragmento de uma aula em que os estudantes tinham como objetivo apresentar uma pesquisa sobre o livro “A hora da estrela” de Clarisse Lispector. Havia sido solicitada a leitura da obra alguns meses atrás, ficando marcada a exposição para a presente data. Os estudantes haviam assistido anteriormente ao filme baseado na mesma obra.

Segmento 6: transcrição de aula 15/9

01 /.../
02 P: podemos começar? psiiuu, filipe senta aí, por favor... gente::
03 (+)
04 E: já pode?
05 P: podemos?
06 E1: podemos
07 P: Então 3º A, por favor, silêncio, vamos ouvir duas pronúncias
08 E2: a hora da estrela de clarisse lispector
09 E: vai!
10 E2: professora aqui tem o nome de alguns... dos personagens... bem... é::: macabéa é uma
11 personagem do livro... do livro a hora da estrela...
12 P: psi:::u:::
13 E1: ela protagoniza
14 E2: si::m... ela nasceu em alagoas... aie:: perde os pai e é criada pela tia... só que a tia maltrata
15 muito ela, não gosta muito dela... aí ela vem para o rio de janeiro por melhores condições de vida...
16 só que ela é analfabeta, ela trabalha como cartógrafa, né?
17 E: datilógrafa
18 E2: e:: o trabalho dela sai bem mal feito... a chefe fica com pena e deixa ela mesmo assim... aí
19 depois... a senhora passou o filme, aí não dá mais vontade de falar.
20 P: oxe::
21 E2: tipo... todo mundo vai saber já...
22 P: você não leu o livro? então... vai- vai narrar o livro... aí primeiro conta a história e depois faz
23 uma- uma reflexão em cima do livro
24 E2: tipo...
25 P: tipo... faz de conta que ninguém sabe de nada.
26 E2: ohhh! faz de conta que ninguém assistiu o filme...
27 P: vocês vão começar falando sobre a obra, depois a biografia? como é que vocês vão... sobre a
28 obra, não é isso, joia? e você ficou responsável pela obra?
29 E2: tipo, eu vou falar sobre a história
30 P: então fale como se ninguém soubesse de nada...
31 /.../
32 E2: macabéa é maltratada, não sabia se cuidar... aí:: por falta de conhecimento, ela ficava se
33 prejudicando... tipo... tem uma cena no filme também, todo mundo viu, que ela vai pro metrô... aí
34 o rapaz só pede pra ela se afastar, porque ali era uma área perigosa... ela vai embora... e ela sempre
35 se desculpa, porque ela acha que tá sempre fazendo tudo errado...
36 E: no final
37 E2: é no final
38 P: peraí... isso é::: narrando a história, já? peraí... isso é narrando to-toda a obra?
39 E1: toda nã:o...
40 E2: é um resumo, professora...

41 E: a senhora quer...
42 E3: repete aí...
43 P: tá... vou esperar até o fim...
44 E: vai, vai... termine...
45 E2: enfim... pra resumir a história...
46 (+) (+)
47 P: quem leu a obra aí do grupo?
48 E3: Grazi
49 E: eu li... mais da metade

Partindo do pressuposto de que a compreensão da dimensão acadêmica deve especificar a intencionalidade de inserir, no processo de ensino-aprendizagem, os procedimentos necessários a uma boa aprendizagem do estudante, poderemos agregar tais procedimentos ao conjunto de conteúdos curriculares a serem apreendidos, assimilados e praticados no decorrer do percurso escolar. Nessa perspectiva, é preciso rever a prática no sentido de selecionar saberes necessários a esse desenvolvimento, como também a auto-organização, a compreensão e o domínio das linguagens, mídias e tecnologias de informação, a pesquisa, os hábitos de estudo, entre outros.

Nesse sentido, a falta de planejamento dificultou a compreensão da oralidade do grupo. A estratégia da professora em apresentar outra forma de linguagem baseada na obra em estudo, parecer ter ocasionado um desestímulo para a leitura da obra como demonstrado nas linhas 18 e 19. No entanto, isso não justifica a falta de sistematização do grupo, pois o estudante responsável pela apresentação do enredo não foi capaz de apresentá-lo coerentemente. Se alguém ouvisse a fala dele sem ter o conhecimento prévio do livro, teria muita dificuldade para compreender o tema desenvolvido por Clarice Lispector.

Goffman (2011, 2012 e 2013b) afirma que durante a interação os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), cosustentados e modificados. Tais mudanças são inerentes à fala natural e implicam, segundo Goffman (2011, 2012 e 2013b), uma mudança no alinhamento, que assumimos para nós e para os outros presentes, expressando o modo como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Observando as linhas de 32 a 37, podemos constatar o despreparo de E2, uma vez que a mudança de *footing*, nas linhas 32 e 33, é constatada por E (linha 36) ao final da fala de E2.

Tudo que se dá no espaço escolar ecoa na dinamização da vida ativa do estudante, isto é, o empenho que esse tem no trabalho diário, a aplicação de tudo que se aprende, a produção de novos conhecimentos, competências e habilidades vão se propagar na vida adulta e profissional desses sujeitos. Assim como a manutenção de relações estratégicas com vários

aspectos de seu ofício de estudante, como a negociação, a protelação de entrega de trabalho, e, até mesmo, a subversão de regras, orientações e atividades que são de sua responsabilidade.

Outro momento que ratifica a falta de atenção de **E2** em relação ao filme que ele afirma ter assistido, encontra-se na seguinte passagem. No entanto, é preciso esclarecer que essa postura é corroborada pelos demais colegas de equipe, uma vez que os mesmos parecem não querer assumir suas responsabilidades enquanto sujeitos responsáveis pelo seu saber.

Segmento 7: transcrição de aula 15/9

01 /.../
02 P: presta atenção que:: é o trabalho de vocês... que é a nota de vocês que está sendo
03comprometida...
04 (+)
05 E: é o quê?
06 E2: pronto... aí ela conhece um rapaz chamado miranda...
07 E: olímpico
08 E2: ah é, olímpico... ((risos constrangidos)) ela é também apaixonada pelo chefe, só que ela não 09
dizia

Após o alerta da professora no que diz respeito à postura do grupo (linhas 2 e 3) **E2** retoma sua narrativa e comete outra garfe em relação a um personagem que fazia par romântico com Macabéa. Nesse sentido, podemos deduzir que a estratégia da professora ao apresentar outra linguagem para a obra não promoveu o desejo de aprender, mostrando que embora tenha sido utilizada uma mídia diferente, recursos tecnológicos nem sempre são garantias para a manutenção da atenção para alcançar o saber, principalmente se não há um planejamento adequado.

A atenção e o interesse estão relacionados à motivação. São processos mentais que se estabelecem no contato com as fontes de aprendizagem e impulsionam à curiosidade. Nesse sentido, Vygotsky (2010, 2002 e 2001), que vê o crescimento cognitivo como um processo interativo, propõe a superação da dicotomia social e individual, pois o indivíduo constitui suas formas de ação em atividades e sua consciência nas relações sociais, em que o psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões social, cultural e individual. O segmento a seguir corresponde a mais um fragmento da mesma aula do segmento anterior. No entanto, neste enquadre, houve uma mudança na participação dos estudantes, uma vez que foi abordado um tema que motivou a mudança de postura da turma de modo geral.

Segmento 8: transcrição de aula 15/9

01 /.../
02 E2 : aí pronto, ela conhece olímpico, meio que:: eles tentam namorar, mas, na verdade, eles não
03chegam a namorar porque na verdade... é só tipo... amigos, praticamente... na visão do outro...
04 P : mas eles se consideravam namorados ou era só...
05 E ((alguns estudantes)): eles se consideravam
06 E : ela considerava
07 E2 : ela considerava
08 E : era bem diferente o namoro deles
09 P : e o que faz você achar que eles não eram namorados?
10 E2 : porque::
11 E : porque o namoro hoje é bem diferente...
12 P : ahh, tá, entendi...
13 E : é por isso que...
14 E2 : eles andavam bem separados, não davam a mão sempre...
15 E1 : eles não tinham nem carinho...
16 E3 : ele queria tentar mais alguma coisa, mas ela não entendia....
17 E2 : ela não entendia porque... esse jeito matuto dela...

A participação de diferentes estudantes sugere o interesse pelo tema. **E2** ao continuar a apresentação do enredo da obra “A hora da estrela” de Clarisse Lispector mostra a relação da personagem Macabéa com Olímpio. **E2**, ao expor o fato, manifesta-se e diz não reconhecer como namoro a relação entre Macabéa e Olímpio, **E2** a vê como uma amizade (linha 3) e se coloca como leitor que vive fora do livro, em outro contexto – na visão do outro...). **P** estimula o tema (linha 4) e os estudantes começam a se colocar a partir da comparação que alguns fazem entre o significado de namoro (linhas 6, 8, 11, 14, 15 e 16). Uma parte dos estudantes - embora não tenham lido o livro, assistiram ao filme - conseguem diferenciar que há um namoro, apesar da ideia deste, no livro, não corresponde ao conceito que a geração atual possui (linha 5). Embora **P** tenha aguçado a participação, observamos que ela reconhece o conceito sobre o qual os estudantes falam (linha 12), uma vez que o enunciado de **P**, segundo Orlandi (2008 e 2003) e Brandão (2007), consegue dá conta do fato de que sujeitos falantes, situados em um determinado contexto histórico, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, ou seja, o que há são várias linguagens em uma única.

Os sentidos das palavras são derivados das formações discursivas em que elas se inscrevem, logo estas representam no discurso não só as formações ideológicas, como também a determinação do sentido ideológico. As palavras modificam seu sentido de acordo com o posicionamento de quem as emprega.

É fato que se o professor, particularmente o de Língua Materna, busca contribuir para a formação do cidadão, ele deve favorecer em suas práticas pedagógicas, o exame crítico da

realidade e dos contextos que são construídos histórico, social e culturalmente. Nessa perspectiva, é preciso que o professor saiba forjar uma prática vigilante para que os aspectos culturais, éticos, estéticos, econômicos, entre outros, sejam contemplados constantemente.

Num processo de formação cidadã, o lugar do ensino-aprendizagem é o espaço dos sujeitos em construção permanentes, é o lugar social das mediações, das remediações e das reflexões, é espaço de linguagem que significa e ressignifica identidades e culturas. No entanto, para que isso seja efetivado, os saberes devem ser contextualizados de tal maneira que os conhecimentos do sujeito possam entrar em interação com eles. A complexidade de cada sujeito interage com o objeto do conhecimento de forma distinta, em tempo e forma particulares, extrapolando e/ou dificultando algumas transposições didáticas. Acreditamos que refletir sobre esses aspectos ajuda na organização do trabalho pedagógico, na construção de sequências didáticas, nas estratégias pedagógicas, como o planejamento e a organização de planos de aula, dentre outros procedimentos.

Estabelecer uma zona de diálogo entre o aprendiz e o saber é prática assertiva. A zona de diálogo pode ser definida no contrato didático que potencializa as interações e as aprendizagens dos interlocutores. O movimento que dá força, vigor e alinhamento às aprendizagens envolve culturas e significa os saberes que são mediados por meio de linguagens colaborativas.

O segmento a seguir apresenta alguns aspectos que fazem parte da rotina de sala de aula de **P**. Nele podemos observar algumas estratégias presentes na prática pedagógica dessa professora. Em conversas informais, fora da sala de aula, assim como por meio da entrevista realizada com a professora, pudemos concluir que essas são reflexos de anos de prática no ensino da Educação Infantil.

Segmento 9: transcrição de aula 13/10

01 /.../
02 P: gente... 3º a presta atenção... é:: sobre o assunto da aula passada... a gente concluiu o
03 framente de vidas se::ca::s, não foi? e a gente viu a temática... qual é a temática? qual a temática
04 dos escritores regionalistas dessa região nordeste?
05 E: mostrar...
06 E1: a linguagem
07 P: então... em torno dessa linguagem... mas o tema... o tema da linguagem
08 E: a seca
09 P: a seca, não é isso? é... mas presta atenção a pergunta pra saber responder... a seca... e eu trouxe
10 pra vocês... que não foi só na literatura que esse tema foi abordado, ou seja, a questão da seca, a

11	questão da dificuldade do sertanejo em torno do- do nordestino, a miséria, fome, a questão
12	também... é... a questão do clima, não foi só abordado na... dentro da temática literária, dentro da
13	literatura, mas também em composição de letras de músicas como nós vimos na música “súplicas
14	cearense”, lembram?
15	E ((todos)): si::m
16	/.../
17	P : 3º a:: borá... então oh... caminhos da ficção de 30... o romance, o romance de 30 trilhou
18	diferentes caminhos, do- dos quais o regi-o-na-lismo, especialmente o nordestino que é o que nós
19	estamos trabalhando... a gente tá trabalhando o romance de 30 dentro da região qual? nordeste...
20	dentro da região nordeste, ou seja, dentro da região nordeste... o da região nordeste foi o mais
21	importante que é o que nós estamos trabalhando... além de vida::s se::cas de graciliano ramos, nós
22	vamos agora ler um fragmento de uma outra obra, a obra chamada a bagaceira de josé américo de
23	almeida... diante desse fragmento, a gente vai fazer algumas questões... alguns questionamentos...
24	após esse fragmento, a gente vai ver um pouquinho de raquel de queiroz e também um fragmento
25	da grande obra dela, o quinze, ok? para casa eu vou pedir duas atividades para a próxima aula
26	E2 : po::rra
27	P : que é amanhã... depois... vocês vão fazer uma pesquisa-zinha na internet, é:: saber um
28	pouquinho é:: bota lá:: é:: resumo da obra o quinze e resumo da obra bagaceira... colocar no
29	caderno... lê, logicamente... escrever no caderno a parte mais importante, escrever como está na
30	internet e traz pra cá... pra gente discutir... pra que vocês se apropriem um pouquinho sobre essas
31	duas grandes obras
32	E2 : a bagaceira e qual?
33	P : a bagaceira... eu vou colocar no quadro...
34	E3 : professora...
35	P : a bagaceira e o quinze

Em várias situações pudemos observar uma rotina de inicialização de **P**, algumas bem peculiares em que após adentrar em sala de aula e dá o bom dia aos estudantes ela inicia sua aula com uma retrospectiva do conteúdo visto na aula anterior (linhas 2 a 14). Essa estratégia funciona como uma espécie de “aquecimento” que visa introduzir os estudantes na atmosfera de aprendizado. Outro artifício bastante utilizado por **P** no processo de ensino-aprendizagem é a repetição. Ela realiza conscientemente essa técnica e em conversa informal revelou que adquiriu esse hábito na Educação Infantil em que era necessário repetir a mesma fala várias vezes a fim de que a criança memorizasse o conteúdo (linhas 18 a 20). Percebemos também que **P**, muitas vezes, ao lançar uma pergunta aos estudantes ou a um especificamente, ela tem o hábito de não esperar o tempo de resposta do estudante, antecipando-se com a resposta à pergunta que ela mesma formulou (linha 19).

Freire (2010) afirma que o ato de ensinar corresponde a criar possibilidades para a produção ou construção de conhecimentos. Essa visão é corroborada por Meirieu (1998) quando declara que o ofício de ensinar envolve duas análises, por um lado, o que diz respeito aos sujeitos, às suas aquisições, suas capacidades, seus recursos, seus interesses, seus desejos e, por outro, o que diz respeito aos saberes que devem ser percorridos, inventariados para

neles descobrir novas abordagens, novas possibilidades, novas maneiras de apresentação e significação.

Nesse sentido, **P** em algumas práticas pedagógicas não contribui para a formação dos sujeitos numa dialética progressiva e transformadora, particularmente, no que diz respeito ao processo de pesquisa, pois esta se caracteriza pela capacidade de produzir conhecimentos e também como elemento estruturante na formação do estudante, ou seja, a formação para a construção de uma cidadania demanda capacidade de análise crítica dos problemas do mundo, formulação de perguntas e proposição de respostas, em um processo problematizador sempre passível de confirmação, revisão, modificação e reconstrução, ou ainda, em um processo dinâmico de construção e de responsabilização do conhecimento. Como será possível alcançar esse fim com as orientações que se encontram nas linhas de 27 a 31?

A pesquisa trás em sua essência o pensamento reflexivo, que requer tratamento de informação/dados e se constitui em um caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. O tema da seca que vinha sendo desenvolvido com os estudantes favorecia conhecer e explicar os fenômenos da seca que ocorrem no Nordeste e em outros países, como eles operam, como e por que as mudanças acontecem, até que ponto esses fenômenos podem ser influenciados, evitados e controlados, enfim, oferecia oportunidades para explorar a pergunta, o diálogo, a curiosidade, a criatividade, a ação de buscar conhecimento e novas possibilidades para significá-lo, tanto por parte dos estudantes quanto da professora, favorecendo, assim, a construção da autonomia responsável.

Uma prática pedagógica alicerçada na pesquisa deveria favorecer o trabalho inter e transdisciplinar, dialógico, comunicativo, conscientizador ao encarar temas significativos - como a seca, por exemplo - e inter-relacionar situações problemas. No entanto, a simplicidade, ou ainda, o descaso como essa prática é vivenciada nas salas de aulas de Língua Materna gera reações por parte dos estudantes como a que presenciamos na linha 26.

No fragmento abaixo, a aula girou em torno da leitura de dois fragmentos: um do livro *A bagaceira* de José Américo e outro de *O quinze* de Raquel de Queiroz. Nosso foco está no uso de diminutivos que **P** faz em suas falas, em alguns momentos ele é excessivo. Sabe-se que o uso de sufixos que marcam a flexão de grau na língua materna nem sempre estão relacionados à questão de variação de tamanho, eles podem indicar valores e intenções.

Segmento 10: transcrição de aula 06/11

01 /.../
02 P : prestem atenção... depois a gente discute isso, tá... é::... antes de:... eu vou colocar no quadro e
03 enquanto eu escrevo aqui no quadro, eu quero que vocês leiam o fragmentozinho da bagaceira,
04ok?
05 E : ok
06 P : ótimo... lá em baixo, essa parte verdinha aqui, o:: certo?
07 /.../
08 P : e quando a gente vai descobrir a idade, você percebe que é bem mais jovem do que se
09imaginava, né isso? então essa questão da idade pelo rosto é:: totalmente infundada... é:: a pele
10fica bem sequinha... a pele seca, mal tratada pelo sol excessivo, sem pena, ou seja, aquele sol
11escaldante... então vamos lá, é:: deixa eu ver se tem mais alguma coisa... eram os retirante, nada
12mais... então fala da questão da degradação humana... vamos para a página 148... vamos saber um
13pouquinho de raquel de queiroz, certo? vamos fazer uma leiturazinha individual sobre raquel de
14queiroz e logo após a gente vai ler um fragmentozinho da obra “O quinze”...

Em princípio, é possível reconhecer que a formação inicial de **P** enquanto professora da Educação Infantil reflete muito em suas aulas de Ensino Médio. Essa postura é ratificada no excesso de repetição de um mesmo enunciado que visa à memorização, no cuidado exagerado, em algumas situações, para manter a atenção dos estudantes, no uso constante de diminutivo em sala de aula, pois tanto na entrevista como nas diversas conversas informais que tivemos, ela raramente faz uso de diminutivo em seus enunciados.

No entanto, refletindo sobre o uso desses diminutivos por **P** e levando em consideração as relações de poder entre os interlocutores, notamos que essa ação é empregada como uma estratégia de uso da língua num processo de interação marcado pela relação de poder entre os interlocutores na constituição do discurso, ou seja, ela parece levar os estudantes a romperem com a resistência que eles apresentam na hora de fazer uma leitura em sala de aula. A fim de alcançar esse objetivo, **P** deixa perceber que os comportamentos linguísticos dão ao seu discurso, enquanto processo, o que Foucault (2012) classifica como “jogo”, ou seja, o jogo do discurso como uma troca, hierarquizando em primeiro plano o aspecto formal; em segundo, a leitura ou interpretação que o outro faz do discurso.

O que nos induz a essa visão é a reação dos estudantes. Pudemos perceber que todas as vezes que **P** fez uso de diminutivos para solicitar uma leitura individual, eles não apresentaram nenhuma forma de protesto. A resistência sempre acontece para leituras individuais, nunca para coletivas, até porque, boa parte da leitura em voz alta é realizada por **P**. Nesse sentido, a leiturazinha (linha 13) do fragmentozinho (linhas 3 e 14) na parte verdinha

(linha 6) para conhecer um pouquinho (linha 13) corresponde a uma estratégia utilizada para lidar com a resistência dos estudantes.

Acreditamos que os processos que vão conformando a maneira de ser e agir do professor nem sempre acontecem de forma consciente. Eles vão se construindo, ao longo de suas experiências com a própria aprendizagem e com o ensino, ganhando contornos mais nítidos nas muitas e variadas vivências que o exercício do ofício lhe proporciona cotidianamente. Todo professor tem sua história que funciona como indicador que atua condicionando hábitos, definindo atitudes, convicções, estabelecendo modos de agir e saberes pedagógicos.

Esses saberes podem cristalizar e consolidar práticas que nem sempre passam pelo crivo da reflexão, daí a necessidade de investir na formação continuada, de espaços de reflexão sobre a ação docente e também sobre os aspectos teóricos que a atravessam. Consideramos que a formação continuada tem a função de instrumentalizar o professor a fim de que ele tenha subsídios para analisar aspectos científicos, éticos, pedagógicos e estéticos nos diferentes contextos e materiais didáticos disponíveis, assim como suporte nas representações a respeito dos estudantes. Isso é exercício de cidadania.

Nesse sentido, consideramos que todo professor é melhor na ação de ensinar se ele for um bom aprendiz. A leitura assim como a escrita, na perspectiva de Freire (2006), são atividades dialógicas que ocorrem no meio social através do processo histórico da humanização é por isso que o artificialismo com que alguns professores lidam a leitura e a escrita em sala de aula anula simultaneamente os sentidos e a dimensão dialógica dessas práticas, uma vez que, no planejamento didático, elas são focalizadas de maneira mecânica e sem sentido, contrariando a experiência que os estudantes têm no seu dia a dia, daí a possibilidade de haver resistência por parte deles.

O próximo segmento enquadra uma aula cujo tema foi o próprio objeto de estudo do componente curricular de Língua Materna, ou seja, a linguagem. Qual o papel das linguagens na mediação do conhecimento, da cultura e da formação cidadã? Como fruto de interação humana, é fato que a linguagem ocupa espaço central em todos os componentes curriculares, exigindo, portanto, atenção em relação às suas características materiais e históricas. É fato também que as linguagens são apreendidas e ensinadas e requerem conhecimento de traços materiais. Não se aprende a escrever se não conhecer o código linguístico e os gêneros textuais. Não se consegue desenhar ou dançar se não conhecer os signos próprios dessas linguagens. Assim como não se resolve expressões algébricas sem conhecer a linguagem

matemática e suas especificidades. Toda linguagem é constituída de um conjunto de base material que lhe dá forma, envolto em múltiplos significados que têm sentidos atribuídos pelos sujeitos nas diferentes culturas.

Segmento 11: transcrição aula 24/11

01 /.../
02 P : pegando o livro, bora caio... vamos... pronto... 3º a:: encerrou agora... começou agora... vamos
03 encerrar, psi:::iu:... luiza fecha um pouco a matraca, pega o livro, bora.... página três cinco
04quatro... vamos conhecer agora João Guimarães Rosa, mais conhecido como Guimarães Rosa... psiu...
05vamos... bora gente... deixa o lanche pra depois... vamos conhecer um pouquinho de Guimarães
06Rosa... eu queria que vocês pegassem uma caneta pra grifar as partes... o que é mais importante
07sobre ele pra vocês estudarem... ou um marca texto ou uma caneta ou lápis sei lá... pra que vocês
08grifem na hora em que eu... vamos...
09/.../
10 P : vamos lá... psi:::u.... vamos.... quem começa a ler?
11 E1 : e:::u
12 P : leia.... bem alto
13 E1 : mineiro de Cordeópolis desde cedo mostrou interesse por línguas e pelas coisas da
14natureza bichos plantas insetos...
15 P : ei:::o... devagar... pontuação...
16 E1 : bichos, plantas etc
17 P : certo... formou-se em medicina
18 E1 : formou-se em...
19 P : peraí... vai... deixa eu ler...
20 E1 : nã:::o... não... não, eu leio...
21 P e E1 ((simultaneamente)): formou-se em medicina e exerceu a profissão clinicando pelo interior
22 de Minas...
23 /.../
24 P : presta atenção... pega aí a caneta ou marca texto... recriar na literatura a fala do sertanejo tanto
25 no plano do vocabulário como no da sintaxe, ou seja, construção das frases, certo... e no da
26melodia da frase... ou seja, ele traz a melodia para seu romance, pra sua prosa, tornando a prosa
27poética certo...
28 E3 : até o ponto?
29 E4 : até síntese...
30 P : é:::o... não... segue... segue... dando... vai grifando... dando voz ao homem do sertão por meio da
31 técnicas como o foco narrativo em primeira pessoa, o discurso direto e o discurso indireto livre...
32 vá... e o discurso indireto livre... vá grifando... a língua falada no sertão está presente em toda a sua
33 obra... ele vai até aí... querem reler...? a grande novidade linguística introduzida pelo regionalismo
34 de Guimarães Rosa é... recriação na literatura e aí vai até:::o... obra, ok?
35 E3 : Ok!
36 P : vamos lá pra baixo... contudo... está vendo, lá embaixo? contudo, a linguagem de Guimarães
37Rosa não tem a intenção de retratar realisticamente a língua do sertão mineiro, porque ele trata do
38sertão mineiro... ele vai além, tomando por base a língua regional... Guimarães recria a própria
39língua portuguesa... como é esse recriar a língua portuguesa... ele re-cria... ele cria novas
40palavras... como é o nome que a gente dá para novas palavras? como é o nome que a gente dá para
41novas palavras?
42 E2 : é::: palavra nova...

43 ((risos))
44 P : neo...
45 E3 : neo é novo!
46 P : neologismo... ele cria... então ele traz essa novidade pra linguagem... próxima aula a gente 47 continua... gente na próxima aula a gente retoma...

Durante o período em que observamos as aulas de **P**, observamos que a participação dos estudantes nos eventos de aula e das regras estabelecidas para essa participação nos levou a perceber tanto aspectos positivos da interação como falhas que geraram dificuldades comunicativas e mesmo falhas no aprendizado, uma vez que a falta de organização na distribuição dos turnos de fala pode causar problemas que vão desde um mal entendido até conflitos entre os interactantes da comunicação.

Boa parte das vezes em que **P** lançou uma pergunta a toda turma ou a um estudante específico, ela mesma respondeu ao questionamento. Em uma das várias conversas informais que tivemos fora do espaço da sala de aula, ao ser questionada sobre essa ação **P** se justificou informando sobre sua preocupação e angústia em relação ao tempo que disponibilizava para dar conta da gama de conteúdos até o dia da prova do ENEM.

No entanto, os turnos dos eventos em sala de aula são sempre controlados por **P** e, quando ela não faz uso da fala por algum tempo, tem sempre o poder e fazer calar e fazer falar, de continuar ou de interromper como acontece com a tomada de turno entre ela e **E1** (linha 10 a 22) em que ela ganha a turno. Além disso, a mudança no *footing* (linha 19) contradiz o argumento utilizado por **P** para justificar a sua antecipação das respostas às perguntas formuladas por ela mesma, uma vez que ela solicitou a participação de estudante para realização da leitura sobre Guimarães Rosa.

Antes de iniciar a leitura **P** solicita um instrumento para que os estudantes possam destacar as ideias relevantes do texto a ser lido. Essa ação é bastante válida, uma vez que já presenciamos em algumas práticas pedagógicas a exigência de algumas habilidades sem, no entanto, os estudantes a terem desenvolvido e/ou vivenciado com o auxílio do professor. **P** não só pede antecipadamente o instrumento, como também avisa aos estudantes quando esse deve ser utilizado.

No que tange ao objeto de aprendizagem desta aula, a linguagem de Guimarães Rosa, esse tem sua compreensão restringida ao significado do léxico neologismo. Todo conhecimento é mediado pela linguagem, que se constitui em uma forma de poder e proporciona modos particulares de perceber a realidade. McLaren (2000) afirma que a

linguagem é mobilizada, muitas vezes, dentro de uma ideologia populista, vinculada à identidade nacional, à cultura e à formação.

Como máscara cultural da hegemonia, é mobilizada para policiar as fronteiras de uma divisão ideologicamente discursiva que separa os grupos dominantes dos dominados, as diferentes etnias, as escolas dos imperativos da vida pública democrática. Como produções materiais, as linguagens correspondem às demandas simbólicas dos grupos; não são neutras, ao contrário, são manifestações ideológicas. Por isso, aprender e ensinar requer adentrar no mundo da cultura, no interior das relações sociais existentes e assim contribuir para a formação de uma cidadania.

As linguagens constituem o mundo e são constituídas por ele, significando as relações e a própria existência humana. Em sua dimensão plural, elas se constituem de forma diversificada, ou seja, manifestam-se de muitas maneiras por meio dos signos que permeiam o mundo e estão presentes em toda e qualquer atividade; não esquecendo que o signo é muito mais que significado. Nessa perspectiva, a literatura também é um campo de entrelaçamento de várias linguagens, uma vez que articula várias como as narrativas orais, as imagens, a escrita, abarcando aspectos da tradição e da memória cultural; da criação e da transformação.

O momento histórico e social mudou e, por isso mesmo, as linguagens se transformaram, interpretando e criando novos sentidos, explicando e inventando novos significados. Logo, essas demandas atuais devem necessariamente repercutir nas escolhas do professor para suas ações pedagógicas, pois é em razão do convívio com as linguagens que os estudantes conferem novas características a suas relações sociais, ampliando formas de ler a realidade, incorporando referenciais culturais que transcendem o meio sociocultural imediato, por isso seu estudo não pode estar restrito ao significado.

No próximo tópico, será analisada a entrevista realizada com a professora dos terceiros anos de Ensino Médio na EREM João Bezerra no ano de 2014 e 2015 a fim de fazermos um estudo comparativo entre seu dizer e sua prática pedagógica.

5.4 A formação profissional e seus reflexos na prática pedagógica

A formação do docente busca estabelecer relações, por meio de investigação e ampliação dos saberes historicamente construídos, entre as diversas culturas e a formação acadêmica, de modo que esse profissional venha a atuar de forma crítica, ética e responsável, pois, segundo Mizukami (2002), o professor é um dos principais atores no processo de

ensino-aprendizagem e o responsável pela organização do trabalho pedagógico. Ele é o principal mediador e remediador entre o conhecimento produzido ao longo da história da humanidade e os estudantes.

É na profissão que o professor se define, pois o ensino é parte fundamental de sua identidade na concepção de Hall (2006) que está misturada ao contexto sócio-histórico-cultural determinante de sua função social. A escalada de um posicionamento é indispensável à realização pessoal e à legitimidade de outras competências docentes, de forma a superar uma relação missionária, cuja imagem algumas pessoas têm da profissão, e exigir um movimento de formação por parte do professor.

Aprender a ensinar, a ser professor, é um processo contínuo. Mizukami (2002) declara que ser professor não equivale a um estágio final estabelecido *a priori*. Inicia-se antes mesmo do ingresso em um curso preparatório, desde o começo da escolarização, como aconteceu com **P** em sua jornada. **Segmento 1:** entrevista Professora 30/11/2015.

P: Minha primeira formação... assim... o curso médio foi o magistério, ou seja, voltado para a educação é:: fiz os três anos de magistério, ensino médio, técnico... chama-se ensino técnico, o médio técnico e lecionei durante oito anos com turma de alfabetização... comecei com maternal e depois eu fui... logo no ano seguinte, a gestora da escola que eu trabalhava me colocou na alfabetização e fiquei os restantes dos anos nessa escola, uns oito anos trabalhando com turma de alfabetização... depois é:: eu abri uma escola da educação infantil até a quarta série... educação infantil de primeira a quarta, antiga nomenclatura e fiquei mais uns seis anos trabalhando também nessa área e quando eu terminei o curso de magistério, eu prestei vestibular e entrei no curso de letras da universidade católica... português-francês... terminando o curso de letras, eu passei um tempo sem estudar, só trabalhando foi quando eu casei e coisa e tal e eu voltei a fazer... a estudar... quando eu decidi fazer pós-graduação em educação especial, então toda a minha formação é voltada pra educação...

/.../aí pós... sim... aí depois eu prestei concurso público para o estado e foi quando eu fui ter o primeiro contato de fato com a minha disciplina de letras, ou seja, quando eu vim ser professora de língua portuguesa de uma turma foi quando eu entrei no estado... eu estou no estado há nove anos... iniciei com as turmas iniciais no estado, peguei quinta série, trabalhei uns três anos na quinta, foi quando esta escola passou a ser EREM... quando ela passou a ser EREM logicamente ela só iria ter ensino médio e aí eu comecei a trabalhar com ensino médio, iniciei com primeiro, segundo e terceiro e fiquei no terceiro ano, então tem uns cinco anos que estou só no terceiro.

Embora nem todos os professores tenham iniciado sua carreira com o curso de magistério, é fato que é com o início das atividades em sala de aula que as aprendizagens tornam-se gestos concretos, pois se materializam em ações que, por sua vez, serão frutos de novas aprendizagens diante das situações complexas que constituem o cenário de uma sala de aula.

A escola é um espaço de formação tanto para os estudantes quanto para os professores. Silva (2003) considera que, nas experiências vividas durante a história da escolarização, há vestígios de um *habitus professoral* constituído por meio da realização do ensino escolarizado. Essas experiências vividas pelo sujeito no processo de tornar-se professor é um elemento importante para a prática de sua atividade.

A atuação do professor abrange uma área complexa, repleta de desafios, com caráter interativo e situado que lhe imprime uma dinâmica relacional com os estudantes, com os conteúdos, com o saber, com os colegas, com a comunidade e, até mesmo, com as crescentes demandas que surgem a cada dia.

Nessa perspectiva, para o exercício da ação docente faz-se necessária a formação científica e pedagógica, ou seja, embasamento. Imbernón (2004) defende que a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico. Martins (2003) junta-se a essa afirmação ao argumentar que a formação do professor exige a capacidade de compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações. Para isso, o docente precisa ter claros os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, ideológicos e pedagógicos do processo de ensino. A formação científica, por sua vez, deve considerar como o conhecimento é construído, agregando valor epistêmico à prática em um movimento de observação, análise, experimentação, avaliação e sistematização de saberes.

Nesse sentido, considerando que o espaço escolar é um local de permanente interações, ajustes, conflitos e (re)construções, pois é um organismo dinâmico e social, faz-se necessário refletir as concepções do professor, uma vez que essas serão refletidas em sua prática pedagógica. Buscando fazer um paralelo entre sua prática e alguns conceitos compreendidos por **P**, apresentamos a seguir algumas dessas concepções. Começamos em procurar apreender a ideia sobre ensino. **Segmento 2:** entrevista Professora 30/11/2015.

P: rapaz... é:: realmente muito amplo porque ensinar uma mãe ensina... você começa a ensinar alguém já desde o ventre da sua barriga então eu sou mãe... então já parto daí da concepção realmente da mãe, então quando você está com um bebezinho na barriga, você já começa a ensinar ali... você conversa, você já... você passa a-amor porque você quer que aquele bebezinho sinta afeto e saia dali já sabendo, entre aspas, também trans... ou seja é:: corresponder... realmente também... passar esse amor pra você pra todos que vão conviver com essa criança... ensino é realmente amplo demais e fica difícil até de falar... então o papel do educador é o papel de ensinar... isso é notório, isso é claro que nossa função é educar, é ensinar é:: a gente não tem... nem é mais professor é educador... ensinar, ensinar não só a minha matéria, a minha disciplina, não só toda minha formação acadêmica, mas ensinar de modo geral, ensinar aos meninos...
/.../

ensinar pra vida, ensinar o educando para vida em todos os aspectos ao mesmo tempo em que ele tem que estar preparado para fazer ENEM da vida que é a nova direção da escola no ensino médio é:: ou seja preparar esses meninos pra o ENEM, pra o mercado de trabalho, mas eu acho que mu::ito mais importante do que isso é ensinar pra vida... é::: tão engraçado... não sei se eu... pode contar assim... alguns fatos... ((risos))

Observa-se uma ampliação do conceito sobre ensino e a dificuldade de **P** para delimitá-lo. Um dos aspectos da fala de **P** em relação ao ensino é o fato dela não encarar o ensino como trabalho. Machado (2007), servindo-se do pensamento de Saussure sobre as relações entre os signos, os discursos e as relações sociais, afirma que aos múltiplos significados da palavra trabalho evidencia-se um acúmulo de valores sociohistoricamente construídos nas sociedades, como um reflexo ou resultado, na própria língua, de acordos sociais, que, em algum momento histórico, contribuíram para a estabilização de um ou outro significado.

As definições também mostram que, como qualquer outro signo, a definição de trabalho carrega consigo os diferentes valores históricos como verdadeiras camadas “geológicas” sedimentadas, mas não estáticas. Para Marx, por exemplo, há a distinção entre “verdadeiro trabalho”, ou seja, aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades e “trabalho alienado” aquele que se refere às formas históricas de realizações concretas do trabalho na sociedade capitalista e que seriam impedimentos para a realização e o desenvolvimento do trabalhador.

Para a ergonomia de vertente francesa, que tem como representantes Wisner, Montmollin, entre outros, o trabalho é centrado na análise da atividade humana. Ela surgiu em oposição às teorias e às práticas de fordismo e de taylorismo cujo objetivo era adaptar os indivíduos ao trabalho. O foco passa a ser o funcionamento global do trabalhador, ou seja, toda sua multidimensionalidade que envolve seu funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social.

Essa vertente da ergonomia apresenta duas noções centrais: trabalho prescritivo e trabalho realizado em que o trabalhador é visto como um verdadeiro ator e não como um mero executor das prescrições. Frente a esse aspecto, o que era visto como “déficit” do trabalhador, passa a ser visto como elemento constitutivo da atividade de trabalho, como manifestação da inteligência criadora dos trabalhadores no confronto com a situação real em que se encontram.

A fala de **P** mostra certa ingenuidade, porque por mais amplo que possa se apresentar o significado do vocábulo “ensino”, o seu papel de professora deve trazer notações que geram reflexões a respeito do porquê se ensinar e sobre o efeito daquilo que é ensinado na sociedade. Ao solicitar que ela explicasse a distinção que fazia em torno do que é ser professor e educador, ela nos mostrou o seguinte, **segmento 3**: entrevista Professora 30/11/2015.

P: porque... na minha concepção quando a gente ainda tinha essa nomenclatura de professor é:: realmente era visto como professor... professor está voltado a ensinar a tua disciplina, a tua matéria...

/.../

mas logicamente muitos professores... eu fui professor, eu peguei a fase da nomenclatura professor e a gente não só ensina a disciplina, a gente ensina os meninos pra vida... e muitas vezes a gente atua ali como mãe, como psicólogo... quem é professor... como pai, como tio então a gente até adota meninos tipo... e ali é:: pra ser madrinha de um aluno daquele desde... se for pequenininho ou grande tanto faz, dependendo às vezes até da carência do educando que vem pra gente e você termina é:: ensinando não só tua disciplina... você ensina ele a ser um cidadão... você ensina a ele a ser realmente um menino do bem, muitas vezes ele... eu sinto que eu faço isso constantemente...

/.../

ensinar não é só passar o conhecimento... nem tenho esses conhecimentos todos, tenho uma graduação, tenho uma pós-graduação... eu sei que tem muita coisa a procurar, buscar... eu sei que tem muita coisa para mim preparar enquanto professora, mas ser professora, ser educadora é completo, é tudo... não adianta... não adiantaria eu realmente está em sala de aula com todos os conhecimentos do universo na minha área e se não tivesse essa sensibilidade de saber educar no momento certo, eu acho que tem que ser isso também...

Na fala de **P**, a distinção entre professor e educador é dada pelas ações. Se em sala de aula há apenas a transmissão de conteúdos, estamos diante de um professor, porém; se além de transmitir conhecimentos, há uma sensibilidade, um olhar para o estudante enquanto ser humano, então se alcança um patamar mais amplo, pois se transforma em educador. Não há valor em mudar as nomenclaturas e as práticas continuarem as mesmas. É necessário proporcionar em sala de aula situações de aprendizagens teórico-práticas para se desenvolver saberes, pois é preciso que os estudantes valorizem os conhecimentos e os aspectos que permeiam a atravessam a prática discente como elementos fundamentais à sua formação.

O desalinho que aparece entre as ações de professor e educador parece estar relacionado ao fato de **P** não reconhecer o ensino como trabalho. O ensino, enquanto trabalho, equivale não só a um campo complexo e instável, mas também a uma atividade que vai além de uma simples execução de tarefas, uma vez que o professor não é reduzido a um reproduzidor de normas prescritas e técnicas predeterminadas.

A distinção entre professor e educador parece retomar a ideia missionária da profissão em que se deve renunciar a vida pessoal no pacote, para se dedicar à escola com exclusividade. No entanto, levar tarefas para casa e passar finais de semana trabalhando não são exemplo de dedicação, e sim de mau funcionamento. Freire (1993) evitar uma compreensão distorcida sobre a tarefa profissional do professor e declara que

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da *ousadia* de quem se quer fazer *professora*, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola, um dos sonhos de Snyders. (p. 11 – Grifo do autor).

Para realizar as tarefas, os profissionais criam modos de organizar o trabalho, improvisam ações, concebem uma forma específica de agir e de se relacionar com os demais colegas de trabalho, ou seja, a atividade acaba sendo submetida a uma espécie de regulação que se cumpre numa dinâmica realizada a partir de diferentes valores reconhecíveis do agir coletivo, são os chamados gêneros da atividade profissional.

No entanto, do ponto de vista prescrito ou normativo, a ação do professor é considerada como meio de caracterizar as práticas pedagógicas e sua eficácia consiste em avaliar a distância entre os desempenhos escolares e o que é definido pela instituição como objeto de aprendizagem para os estudantes. Já do ponto de vista positivista e aplicacionista, a ação do professor deve integrar os resultados da pesquisa desenvolvida nos laboratórios ou em campo para que os estudantes aprendam melhor.

Frente a esse fato, percebe-se que os valores do trabalho não são atribuídos pelas pessoas que exercem o ofício, mas por aquelas que se acham fora dele. No entanto, Amigues (2004) afirma que a atividade consiste na unidade de análise da conduta do professor a fim de descobrir quais as dimensões que esse profissional mobiliza e como ele recorre a elas para enfrentar situações.

Segundo Amigues (2004), entre os objetos que constituem a atividade do professor encontram-se as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas. As prescrições desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade, pois não só servem como desencadeadoras da ação do professor, mas também são constitutivas de sua atividade. A realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos, além disso, a relação entre a prescrição inicial e sua realização

junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas.

A concepção do coletivo leva o professor não só a organizar seu ambiente de trabalho, mas também a se mobilizar para constituir uma resposta comum às prescrições. A partir das prescrições iniciais, o professor, coletivamente, se autoprescreve tarefas e cada professor vai retornar e redefinir as mesmas em sua sala de aula.

As regras do ofício, por sua vez, ligam os profissionais entre si e reúnem gestos genéricos e específicos. Elas são, ao mesmo tempo, uma memória comum e uma caixa de ferramentas cujo uso específico pode gerar uma renovação nos modos de fazer, como também ser fonte de controvérsias profissionais.

As ferramentas estão a serviço das técnicas de ensino e são frequentemente transformadas pelos professores a fim de ganhar eficácia. Por isso, a análise da atividade ressalta a importância das ferramentas na interação entre um sujeito e uma tarefa, não somente para aumentar a eficiência dos gestos, mas também como meios de reorganizar sua própria atividade.

Segundo Amigues (2004), a atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros, com os valores e consigo mesmo.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor equivale a um ofício e a um trabalho como qualquer outro, apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma atividade regulada explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de invenção de soluções e como uma atividade coletiva.

Ainda segundo Amigues (2004), a atividade de concepção e de organização é orientada para a atividade dos estudantes e do professor. Além disso, a face oculta do trabalho do professor fornece elementos para a compreensão dos modos de regulação da atividade dos estudantes durante sua realização em aula. Isso se dá a partir das escolhas que cada professor efetua para estabelecer uma relação com os alunos por meio de trabalho que permitirá ao professor executar esse trabalho com ajuda de ferramentas semióticas.

O professor utiliza ferramentas para conduzir a aula, mas o fato dessas ferramentas preexistirem não significa que seu uso seja padronizado, muito pelo contrário, o seu uso específico depende de cada disciplina. No entanto, é com o controle das modificações geradas no meio, nas ações dos estudantes que evoluirá a relação deles com as ferramentas semióticas a serem adquiridas, pois o meio constituído pelo professor é constantemente reconstruído pela

ação coletiva, e a cooperação professor-estudante realiza-se no quadro do questionamento didático.

O meio-aula desempenha para os estudantes o papel de uma organização cognitiva portadora de regras sociais que cada um redescobre através de sua própria ação. Logo, gerir uma classe é construir as dimensões coletivas da ação individual, ou seja, organizar o trabalho do coletivo, e ter uma classe que funciona é não só ter bons estudantes, mas também um coletivo coeso e pronto para se engajar na ação.

Nessa perspectiva, as dimensões organizadoras do trabalho do professor não se reduzem, do ponto de vista da atividade, à alternância entre fases de concepção e fases de realização, pois a atividade distribuída em diversos lugares e de acordo com diferentes temporalidades produz uma continuidade psicológica que não se reduz apenas à ação.

No que tange ao ensino de língua materna, **P**, assim como a concepção de ensino, tem consciência de que a dimensão acadêmica contempla mais do que conteúdos a serem ensinados, uma vez que ela demonstra ser fundamental as inovações e reconhece que o ser alguém no palco do mundo passa pela tomada de consciência da sua humanidade, ou seja, é importante reconhecer a própria condição humana como primeiro passo para descobrir a diferença de cada um assim como a diversidade cultural própria da humanidade. **Segmento 4:** entrevista Professora 30/11/2015.

P: nossa... é:: olhe... acho que é o professor mais cobrado numa escola não é kátia?, ((risos)) meu deus do céu... ao mesmo tempo que é prazeroso porque a língua portuguesa ela dá pra gente assim essa variedade de texto... /.../ veja, a língua portuguesa o que é que ela me dá... ela dá uma condição muito mais... eu posso até está... não estou diminuindo as outras disciplinas, mas a língua portuguesa pra quem trabalha com textos é::... sabe que ela te dá um leque enorme porque você entra em outras áreas também... logicamente que as outras disciplinas também você consegue adentrar nas outras áreas, mas eu vejo que a língua portuguesa ela tem mais essa flexibilidade diante da dimensão de textos... um texto bem escolhido levado pra sala de aula é:: um texto que você consiga aproximar, trazer o teu aluno pra ler e::: poxa... eu quero terminar o texto... ele começa a leitura e aí... vai no meio... ele quer terminar... pronto... um exemplo: eu levo “felicidade clandestina” de clarisse lispector, eles têm preguiça de ler... quando eles veem o tamanho do texto os meninos infelizmente eles... quantas páginas tem o livro pra ler... eles ficam perguntando isso... nossa professora duas páginas pra tirar xérox, duas páginas inteirinha... nossa esse texto é muito grande... calma gente, mas ele é legal, vocês vão gostar... aí começa a ler, eles começam a ver que a leitura é prazerosa e que a leitura puxa eles então... ensinar língua portuguesa de fato não é matéria fácil, porém ela te dá um leque muito grande e ela tem condição de trazer o aluno de fato pra gostar da matéria... lógico que eu não vou conseguir trazer todo mundo, mas uma boa parte, principalmente, na literatura eu sinto que eu consigo fazer isso com mais é::... eu consigo... porque eu escuto da boca dos meninos dizerem assim: professora eu passei a ler depois que eu comecei a ver literatura com a senhora... professora eu comecei a gostar... pronto eu tenho uma aluna este ano que desistiu de fazer

designer, você conhece, é até uma aluna do terceiro d... eu fiquei pra morrer porque ela é uma excelente desenhista, é roberta, ela ia fazer designer gráfico, ela desenha super bem... pra fazer letras porque se apaixonou por literatura então... assim... professora eu já sei, eu vou fazer letras... mas pensa, analise... não que eu não queira que ela faça letras, mas eu sei que ela tem um potencial enorme pra desenho... muito grande, ela já ganhou vários concursos inclusive com os desenhos dela... então... ensinar língua portuguesa é fácil? não; mas é uma disciplina que realmente você leva o menino a:: se apaixonar...

O ensino de língua materna, na fala de **P**, é prazeroso pela possibilidade que o componente curricular tem em trabalhar com textos, ou seja, o estudo desse objeto, pautado nos fundamentos empíricos por meio das experiências e vivências do processo cognitivo, abrange a manifestação concreta dos sistemas de comunicação, além de um conjunto de conhecimentos sobre a linguagem, sobre o próprio texto e as relações entre oralidade/escrita.

Nesse sentido, o estudo da língua deve se dar a partir do texto, explorando as múltiplas combinações do código linguístico e as possibilidades semânticas que o constituem, ou seja, o ensino de língua materna deve buscar entender e desenvolver a linguagem em seus diversos aspectos: gêneros textuais, ampliação lexical, elementos gramaticais, grau de informatividade, progressão, intertextualidade, coesão e coerência, em diferentes textos, capacitando o falante como leitor e produtor de textos, orais e escritos, para que amplie o domínio discursivo.

Marcuschi (2008a) afirma que a competência comunicativa não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas considera aspectos mais amplos da etnografia da fala sem ignorar a cognição, valorizando a reflexão sobre a língua ao sair do ensino normativo. Diante disso, o trabalho em língua materna deve partir do enunciado e de suas condições de leitura-produção, considerando a adequação linguística.

Quanto mais o estudante se apropria dos processos comunicativos da língua, mais saberá utilizá-la para responder as suas necessidades sociais. Volta-se para o que se faz com a linguagem, em que circunstâncias e com que finalidade. O estudo dos textos deve considerar os gêneros textuais. Cada ato comunicativo é analisado quanto à forma e ao conteúdo da mensagem, ao ambiente, aos participantes, aos propósitos verbais, à modalidade, ao suporte, ao gênero, à variedade da linguagem utilizada, ao nível da fala, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, produção, recepção e circulação da Literatura por quaisquer que sejam os públicos-leitores não podem ser estudadas como fenômenos isolados das outras produções culturais. Trata-se de “letrar” literariamente o estudante, favorecendo a apropriação da literatura e a experiência literária.

O objeto de estudo da língua, portanto, será elemento facilitador tanto para a ampliação do domínio discursivo e de conhecimento de mundo, quanto para a inserção dos estudantes na realidade social. É elemento potencializador da comunicação, da interação verbal, da compreensão e do acolhimento da diversidade e das diferenças. No entanto, para isso é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula e ela perpassa a concepção de linguagem que o professor considera. Nesse sentido, **P** admite a seguinte ideia sobre linguagem, **segmento 5**: entrevista Professora 30/11/2015.

P: /.../ a pessoa que não consegue desenvolver bem a linguagem, ela não é bem sucedida porque parte pela... parte de você... tanto escrever bem pra você está no mercado de trabalho, pra você está numa empresa, pra você está numa universidade... você realmente crescer... tanto a fala quanto à escrita a pessoa que não sabe o que coloca, ela não consegue se colocar, ela não consegue expressar o seu pensamento através da linguagem, ela não é entendida, ela não é compreendida, muitas vezes ela é deixada de lado, ela não é ouvida... eu percebo isso até den-dentro do meu trabalho, colegas nossos que são excelentes professores, mas eles não conseguem às vezes colocar... se expressar... dizer o que ele pensa, ele tem uma dificuldade tão grande na linguagem... em se colocar que ele termina atropelando, o pensamento dele não é colocado e as pessoas terminam nem ouvindo mais...
/.../ a questão da linguagem se liga ao sucesso geral, da tua vida profissional...

É evidente a fragilidade dos conceitos de **P** em relação a questões ligadas diretamente ao ensino e, particularmente, ao ensino de língua materna. Em nenhum momento ela mencionou a linguagem enquanto um lugar ou forma de ação, uma atividade social e interativa de significação em que os sentidos são criados e recriados em função dos contextos e lugares de discurso, ou seja, o sentido é produzido nas relações pessoais e sociais, pelas diversas formas de narrar e estar no mundo.

Essa vulnerabilidade parece reforçar o distanciamento e a resistência que alguns professores da Educação Básica têm em relação à teoria. É fato que ela tem importância fundamental, pois auxilia na construção de uma base que ajudará o professor para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas de julgamento para compreender os diversos contextos do cotidiano. A interação entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

O professor vai se formando na relação teoria e prática, uma vez que é a partir da ação e da reflexão que o professor se constrói enquanto indivíduo em pleno estado de mudança. Nesse sentido, entender os diferentes conceitos de ensino, linguagem, avaliação,

planejamento, aprendizagem etc não significa apenas ler o que diferentes teóricos e pensadores falaram ou escreveram sobre eles, significa também buscar melhor compreender a sua prática educativa de modo que ao refletir sobre a mesma o professor possa discutir e agir para transformá-la. A aproximação entre teoria e prática mostra novos horizontes que possibilitam buscar novas práticas de ensino que facilitem a aprendizagem dos educandos.

É importante registrar que **P** tem acesso aos documentos que embasam o ensino do estado de Pernambuco. No trecho a seguir, ela deixa transparecer que os conhece e os utiliza para planejar suas ações. **Segmento 6:** entrevista Professora 30/11/2015.

D: eu queria falar agora um pouquinho sobre a questão do que a gente chama das prescrições, dos documentos que existem pra nós particularmente que somos professores de rede pública...

P: ldb essas coisas?

D: é... professores de rede pública que é o nosso caso... eu queria saber se você já leu algum documento que é voltado pra educação como os pcn...

P: já

D: os pcn do ensino médio, os parâmetros curriculares...

P: quando a gente faz o planejamento... não mais... a gente não está mais lendo... eu nunca mais li sobre isso não, mas quando comecei a trabalhar com ensino médio, eu tinha que pegar esses documentos pra poder fazer nosso planejamento...

D: ah, vocês faziam com os pcn do ensino médio?

P: era

D: e com os parâmetros curriculares daqui de pernambuco?

P: também, seguem eles também...

/.../

D: ah então quer dizer que você já fez leitura da base curricular

P: já

/.../

P: fiz na época da faculdade, no curso de graduação que a gente faz, fiz na época também pra preparar o material pra minha escola, quando abri uma escola, eu tinha que ler, ler pra preparar o material e quando a gente foi preparar o nosso aqui, nós fizemos também leitura

D: certo, ok, e o que...

P: e também fiz pra estudar pra o concurso ((risos))

D: para o concurso do estado?

P: na época do meu concurso, meu concurso do estado que eu fiz, eles cobravam questões sobre... mas hoje em dia não cobram mais não, parecem... não quer professor sabendo dessa área não ((risos))

O governo do estado disponibiliza a todo professor de língua materna os parâmetros curriculares para educação básica, os parâmetros curriculares de língua materna e a base curricular comum. Esses documentos versam sobre questões de ensino, ensino de língua materna, avaliação, oralidade, escrita, letramento literário, apropriação do sistema alfabético, leitura, análise linguística, aprendizagem etc, ou seja, questões que norteiam as práticas pedagógicas.

O fato de **P** conhecer as prescrições que fundamentam o ensino básico do estado de Pernambuco contribui e fortalece o seu processo de ensino-aprendizagem, pois ao investigar suas atitudes cotidianas e ao refletir sobre suas práticas, ela interpreta suas ações e reconhece o significado dos processos educativos. A transformação das práticas pedagógicas exige dos professores uma reflexão sobre o fazer/ser docente, ou seja, revisar criticamente suas próprias práticas pode nortear o trabalho docente para uma perspectiva em que o estudante e a aprendizagem passam a ser o centro do trabalho pedagógico.

Cada vez mais, o professor vem assumindo o papel de mediador de um saber coletivo, ensinando os estudantes a aprender e a relacionar entre si diversas informações enquanto refinam a criticidade. O saber docente, nessa perspectiva, é formado pela prática e pelas teorias da educação e do respectivo componente curricular, que, de acordo com Pimenta (2002), tem papel fundamental na formação dos professores, pois os dota de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise em relação aos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e a si próprios como profissionais.

No que tange à avaliação, **P** assim como alguns professores não a vê como um instrumento indicador de sua própria prática. Embora ela faça a distinção entre as avaliações em larga escala as quais os estudantes são submetidos e as aplicadas no ambiente escolar, **P** dá a entender que um processo avaliativo deve ser composto de vários instrumentos que devem possuir características que contemplem toda a dinamicidade da língua em suas modalidades, ou seja, uma prova escrita ao final de cada bimestre não atesta o aprendizado do estudante. **Segmento 7:** entrevista Professora 30/11/2015.

P: a gente sabe que tem toda uma burocracia, todo um, que eu chamo, de ritual... tem que ter avaliação, uma avaliação, a semana de avaliação da escola, eu acho importante porque também o menino vai percebendo que ele tem um momento pra ser avaliado dessa forma, tempo de prova... porque ele vai ser cobrado lá fora... ele vai ser cobrado... mais uma vez eu cito o ENEM... porque meu trabalho é todo voltado pra lá: ENEM, então assim... ele sabe que quando chega no ENEM ele vai ter hora de entrar, tantas questões pra tanto tempo de prova, então muitas vezes a prova nem é tão difícil, porque a prova de ENEM nem é tão difícil, mas é uma prova que está avaliando muito mais a questão de... como é que chamam... falei até essa semana pra eles... da resistência, como esse educando, como esse candidato vai... será que ele resiste a ler tantos textos, será que ele resiste a um determinado tempo, será que ele consegue fazer uma dissertação num determinado tempo, então a escola precisa preparar esse menino pra lá porque lá fora ele é cobrado, se lá fora ele não fosse cobrado dessa forma, eu não acharia legal... eu não concordo com esse tipo de avaliação, mas como lá fora ele vai ser cobrado, então a gente, em concurso público também, caso ele queira prestar um concurso público, ele também vai ter tempo de prova, ele vai ter quantidade x de questões pra resolver naquele tempo então ele tem que está preparado fisicamente, mentalmente, ele tem que ter habilidade de responder aquelas questões dentro daquele tempo porque ele é cobrado lá fora então

a escola tem esse papel... realmente isso é muito importante, eu acho que é válido as avaliações... elas na escola são válidas diante disso aí, mas avaliar pra mim é avaliar o aluno como um todo... eu não posso dizer que meu aluno que fez uma prova, tirou nota baixa esteja... a gente vê isso todas as unidades, todos os bimestres a gente vê isso: alunos bons de repente... aluno que tá ali, presta atenção à aula, que participa, que discute, que debate, quando vai pra avaliação, ele às vezes não consegue se sair tão bem o quanto ele sai em sala de aula... quando eu corrijo a prova... eu não corrijo prova olhando nome... corrijo... quando eu vou colocar a nota lá em cima é que eu vejo o nome do menino... poxa fulaninho de tal tirou tanto... não pode... que foi que houve que ele não se deu bem nessa prova... nessa avaliação então se eu for avaliar o aluno, o educando só pela aquela prova ele é um três, ele é um dois, ele é quatro sei lá quanto é que ele tirou? Mas na verdade eu sei em sala de aula que nota eu daria a ele, tá entendendo... então nesse aspecto eu acho a avaliação muito falha porque eu acredito que o educador, ele tem que avaliar o educando no geral... ele tem que avaliar o dia a dia desse educando, ele tem que conhecer, ele tem que ver a participação desse educando, se ele é um educando... e logicamente perceber as dificuldades, muitas vezes ele sente dificuldade em entender a questão, é por isso que é importante trabalhar questão em sala de aula, porque uma coisa é minha aula... a minha aula eu estou lá falando, eu utilizo uma linguagem mais próxima a eles, outra coisa é eu pegar a questão que tem uma linguagem mais rebuscada, a linguagem está ali mais bem elaborada, que é a linguagem que o ENEM vai usar, que um concurso vai utilizar, ou seja, tem vocábulos ali que na fala eu não utilizo então por isso que a gente tem que ir pra questão, fazer exercício, exercício do livro, trazer essa linguagem pra eles é importante... aí a avaliação tem que vir dessa forma, preparada de acordo como as avaliações externas são cobradas, o ENEM ou outras avaliações são cobradas pra que ele realmente vá se familiarizando com esse tipo de linguagem... é importante.

É fato que a avaliação da aprendizagem sempre foi considerada como tendo um papel importante ou até mesmo decisivo, na definição daqueles que deveriam continuar os estudos, daqueles que desistiriam no meio do caminho. Isso se dá devido à importância atribuída à avaliação escolar, pela instituição de ensino.

Algumas propostas escolares cederam espaço a uma perspectiva avaliativa que prioriza o processo de aprendizagem do estudante, valorizando seus conhecimentos prévios, seu meio sociocultural e seu papel como indivíduo ativo capaz de transformar sua própria realidade, independente do contexto sócio, econômico e cultural do qual faz parte.

Apesar disso, é possível perceber que o julgamento negativo que algumas escolas atribuem aos estudantes dos meios menos desfavorecidos, estendendo-o às suas famílias, ainda persiste. Contudo, não se pode negar que o pensamento educacional a respeito do fracasso escolar é, hoje, diferente daquele que se presenciou no início do século passado. Alguns educadores já conseguem identificar que os indivíduos não são simplesmente sujeitados à sua esfera social de pertencimento, mas podem conduzir, ativamente, seu próprio sucesso acadêmico.

P dá a entender que se deve favorecer a ação do estudante sobre o objeto de conhecimento. As respostas dos estudantes deverão servir como pistas para o professor

continuar suas atividades, refletindo nas estratégias. A avaliação, nessa perspectiva, parte da intenção de regular o processo de ensino-aprendizagem, valendo-se de diferentes estratégias, tendo em vista capacitar o estudante em determinada área do conhecimento.

Nesse sentido, é fundamental considerar o erro como ponto de partida para uma nova reflexão. Deve-se pensar em como o estudante fez, por onde começou, qual foi seu obstáculo, como superou, se precisou de ajuda, quais dúvidas e complicações surgiram. É necessário “ajustar” o olhar do professor ao tempo que dispõe, priorizando ações mediadoras. Observar o que na verdade deu certo, ou seja, o que o estudante aprendeu e como aprendeu a partir do seu envolvimento, construindo hipóteses e estratégias, além de fazer intervenções significativas e reflexivas para o estudante.

É fundamental o desenvolvimento de estratégias para que a ampliação do repertório cultural e linguístico do estudante seja constante. Um processo que proporcione condições de superação das diferentes etapas da aprendizagem reguladas por meio de sequências didáticas planejadas pelos professores, além disso, o professor deve produzir instrumentos avaliativos que integrem as competências relacionadas às modalidades da língua.

Embora tenhamos presenciado **P** avaliar seus estudantes nas modalidades orais e escrita, pudemos perceber, particularmente na oralidade, a ausência clara de critérios que a conduziram a atribuição de uma nota para os estudantes ao final do processo. Essa ação interfere na relação que existe entre ensino-aprendizagem e avaliação e prática reflexiva, pois esses significados estão diretamente relacionados, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem em que os conhecimentos podem ser reinterpretados segundo paradigmas, culturas, conhecimentos de mundo e experiências dos sujeitos exigem práticas de reflexão sobre a ação, combinando, recombinao e ressemantizando saberes, ou seja, as práticas pedagógicas dialogadas e de problematização dos saberes implicam mediação, pesquisa, comunicação e movimentos de dimensionamento e redimensionamento dos objetos propostos.

No que tange ao conceito de aprendizagem, **P** ver sua apreensão de forma heterogênea e relaciona um melhor entendimento ao tempo que traz em seu bojo uma maturidade. No entanto, a aprendizagem em língua materna se dá no momento em que o sujeito surge no seio familiar. É um processo de aquisição e ampliação contínua do discurso/código, de suas variantes linguísticas e das formas de pensar e agir no e sobre o mundo. Cabe à escola favorecer, fomentar e contribuir no desenvolvimento da compreensão, reflexão/análise e criticidade em relação à língua. **Segmento 8:** entrevista Professora 30/11/2015.

P: aprendizagem pra mim se dá de várias formas, então... eu tenho uma forma de aprender, você tem sua maneira de aprender, o outro também tem a maneira dele de aprender, eu não posso querer que meu educando aprenda da mesma forma que... que todos educandos aprendam da mesma forma, de jeito nenhum porque são pessoas diferentes, que têm formas de aprender diferente... cada um tem seu tempo... uns mais lentos, outros mais rápidos e aí eu tenho que respeitar o tempo de cada um... aprendizagem não é homogênea, ela é heterogênea... /.../ eu até posso ensinar de uma única forma, mas o meu aluno cada um vai aprender de um jeito e a gente vê isso quando o menino lança uma pergunta, como ele processou essa informação que eu dei... aí o outro faz: não menino, não é assim não... é assado... /.../ você vê isso muito claro, eu pelo menos percebo assim.... eu acabei de explicar um assunto, determinado assunto e aí o menino vai e se coloca de uma forma ou então ele colocar o que ele pensa, como ele aprendeu e aí ele entendeu totalmente diferente ou então ele entendeu em parte aí o outro já diz: não menino, é assim... /.../ aprendizagem é isso... ela é totalmente heterogênea e é aí onde tem que ter essa... sabe... o professor e o aluno têm que está... eu pelo menos penso assim... o tempo todo... essa aula ela tem que ser bem interativa pra você ((professor)) perceber e ele ((estudante)) perceber... muitas vezes ele percebe também no outro que... poxa o outro entendeu assim... a maioria, todos entenderam assim, então eu que processei de forma diferente... aprendizagem se deu de forma diferente então ele também vai... por isso que eu acho importante essa interação, a opinião do colega diante da conversa, dali na aula, da interação na aula quando se coloca... por isso que eu quero tanto que eles se coloquem, no momento em que se coloca ((estala os dedos)) percebe que ele trouxe o diferente e que a forma dele processar não foi a forma correta... /.../ aprendizagem pra mim ela se dá de formas diferentes porque as pessoas são diferentes e elas vão processar de acordo com o potencial dela, com a bagagem dela de conhecimento... com o tempo, principalmente, o tempo dela... /.../ eu enxergo muito a aprendizagem relacionada à maturidade... quanto mais maduro eu sou, eu vou captar, eu vou absorver, eu vou aprender... eu vou fazer uso do raciocínio lógico, eu vou conseguir absorver mais... quanto mais imaturo eu sou eu não consigo abstrair, eu fico ali naquela coisa o mundo maravilhoso de bobby, viajando...

Ao compreender a aprendizagem como heterogênea **P** tem possibilidades de criar para os estudantes um ambiente favorável no qual as práticas pedagógicas venham a ser experiências de exploração, análise e observação crítica dos indivíduos envolvidos em sala de aula, um espaço em que todos possam tornar-se mediadores culturais entre o seu próprio modo de ser e agir e o do outro com o qual está dialogando, buscando compreender os significados existentes, os diferentes modos de estruturação da realidade, favorecendo, dessa maneira, a ampliação da competência comunicativa em língua materna, afinal as interações envolvem sempre o encontro de diferenças.

Para que haja um aprendizado em relação à língua materna há necessidade da intervenção contínua do professor, não limitando as possibilidades do saber, mas mediando e intercedendo. Na oralidade, por exemplo, é fundamental que o estudante aprenda a estruturar sua fala, organizando-a de forma coesa, clara e coerente, percebendo e evitando incoerências, hesitações e repetições, assim como a apropriação e uso dos gêneros formais públicos que constituem as situações de comunicação oral. Cremos que a adequação da linguagem à

situação comunicativa, considerando as características do contexto de comunicação, deve ser o cerne do trabalho com a oralidade, observando, evidentemente, todos os elementos da situação comunicativa como, por exemplo, interlocutor, variante, gênero, etc.

Acreditamos que para a aprendizagem de fato acontecer o professor deve ter visibilidade de conteúdos, estratégias e objetivos. Para isso, ele deve apoiar-se em alguns pontos como, quem é seu estudante, quais as possíveis formas de sensibilização, quais abordagens favorecerão mais a aprendizagem para aquela turma, que vocabulário e exemplos trazer para os estudantes, que suportes utilizar nas diferentes fases da aprendizagem, entre outros.

Nessa perspectiva, a aprendizagem de língua materna constitui-se a partir de um intercâmbio dinâmico com o meio ambiente, contribuindo para um trabalho efetivo com a língua e a literatura. Aprender a ler e a escrever é um processo cognitivo, mas também é uma atividade social e cultural que contribui para criar vínculos entre as culturas e o conhecimento.

Consideramos que ao relacionar o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação nas perspectivas apresentada gera-se possibilidade e construção de conhecimentos, valores, habilidades e competências, qualificando ações, procedimentos e estratégias. As inúmeras relações com esses conceitos evidenciam que ao se ensinar, aprende-se em um movimento imbricado em que as ações são convergentes e complementares do ato formativo e social que envolve a educação. É um processo que se constitui em um conjunto de práticas e métodos utilizados com o intuito de mobilizar os estudantes para a construção do conhecimento, para a promoção da autonomia, da identidade e do senso crítico.

As ações terão grandes possibilidades de êxito se houver um planejamento bem fundamentado e flexível, pois os imprevistos podem surgir. O planejamento é um instrumento de fato – um meio de organizar o trabalho e contribuir para o aprendizado dos estudantes, logo é essencial para o professor elaborar sua metodologia conforme o objetivo a ser alcançado.

O planejamento tem as funções de refletir e prever ações e condições, definir objetivos educacionais adequados, racionalizar tempo e meio, fugir do improviso, assegurar coerência, continuidade e sentido à nossa prática docente, ou seja, é uma ação reflexiva, viva, contínua, permeada por um processo de avaliação e revisão. Quando o professor planeja, ele faz escolhas teóricas e metodológicas que norteiam a execução e avaliação, nesse sentido, planejar, assim como ensinar, é também uma ação política e ideológica que está bem longe de ser neutra. O bom planejamento das aulas aliado à utilização de novas metodologias facilita a

compreensão e aprendizagem dos estudantes. Segue a ideia que **P** tem sobre planejamento.

Segmento 9: entrevista Professora 30/11/2015.

P: planejar como o próprio nome já diz pla-ne-jar é se preparar... prepara-se para algo, é projetar, é organizar algo pra o futuro... um planejamento é pro futuro então eu planejo hoje pra minha aula de amanhã... eu planejo em dezembro meu planejamento anual... em janeiro... os primeiros dias de aula, quando a gente volta, a gente faz pla-ne-jamento anual... o que eu preciso trabalhar durante o ano inteiro... o planejamento eu não vejo como algo estático, kátia, porque você às vezes a gente planeja uma aula de um jeito e sai de outro... /.../ muitas vezes... muitas vezes planejei trabalhar de um jeito e saiu de outro jeito porque eu estou lidando com seres, não é uma coisa que eu vou lá jogar numa máquina um monte de dados... acabou-se... não... eu estou levando, mas eu acho que muito mais tirando deles do que levando e dali pode... tudo que eu planejei pode:..... é:: mudar... agora é lógico, a espinha dorsal do planejamento continua... mi-minha espinha dorsal está ali, eu tenho as ramificações, eu posso realmente sair para um lado sair para outro de acordo com a turma... então a mesma aula que eu dou numa turma, se eu for pra outra turma, ela não sai do mesmo jeito... logicamente que ela não sai porque são alunos diferentes, perfil da turma também é diferente... e dali minha aula pode ser totalmente diferente da anterior... planejar é necessário... quando eu não me planejo pra ir pra sala de aula... eu sinto que a aula não fluiu bem... /.../ planejar é necessário, não pode, na-não existe ir para uma sala de aula sem planejar... ir pra sala de aula sem planejar, ela pode dá certo e pode não dá e normalmente não dá porque você deixa de trabalhar... de repente, poxa tem uma aula super legal que você poderia levar uma música, tem uma aula super legal que você poderia pegar um outro texto pra completar e que se você não faz isso previamente, você deixa de explorar, então pla-ne-ja-men-to é necessário pra um educador... pra todo mundo, pra vida, agora pra um educador não poder en-entrar em sala de aula sem planejar...

É evidente que **P** compreende o planejamento como algo importante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Por meio de sua fala, podemos verificar que o planejamento viabiliza a prevenção e a tomada de decisões sobre as ações e os procedimentos que o professor vai realizar junto aos estudantes, como também a organização das atividades discentes e da experiência de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos. O planejamento auxilia o exercício da criticidade do professor, uma vez que envolve operações mentais, como: analisar, refletir, definir, selecionar, estruturar, distribuir ao longo do tempo, e prever formas de agir e organizar. Podemos inferir pela fala de **P**, no segmento 9, que a forma de planejar e executar as atividades promove a prática da gestão democrática em sala de aula, pois os estudantes podem exercer a função de colaboradores das práticas pedagógicas do professor. Nesse sentido, pode ser possível criar um ambiente proveitoso para inserção de valores, regras, disciplinas e outros aspectos à sociedade ou qualquer forma organizada de participação e intervenção na mesma, alargando, assim, as possibilidades de intervenções nas aulas de língua materna.

O foco de nossa pesquisa está no auxílio que as interações nas aulas de língua materna podem proporcionar na formação do cidadão. Frente a esse aspecto, procuramos compreender a concepção que **P** possui em relação à formação do cidadão, segue a mesma. **Segmento 10:** entrevista Professora 30/11/2015.

P: eu tinha falado anteriormente que nossa disciplina, ela é:: eu acho que::... a melhor ((risos))

D: que os outros não nos ouçam

P: é ((risos))... é aquela questão de eu posso levar para sala de aula o texto e ali eu vou trabalhar o que eu quiser... eu quero trabalhar ética, eu quero trabalhar cidadania, eu quero trabalhar valores morais... sabe... aquele texto vai me dá um leque enorme na mensagem que eu quero passar... então eu vou formar esse cidadão dentro da língua... eu estou sempre voltada pra texto... eu trabalho ali a gramática, eu trabalho ali a compreensão textual, mas o texto fala de ética, o texto fala de cidadania, o texto fala de questões morais e aí eu estou preparando esse menino, eu estou preparando esse cidadão pra o mundo... mercado de trabalho, mesma coisa... então a minha disciplina... a nossa disciplina ela é muito maravilhosa porque eu posso até levar uma receita de bolo e dali eu posso fazer uma mágica en-si-nar o que eu quiser... à noite, eu faço muito isso... eu não faço isso muito no integral porque eles também têm outras disciplinas como direitos humanos e aí Adriane ((professora de direitos humanos)) faz um excelente trabalho dessa questão de cidadania, eles têm filosofia... à noite, eles têm filosofia, mas não têm direitos humanos... como eles têm aqui ((integral)) um leque maior de disciplinas e as aulas é o dia inteiro, eles têm uma carga horária muito pesada... a grade do terceiro ano é muito grande principalmente na área de literatura, tem muita coisa pra trabalhar em literatura... eu já trabalho a questão dentro da área de literatura eu já trabalho também a questão da cidadania, a gramática quando eu vou trabalhar dentro do contexto... eu também procuro levar textos que tragam realmente isso, mas o que eu me refiro mais é quando eu tenho acesso mais a textos, eu trabalho pouco produção na integral porque tem renatinha que faz isso... é a minha parceira... /.../ renatinha trabalha com texto, leitura e produção de texto... leitura e compreensão textual eu também trabalho, mas não com produção textual então ela ((renata)) leva muitos textos... ela desenvolve mais esses temas... agora à noite na EJA eu procuro levar só textos assim porque aí eu percebo que eu deixo a mensagem... a gente percebe nos olhinhos arregalados dos meus marmanjos, gente cinquentão... eles ficam assim poxa... minha intenção é levar um texto, trabalhar a compreensão textual... compreender aquele texto que a gente discutiu, mas dentro daquilo ali está toda filosofia de vida que eu queria passar pra eles, todo o ensinamento, preparar eles pra serem um cidadão melhor, prepará-los pra realmente saber se comportar em sociedade...

D: e qual é a ideia que você tem de cidadania

P: ser cidadão crítico... cidadania pra mim é você estar na sociedade, você estar no mundo agindo de tal forma que você não venha a prejudicar ninguém, nem a você, nem ao outro e nem ao meio em que você vive, ou seja, eu não prejudico o meu planeta, eu estou sendo cidadão, então eu não prejudico o outro, o meu vizinho, eu estou agindo com cidadania, eu não venha a me prejudicar é cidadania, é isso... existem normas e elas devem ser cumpridas, mas também eu tenho o direito e tenho que ter o censo crítico das coisas... as normas elas devem ser cumpridas, mas muitas vezes eu posso refletir em cima daquela norma e todo mundo junto exercendo o papel de cidadão numa comunidade, um grupo pode se juntar e tentar modificar aquelas normas dentro logicamente de um ato de cidadania em si, não dentro da barbaria, da brutalidade então ser cidadão é isso: você saber estar no mundo, você estar em sociedade sem vim a prejudicar o teu vizinho, sem vim a te prejudicar e sem vir a prejudicar também o meio em que você vive seja tua comunidade, seja teu bairro, seja teu estado, seja teu país, seja teu planeta.

A ideia que **P** constrói em relação ao ensino de língua materna contribuir na formação do cidadão evidencia o desenvolvimento do estudante e a preocupação com a formação integral deste parece estar relacionada às diferentes dimensões humanas, ou seja, intelectual, emocional, social, cultural etc, como também às competências necessárias para viver em comunidade.

A língua enquanto *locus* de ação e de interação abre espaço para a perspectiva de que o sentido se constitui nas relações por meio dos diferentes sujeitos. Pode-se dizer que não existe um uso significativo da língua fora das interações pessoais e sociais situadas. Isso quer dizer que os usos da língua se dão por meio de textos produzidos por sujeitos históricos e sociais.

O texto, enquanto objeto de estudo da língua materna, funciona como o lugar de interação e de constituição dos locutores e interlocutores — sujeitos vistos como construtores sociais, ativos que se constroem e são construídos no texto. Os textos são produções com função comunicativa e se inserem numa prática social. Entretanto, nem tudo o que se toma como significação está no âmbito da língua e do sistema. O contexto até onde compreendemos a fala de **P** é fonte de sentido e pode ser respaldado por Bakhtin (2006) que declara que a realização do signo social em uma dada enunciação concreta é determinada pelas relações sociais. Soares (1986), por sua vez, afirma que as relações de comunicação linguística correspondem às relações de forças simbólicas estabelecidas na dinâmica social.

A formação para a cidadania, pelas palavras de **P**, assim como os valores e orientações que ela trabalha favorecem a incorporação de direitos e deveres para os estudantes que possuem liberdade, mas também responsabilidades a serem cumpridas. A qualidade das práticas e os valores veiculados por meio dos textos discutidos em sala de aula fazem parte das representações. Os estudantes traduzem em palavras e sinais não verbais - como o olhar - a atenção ao ato de cuidar e o compromisso de **P** com seu trabalho, dimensões indissociáveis em sua pedagogia.

Por fim, ao compreender o texto como um aliado que auxilia na formação do cidadão **P** expressa um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma aliança com a nova percepção no ensino de língua materna. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou à análise dos processos de interações sociais produzidos em sala de aula de língua materna como espaço que auxilia a formação da cidadania. A análise dos processos interacionais envolvidos no ambiente de aprendizado de uma sala de aula de uma EREM do estado de Pernambuco nos levou a observar a necessidade de estratégias de ensino que sejam efetivas no processo ensino/aprendizagem e que possibilitem o contato do estudante com uma variedade de conhecimentos e informações relevantes ao seu progresso enquanto cidadão, e sua sociabilização no mundo acadêmico, profissional e cultural.

O processo de aprendizagem possibilita o despertar dos processos internos do indivíduo no seu nível de desenvolvimento e em relação ao ambiente sociocultural no qual está inserido. Reconhece que a pessoa total não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros atores sociais.

Gradativamente, as experiências de aprendizagem possibilitam a consolidação e a automatização das formas de ação e criam oportunidades. As potencialidades do sujeito não se caracterizam apenas como simples vir-a-ser que se atualiza pela influência social, mas se estabelece na ocorrência concreta de capacidades emergentes manifestadas na relação com o outro.

Nesse sentido, o ensino de língua materna deve ser compreendido como uma prática social e cultural fundamental na formação do estudante, ou seja, deve ser considerado como uma atividade situada em contextos nos quais se consideram os conteúdos e as situações de linguagem, analisando, assim, a interação na sua elaboração, em seus saberes e poderes que envolvem discursos e sujeitos.

As atividades que visam auxiliar a formação de um cidadão traz em seu bojo a obrigação de se construir um estudante que se comunique bem, expressando ideias e sentimentos com clareza, consistência e coerência, argumentando de maneira fundamentada, valendo-se dos recursos e formas disponíveis de representação e de interação comunicativa com o outro e com o mundo. Dessa forma, a linguagem não serve apenas para “dizer” a realidade dos diversos contextos nos quais os sujeitos atuam, mas constrói a realidade por meio dos enunciados, passando a ser prática cultural que fabrica as coisas significadas por ela; logo, nessa perspectiva, é importante considerar os sujeitos, seus contextos e suas intenções.

Viver em comunidade, particularmente a constituída em sala de aula, pressupõe objetivos, crenças, aspirações, conhecimentos, mentalidades, ou seja, partilha de cultura. A

boa comunicação potencializa essas ações, assim como abre novos horizontes para a forma de olhar e estar no palco da vida. A atuação do estudante de compartilhar conhecimento, de argumentar e contra-argumentar, de apresentar publicamente suas ideias, é incentivada e explorada no espaço da EREM João Bezerra, embora em algumas situações sem uma metodologia adequada.

Acreditamos que a oralidade e a produção escrita precisam ser prioridades em todas as áreas do conhecimento, uma vez que as realidades e os objetos não estão prontos e acabados, pois mudam de acordo com o contexto. Considerar o ensino de língua materna nessa perspectiva dá ao estudante a oportunidade de construir seus saberes, sua compreensão do mundo por meio dos discursos presentes nos diversos suportes, como livros didáticos e atividades pedagógicas, diferentes mídias e suas linguagens.

O professor que busca favorecer as melhores vivências aos seus estudantes explora, nas cenas de aprendizagens, a comunicação e todas as suas possibilidades de significar, de forma a ampliar as visões de mundo do estudante. Nesse sentido, as verdades apresentadas pela cultura dominante, sobretudo pelas ciências, que circulam nos jornais, revistas, livros didáticos, deixam de ser incontestáveis para serem transitórias, entendidas como próprias para aquele momento histórico, mas não mais definitivas e acabadas. Assim, a configuração de novos cenários sociais está implicada na produção de novos discursos acerca do mundo.

O ensino de língua materna por esse viés do discurso influencia a qualidade das aprendizagens. A mediação promovida no contexto escolar passa a considerar que os discursos realizados por professores e estudantes produzem a maneira como os estudantes passam a avaliar e julgar determinados acontecimentos históricos, científicos, filosóficos, econômicos, artísticos etc.

Ao entender os conteúdos escolares como elementos que possibilitam descortinar, problematizar e dialogar com o mundo, busca-se oferecer aos estudantes o melhor aprendizado. A qualidade de uma aula de língua materna está relacionada, diretamente, à qualidade da interação empreendida, pois os modos de dizer geram significados, conceitos, noções. Atuamos em uma sociedade com base naquilo que interpretamos, pois, por meio dos discursos, fabricamos maneiras de ver e estar no mundo.

Acreditamos que o ensino de língua materna contribui para a formação do cidadão desde que planejado, embasado e desenvolvido por meio de uma metodologia adequada. Ao iniciarmos este estudo, apresentamos a hipótese de que a negligência dos aspectos sociais,

ideológicos, individuais e coletivos nas práticas pedagógicas está presente na interação em sala de aula e se reflete nas ações dos estudantes que frequentam as escolas de tempo integral.

Esta foi elaborada tendo como referência a realidade de escolas públicas que não são classificadas como EREM. Buscando encontrar respostas que comprovassem ou refutassem nossa hipótese partimos para uma reflexão em torno dos documentos que embasam o ensino do estado de Pernambuco. Seguimos apoiados em conceitos da sociolinguística interacional e da análise conversacional a fim de compreender os dados coletados na EREM João Bezerra.

No que tange às ações desenvolvidas na escola com os projetos sejam eles desenvolvidos por áreas ou os interdisciplinares chegamos a conclusão de que existem bastantes ações que contribuem muito para o desenvolvimento do estudante enquanto cidadão, pois presenciamos ações que visavam à interdependência entre os estudantes como sujeitos comprometidos com a sociedade e capazes de formar uma visão ampla de mundo que resultou no fortalecimento da responsabilidade, principalmente, social e consequentemente da solidariedade.

Inferimos que as ações nos eventos voltados para toda a comunidade escolar buscavam potencializar o ofício de estudante, pois eram permeadas, integradas pelas áreas do conhecimento em um movimento de retroação, prospecção e integração, como também convocavam o envolvimento de todos os atores da comunidade educativa, dos diferentes setores da escola, tanto da área administrativa como educacional, dos funcionários em geral, incluindo os terceirizados, familiares e responsáveis imbuídos do processo educacional.

Compreendemos que os valores e as habilidades essenciais que se desejam desenvolver nos estudantes são apreendidos e internalizados por meio de uma vivência constante, ou seja, todos os contextos nos quais os estudantes atuam e todos os sujeitos com quem compartilham são responsáveis por sua formação.

Relacionando a atuação dos estudantes em eventos dentro e fora de sala de aula, observamos que estudantes com dificuldades em sala de aula, muitas vezes se revelaram sujeitos hábeis, capazes e inventivos. Procurando compreender como aqueles estudantes hábeis e capazes em seus jogos, brincadeiras e relacionamentos denotem dificuldade em aprender, verificamos que em sala de aula algumas significações próprias nem sempre eram atendidas, outras lhes eram impostas e estas sempre se apresentavam descontextualizadas de seus universos significativos e, consequentemente, de difícil entendimento e aprendizagem, uma vez que lhes faltava a base onde ancorar as novas informações que, por sua vez, facilitariam as conexões e as transferências do que aprenderam para outras situações. Ao

revelarem dificuldades em aprender o que lhes foi ensinado, esses estudantes comprometem a capacidade de aprender a aprender.

Diante de tal situação pudemos inferir uma dupla vertente na dificuldade apresentada por alguns estudantes ao interpretarem seu papel: uma relacionada à própria estrutura do saber; e outra ligada ao domínio do procedimento intelectual. A primeira relaciona-se fundamentalmente à dificuldade do estudante em identificar os elementos através dos quais se constituem as noções e se estrutura o saber.

Nesse sentido, pode-se dizer que o domínio conceitual, que em sua maioria era corrente e lógico para **P**, nem sempre se apresentava com tais características para os estudantes. Quando, após uma explicação extensiva, **P** pedia a alguns estudantes específicos que lhe desse um exemplo, era visível, particularmente, pelos elementos não verbais (gestos, inquietações, olhares, acomodação na cadeira etc) que eles não haviam compreendido algo relativamente simples.

Creemos que a ausência de saberes para identificar o que mobilizar nos conhecimentos dados para responder à questão dificulta o aprendizado, ou seja, alguns estudantes não foram capazes de compreender a estrutura, a ligação formal entre os diversos elementos conceituais.

Em relação à segunda vertente, percebemos que o procedimento intelectual dos estudantes detinha-se, muitas vezes, no domínio do imediatamente perceptível, revelando o aspecto imediatista muito presente na turma do 3º ano A. Os estudantes reproduziam as suas primeiras observações espontâneas e nelas se fixavam, não estando consciente da necessidade de, em seguida, tratarem a informação, e nem saberem como fazê-lo.

É fato que quando se realiza a aquisição de um conhecimento novo, dois elementos intervêm: a estrutura do conhecimento e a abordagem intelectual. A representação inicial do conhecimento a adquirir é fundamental para a respectiva aquisição por parte do estudante, pois não podemos, enquanto professores de língua materna, pedir a eles que aprendam um conceito, assimilem determinado conhecimento, sem antes explorar a natureza da tarefa.

Nesses aspectos reside a capacidade de transferência, fundamental à aprendizagem. Frente a esse fato, comungamos com Bruner (1983) ao declarar que aprender requer a capacidade de discernir atributos, de seleccionar o que se retém, distinguindo uma ideia de outra, um objeto de outro. No entanto, a aprendizagem de um conceito depende ainda de seu nível de complexidade, de abstração e de validade, uma vez que, ao formar um conceito, relacionamos necessariamente um conjunto de elementos, de atributos, de similaridades, organizando assim todas as coisas que conhecemos.

Essas questões presenciadas em sala de aula atestam em parte nossa hipótese inicial, pois a ausência de um planejamento mais bem elaborado - visível em algumas práticas pedagógicas - como também de uma metodologia mais bem organizada e de uma avaliação mais apurada sobre o fazer pedagógico dificultaram o aprendizado. É fato que o ofício de estudante estabelece uma relação muito específica com o saber. As representações desse saber, como componente de uma relação mais global, com respostas fechadas, devem ser substituídas por representações mais abertas, flexíveis e emancipatórias. Ao evitar o estabelecimento de relações utilitaristas com o saber, tornamo-lo um ofício do saber.

Embora **P** em sua relação e interação com os estudantes ponha o respeito pela pessoa como ponto de partida, subverta a assimetria e fomenta a criatividade, a argumentação, a discussão de pontos de vista, percebemos que nessa relação – para alcançar um melhor aprendizado – é preciso estabelecer relações pedagógicas mais produtivas, ou seja, equacionar as situações que acontecem durante as situações em sala de aula, elaborar um contrato pedagógico coerente com os estudantes, com as formas de comunicação, com a cooperação e com a tomada de decisão compartilhada, com a intencionalidade e monitoramento das práticas pedagógicas, pois o currículo adotado, o trabalho cotidiano em sala de aula, a transposição didática, a autoridade exercida por **P** etc favorecerão à emancipação do estudante.

Assim sendo, compreendemos que esse movimento poderá suprimir a antinomia ordem-desordem presente, muitas vezes em sala de aula, por meio de uma práxis educativa coerente com a contemporaneidade e suas demandas. No entanto, é preciso que os professores consigam definir e assumir o profissionalismo e a profissionalidade que a docência exige, de modo a dar respostas às mudanças que vêm ocorrendo no contexto escolar e na sociedade ao longo dos anos, além de auxiliar os estudantes a se transformarem e efetivarem-se enquanto cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, Ren . Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004, p. 37-53.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. e PASSOS, Laurizete Ferragut. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, Am lia Domingues de e CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e m dia. São Paulo: Thomson, 2001.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Série pesquisa, vol. 13. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In. FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 39 – 50.

ANTUNES, Irand . **Aula de Português**: encontro e interação. 2  ed. São Paulo: Parábola, 2004.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Josep Donald e HANESIAN, Helen. **Psicologia Educativa**: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1983.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12  ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Est tica da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5  ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBALET, Jack. M. **A cidadania**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas, Vol 1. São Paulo: Brasiliense, 1993

BERTASO, João Martins. A cidadania moderna: a leitura de uma transformação. In: JÚNIOR, Arno Dal Ri; OLIVEIRA, Odete Maria de (Orgs.). **Cidadania e nacionalidade**: efeitos e perspectivas: nacionais, regionais e globais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. p. 435 - 462.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A sociolinguística na pós-modernidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Linguística II**. Curitiba: IESDE, 2012.

_____. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 6  ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. São Paulo: UNICAMP, 2007.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar! Santos: Projeto Cooperação, 2001.

BRUNER, Jerome Seymour. **In search of mind**: essay in autobiography. New York: Harper & Row, 1983.

CAMPOY, J. M. Hernández e ALMEIDA, M. Metodología de la investigación sociolingüística. In: FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. Trad. Ana Regina Lessa e Helena Pezza Cintrão. 3ªed. São Paulo: Edusp, 2000.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 12ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação - economia, sociedade e cultura. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, vol 1, 2001.

_____. **O poder da identidade**: a era da informação - economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, vol 2, 2002.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português e linguagens**: literatura, produção de texto e gramática. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, vol 3, 2010.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. Interagir em língua estrangeira: um processo sócio-cultural. In: MOARA, **Revista dos Cursos de Pós- Graduação em Letras da UFPA**. Belém: Editora Universitária/UFPA, nº 11, jan./jun., 1999, p. 65 – 84.

_____. **L'interculturel et les représentations en didactique**. Synergies Brésil nº spécial 2 - 2010 p. 167-174.

CLARK, Herbert H. **Using language**. Cambridge: University Press, 2004.

_____ et BRENNAN, Susan E. Grounding in communication. In: RESNICK, L. B; LEVINE, J. M. et TEASLEY, S. D. (Orgs). **Perspective on socially shared cognition**. Cap. VII, Washington DC: American Psychological Association, 1991, p. 127 – 149. Disponível em: tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-2/textes/clark_brennan91.pdf Acesso em: setembro de 2015.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DALARI, Dalmo de Abreu. **Elementos da Teoria Geral do Estado**. 32ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DIAS, Luzia Schalkoski. **Estudos lingüísticos**: dos problemas estruturais aos novos campos de pesquisa. Curitiba: Ibpx, 2008.

DOURADO, Luis Fernando. Qualidade da educação: concepções e dimensões. In: MENDONÇA, R. E. **Qualidade da educação**: acesso e permanência. Programa: Salto para o Futuro. TV Escola, set. 2013.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**: polêmicas do nosso tempo. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de (Orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

FERRO, Jefeson e BERG, Juliana Cristina Faggion. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira**: produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira. Curitiba: Ibpx, 2008.

FISCHMANN, Roseli. Identidade, identidades - indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção. In: SANTOS, Rafael dos e TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 91 – 113.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

_____. **Educação e mudança**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A importância do ato de ler**. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 67 – 78.

FIGUEROA, Esther. **Sociolinguistic metatheory**. New York: Elsevier Science, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artemed, 1993.

FUNARI, Paulo Pedro. **Grécia e Roma**: vida pública e vida privada, cultura, pensamento e mitologia, amor e sexualidade. São Paulo: Contexto, 2002. Disponível em: <http://groups.google.com.br/group/digitalsource> Acesso em: novembro de 2014.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análises de textos orais**. Vol 1. São Paulo: Humanitas, 2003 p. 55 – 79.

GARCEZ, Pedro M. e OSTERMANN, Ana Cristina. Glossário conciso de sociolinguística interacional. In: **Sociolinguística interacional**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2013, p. 257 - 268.

GIDDENS, Anthony. **A sociologia**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Os quadros da experiência social**: uma perspectiva de análise. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCIA, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2013a, p. 13 - 20.

_____. *Footing*. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCIA, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2013b, p. 107 - 148.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Rio de Janeiro: Vozes, 2013c.

GRACINDO, R. V. **Estado, sociedade e gestão da educação**: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos velhos problemas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.13, nº 1, 1997, p. 07-18.

GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. In: Dascal, M. (Org.) **Fundamentos metodológicos da linguística**, vol. IV. Campinas: Ed. do autor, 1982.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCIA, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2013, p. 149 - 182.

_____. **Discourse strategies**: studies in interactional sociolinguistics 1. Cambridge: University Press, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANGAI, L. A. A Framing Analysis de Goffman e sua aplicação nos estudos em Comunicação. **Revista Ação Midiática**, v. 2, nº 1, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, nº 107, p. 79 – 96, jul. 1999. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/680/696> Acesso em: dezembro 2015.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**, São Paulo: Parábola, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Vozes, 2007.

MACHADO, Anna Raquel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel e COUTINHO, Antônia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, Jurema. Promoção e proteção da diversidade cultural: o seu atual estágio. In: BARROS, José Márcio. (Org.). **Diversidade cultural**: da proteção à promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 27 – 35.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como se fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2005, p. 45-83.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2008b.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p. 57 - 114.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 51 – 63.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolette e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001, p. 16 – 50.

_____ e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: UNB, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2000.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2006.

ORLANDI, Puccinelli Eni. **Discurso e texto**. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Análise de Discurso**. 5ª ed. São Paulo: Pontes, 2003.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

PACHECO, José Augusto e MORGADO, José Carlos. **Construção e avaliação do projeto curricular de escola**. Porto: Porto Editora, 2003.

PAULA, Anna Beatriz. **Didática e avaliação em língua portuguesa**. Curitiba: Ibepex, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2013.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 155 – 172.

SANTOS, Sousa Boaventura. **A Gramática do Tempo: por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, vol 4, 2006.

SCHEGLOFF, Emanuel A. Sequence organization. In: **Interaction: a primer in conversation analysis**, vol. I. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Trad. Loureano Pelegrin. São Paulo: Edusc, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Críticidade e Leitura**. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.

SILVA, Marilda. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática**. Bauru: EDUSC, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico escolar: uma construção possível**. 14ª ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 37 – 72.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Obras Escogidas II**: problemas de la psicología general. Madrid: Visor Distribuciones. S. A., 2001.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William e HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para mudança linguística**, 2ª ed., São Paulo: Parábola, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 7 – 72.

YUNES, E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In. _____. (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: PUC, 2002.

ANEXO A

Figura 6: página 130.

Jeca Tatu: um soco no estômago

O jornalista Roberto Pompeu de Toledo comenta sobre o significado que a personagem de Monteiro Lobato teve quando foi publicada pela primeira vez a obra *Urupês*:

Jeca Tatu é uma grande descoberta. Ou, se não uma descoberta, uma grande sacudida nas consciências. Será uma descoberta na hipótese, não desprezível, de que os brasileiros bem-nascidos e letrados não tivessem ideia, ou tivessem apenas uma ideia vaga, da existência, no subsolo do país onde se moviam, de um Brasil miserável, ignorante e desprezado. Será uma sacudida nas consciências se esses brasileiros, conhecendo esse Brasil, fingissem que ele não existia. Num caso como no outro, Jeca Tatu é um soco no estômago — no estômago da ignorância ou no da hipocrisia.

(Veja, nº 1588.)



Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

1. O texto descreve Jeca Tatu em três papéis: o de mercador, o de lavrador e o de filósofo. Como se sai Jeca nesses papéis?
Sai-se mal, pois não planta (o lavrador), só vende o que a natureza oferece (o mercador) e pensa (o filósofo) que "nada paga a pena", pois a terra não é sua.
2. Que comportamentos de Jeca comprovam a afirmação do narrador de que "Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço"?
O fato de consumir e vender apenas o que a natureza oferece e de não promover melhorias em sua casa.
3. O Romantismo brasileiro, em sua vertente regionalista, enalteceu o homem rural, tanto o do Sul quanto o do Norte, idealizando-o ou tratando-o como herói. A personagem Jeca Tatu, de Lobato, confirma ou nega o tratamento romântico dado ao homem rural? *Nega, pois Jeca é o oposto do herói romântico. Lobato prega um nacionalismo crítico.*
4. Em suas obras, Lobato busca compreender as causas do comportamento desinteressado do caboclo paulista e acaba atribuindo à preguiça a responsabilidade principal. Contudo, o narrador, ou o próprio Lobato, afirma no texto lido: "nada revelador de permanência". Confronte esse dado com o texto que segue, do crítico Silviano Santiago:

Para se chegar ao diagnóstico sobre o atraso do Jeca Tatu, o "médico" [Lobato] neutralizou os efeitos nocivos causados por ele e seus pares na constituição do miserável objeto de estudo e, por isso, Lobato posava de libertador do povo e, no entanto, era injusto e impiedoso para com esse povo. Lobato se esqueceu de que ele e demais latifundiários amigos eram verdadeiros parasitas dos antepassados dos atuais agregados, como o tinham sido dos velhos escravos. É na condição de também parasita que competia a ele diagnosticar os males do caboclo-parasita. Os defeitos do explorador do trabalho alheio (do latifundiário) se escondem para que mais salientem a indolência do explorado (do caboclo).

(Um dinamo em movimento. Folha de S. Paulo, 28/6/1998.)

- a) Relacionando o comentário de Lobato ao do crítico Silviano Santiago, responda: Que outra causa social é responsável pela falta de apego do caboclo à terra?
A falta de uma reforma agrária que garantisse a posse da terra ao pequeno trabalhador rural.
- b) Explique este trecho de Silviano Santiago: "Lobato posava de libertador do povo e, no entanto, era injusto e impiedoso para com esse povo".
Lobato gostaria de modificar o comportamento do caboclo e libertá-lo de sua inércia, porém, deixa de lembrar que há outras causas, sociais, responsáveis por esse comportamento, entre as quais a má distribuição de terras.



Caricatura de Lobato por Théo.

Figura 7: página 132.

A operação exigida pelo enunciado da questão é **explicar**. Para explicar o efeito de sentido pretendido pelo texto da campanha, é necessário que o estudante *compare* o texto verbal ao não verbal; que *faça inferências* sobre a finalidade desse texto, considerando quem são os interlocutores; *reconheça* os argumentos utilizados para atingir o leitor; e *demonstre* como se dão essas relações. Veja como poderia ser a resposta:

O texto da campanha publicitária, produzida pelo Greenpeace (uma ONG voltada à preservação do meio ambiente), ao aproximar uma foto da seca ocorrida na Amazônia em 2005 e a frase “Bem vindo ao futuro”, dá a entender que o futuro já chegou. Ou seja, as catástrofes relacionadas com o meio ambiente não são meras previsões pessimistas, pois já fazem parte da realidade atual. Com esse impacto, o texto visa despertar a consciência do leitor para a necessidade de preservar o meio ambiente.



Exercícios

1. (UFG-GO) Observe o texto abaixo:



O efeito de sentido criado pela charge faz alusão:

- a) ao descumprimento das promessas políticas relativas à diminuição do desemprego.
- b) à valorização do jornalismo sensacionalista pelos meios de comunicação.
- x c) à ocupação de funções públicas por parentes de políticos.
- d) à fantasia das pessoas comuns em relação às obrigações da vida parlamentar.
- e) ao papel fiscalizador da imprensa no combate ao trabalho infantil.

(ANGELI. Folha de S. Paulo. São Paulo, 15 abr. 2005, p. A2.)

2. (UFMA-MA) Há várias possibilidades de leitura de um texto, desde que respeitados os limites impostos pelos elementos que o texto apresenta.



Na tirinha acima, levando em conta as possibilidades de leitura da palavra *importar* – *importados*, *importar*, *importa* – podemos afirmar que:

- a) o gesto do pai confirma o sentido de *importar*, presente no primeiro quadrinho.
- x b) o pai do menino Maluquinho explora as diferenças de sentido da palavra *importar* para justificar a sua resposta.
- c) o segundo e o terceiro quadrinhos apresentam o mesmo sentido para a palavra *importar*.
- d) cada personagem atribui um sentido diferente à palavra *importar*.
- e) o sentido da palavra *importar* – *importados*, *importar*, *importa* – está determinado pela classe gramatical.

Figura 8: página 135.

5. A carta de reclamação ou de solicitação tem estrutura semelhante à da carta pessoal. A carta lida, porém, não se mostra de acordo com esse padrão. Por que algumas dessas partes das cartas foram suprimidas?
Porque não há no jornal espaço para publicação integral da carta e, por isso, publica-se somente o essencial.

6. Observe a linguagem empregada no texto.

a) Que variedade linguística predomina? *A variedade padrão.*

b) Em que pessoa se coloca o autor da carta? *Na 1ª pessoa do singular.*

7. Reúna-se com os colegas de seu grupo e, juntos, conclua: Quais são as principais características das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação? Respondam, levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.

Apresentar a autoridades uma reclamação e/ou solicitar a solução de um problema, empregando argumentos com intenção persuasiva. O locutor são os cidadãos em geral; o destinatário são os órgãos públicos e autoridades em geral. Normalmente são veiculadas em papel e sites da Internet; às vezes são publicadas em jornais e revistas. Os temas são problemas que dizem respeito a uma pessoa, a um grupo de pessoas ou à população em geral. Apresentam estrutura semelhante à das cartas em geral, com local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura. Apresentam um ou mais argumentos. Predomina a variedade padrão da língua. Há emprego de pronomes e verbos na 1ª pessoa e formas verbais do presente do indicativo.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as principais características das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação.

Produzindo a carta argumentativa de reclamação ou de solicitação

8. Você já pensou alguma vez nos problemas de sua comunidade? Discuta com os colegas para, juntos, identificar um problema que vem afligindo diretamente a vocês, estudantes, e que deveria receber maior atenção das autoridades. A seguir relacionamos alguns dos problemas habituais (mas pensem em outros, se necessário).

- Ausência de áreas verdes e de lazer no bairro
- Falta de bibliotecas públicas no bairro
- Falta de empregos para jovens
- Falta de vagas nas escolas públicas
- Vagas insuficientes nas universidades públicas
- Cotas nas universidades federais
- Má qualidade dos transportes coletivos ou escolares
- Carros em fila dupla na porta da escola
- Falta de segurança no bairro
- Alto índice de analfabetismo entre os adultos da cidade ou da comunidade
- Inexistência de saneamento básico para todos

Reúna-se com seus colegas de grupo, escolham o tema que gostariam de abordar e escrevam uma carta argumentativa de reclamação e/ou solicitação.

Sigam estas instruções:

a) Discutam o tipo de reclamação ou reivindicação que pretendem fazer e a quem será dirigido o documento.

b) Considerando esses elementos, escolham o gênero mais adequado: uma carta argumentativa de reclamação ou de solicitação ou uma carta argumentativa de reclamação e solicitação.

c) Redijam a carta observando a estrutura conveniente, as formas de tratamento adequadas, a apresentação do problema, a reivindicação principal e os argumentos que fundamentam a solicitação.

d) Revisem o texto de acordo com as orientações do boxe

AVALIE SUA CARTA ARGUMENTATIVA DE RECLAMAÇÃO E/OU DE SOLICITAÇÃO

Observe se a carta apresenta: local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura; uma reclamação e/ou uma reivindicação; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da reclamação ou da reivindicação; linguagem e tratamento de acordo com o gênero e o perfil do(s) interlocutor(es).

Avalie sua carta argumentativa de reclamação e/ou de solicitação, melhorando-a se necessário. Depois passem a carta a limpo, leiam-na para a classe e discutam com o professor a melhor forma de encaminhá-la ao interlocutor.

Professor: O ideal é que os alunos enviem à autoridade competente a carta que produziram. Em caso de haver muitas cartas dirigidas à mesma autoridade, para não banalizar a proposta, sugerimos que, a partir dos argumentos apresentados pelos grupos, seja criada uma carta coletiva. Iniciativas como essas, além de serem aulas de cidadania, permitem uma apropriação efetiva do gênero e ainda costumam dar resultados concretos.

183

Figura 8: página 135.

2. Leia este anúncio:



(Viva Saúde, ano 4, nº 50)

Conforme você certamente observou, o anúncio tem a intenção de persuadir o interlocutor a doar órgãos e, assim, salvar vidas. Reúna-se com seus colegas e, juntos, discutam esse assunto com base em pesquisas, que vocês podem fazer em livros e revistas especializadas ou na Internet. Depois, pensem em formas de alertar as pessoas em geral a se conscientizarem sobre a importância de doar órgãos ou outro tipo de alerta que possa resultar em uma campanha dirigida a alunos da escola ou a pessoas da comunidade. Decidido o que vão fazer, escrevam uma carta de solicitação ao diretor da escola ou ao departamento de saúde que cuida das questões ligadas à doação de órgãos, solicitando o início de uma campanha de conscientização sobre a necessidade de doar órgãos. Na carta, além de apresentar argumentos que fundamentem a reivindicação, façam sugestões relativas ao tema escolhido. Pronto o texto, revisem-no de acordo com o boxe **Avalie sua carta argumentativa de reclamação e/ou solicitação** e refaçam o que for necessário. Depois passem o texto a limpo, leiam-no para a classe e discutam com o professor a melhor forma de encaminhá-lo à autoridade a que se dirige.

Salvando vidas

Para obter informações sobre doação de órgãos, sugerimos consultar os seguintes sites:

http://drauziovarella.ig.com.br/servicos/doacao_organos.asp
www.abto.org.br
www.adote.org.br
www.ufpe.br/utihc/transplante.htm