

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC - SP

Rodolfo Meissner Rolando

**Literatura no Ensino Médio à luz da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural: rompendo
cápsulas**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo

2018

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC - SP

Rodolfo Meissner Rolando

**Literatura no Ensino Médio à luz da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural: rompendo
cápsulas**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

São Paulo

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

ROLANDO, R.M., 2018.

Literatura no Ensino Médio à luz da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural: rompendo cápsulas / Rodolfo Meissner Rolando – 2018.

178f; 30cm.

Orientador: Maria Cecília Camargo Magalhães.

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

I. Ensino-aprendizagem de literatura. 2. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. 3. Desencapsulação. 4. Colaboração. 5. Contradição. Magalhães, Maria Cecília Camargo. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III Literatura no Ensino Médio à luz da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural: rompendo cápsulas.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Rodolfo Meissner Rolando

Literatura no Ensino Médio à luz da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural: rompendo cápsulas

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

Aprovado em __ de ____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães –
Orientadora – Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo

Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali –
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Diana Navas –
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Maria Otília Guimarães Ninin –
Universidade Paulista

Prof. Dr. Wellington de Oliveira –
Centro Universitário Teresa D`Ávila

Agradecimento especial ao CNPq pela Bolsa concedida – Processo nº 153275/2016-2.

Agradecimento à PUC-SP, pelo apoio financeiro.

Ao meu pai (*In memoriam*)

Dedico este trabalho a meu pai, de cuja presença física fui tão precocemente separado. Sinto ainda hoje sua presença e permito-me sonhar que, em algum lugar, ele observa, satisfeito, esta conquista. À sua memória, dedico também o poema a seguir:

Uma ausência amanhecida

Quando a bala encontrou meu pobre pai

Eu é quem ainda queria bala.

E dessa bala ficou a ausência.

Quando aquela manhã trouxe a ausência

Não houve mais manhãs por um tempo

Nem balas.

*Ficou um insosso no paladar. Lembrança antiga
de hoje.*

Ficou um vazio.

Quando meu pai anoiteceu aquela bala

Eu é quem fiquei pobre

E sorvi essa ausência.

Manhãs depois, muitas...

Senti finalmente o gosto da bala.

E me vi ausente de tantas memórias.

O insosso passou. Ficou a ausência.

Uma ausência que não amanhece.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do percurso que gerou este trabalho, vivenciei experiências das quais, certamente, saio transformado. A mim, ficará a certeza de que carregarei carinhosamente esses tempos em minha memória durante a estrada que me for permitida caminhar. Assim, aproveito este espaço para rememorar aqueles que foram tão importantes no percorrer dessas veredas:

A Deus, pela oportunidade de experimentar a beleza e o aprendizado destes tempos de doutoramento. Não consigo conceber exatamente a plenitude de Sua existência, mas meu coração vive os Seus mistérios e agradece, profundamente, a força que me fez chegar aqui.

À Melissa, minha amiga, companheira e fonte inesgotável de amor: por ter insistido tanto para que este percurso tivesse início e pudesse ter o seu fim. Sou um homem melhor depois de conhecê-la. Há muito dela nesta tese. Para ela, registro aqui o meu mais profundo amor.

À minha mãe: fonte de amor incondicional. Mulher responsável por me sustentar em momentos em que meus passos se fizeram trôpegos. Ela se encontra em cada uma das páginas deste trabalho.

Ao meu padrasto Nélio, à minha madrinha Lucia, à minha irmã Julia e a tantos e queridos amigos e parentes, que emprestaram um pouco de sua luz para que, assim, eu seguisse melhor este caminho.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães (Ciça), expresso minha profunda gratidão e reconhecimento. Sua sabedoria, espírito crítico e colaborativo, exigência e entusiasmo diante da vida e do conhecimento terão, para mim, sempre ressonância. Depois de ter conhecido a Ciça, não sou mais o mesmo professor. Ciça, professora e amiga, a cuja confiança espero sempre corresponder.

Aos queridos professores Fernanda Liberali (Fê), Otília Ninin e Wellington de Oliveira, presentes em minhas qualificações, em meus tempos de LAEL e essenciais para a concretização deste percurso. Muito gentil e carinhosamente, eles ofereceram profícuas contribuições com as quais, certamente, este trabalho ganhou em qualidade e rigor científico. O contato com cada um destes grandes professores ficará registrado em meu coração.

À professora Diana Navas, pelas sugestões oferecidas em minha terceira qualificação e pelo carinho com que, prontamente, aceitou participar deste processo.

Aos colegas do LAEL, especialmente Viviane, Edna, Francisca, Shirley, Diego: a minha sincera gratidão. Com vocês, a colaboração se fez, constantemente, presente.

À Maria Lúcia, por toda a ajuda e carinho.

Ao CNPq e à PUC, pelo apoio financeiro sem o qual, provavelmente, não teria viabilizado esta empreitada.

Aos alunos de ontem, hoje e do amanhã: razão maior deste trabalho, companhias afetivas indispensáveis desta existência terrena.

Enfim, a todos que colaboraram para a realização desta pesquisa – família, amigos, professores, alunos, colegas: a minha verdadeira gratidão.

ROLANDO, Rodolfo Meissner. **Literatura no Ensino Médio à luz da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural: rompendo cápsulas**. 2018. 178f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é investigar se e como aulas de literatura, organizadas na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, contribuem para romper as cápsulas que revestem a escolarização da literatura no Ensino Médio. Isto é, almeja-se a formação de um aluno que relacione criticamente o conteúdo escolar a ações na sociedade. Conforme indicam os estudos de Cereja (2005), Cosson (2006, 2014), Paulino e Cosson (2009) e Zilberman e Rösing (2009), há uma crise no ensino de literatura. Para esses pesquisadores, as aulas de literatura organizam-se, em geral, em uma perspectiva tradicional e descontextualizada da realidade dos estudantes e de questões políticas e sócio-históricas do mundo. Tal problema parece se intensificar na escola técnica em que esta investigação foi realizada, cujo foco está na preparação técnica do estudante para o ingresso no mercado de trabalho, pouco espaço sendo dado a questões que ultrapassem os conteúdos, o que vai ao encontro do que o pesquisador Engeström (1991) chamou de “encapsulação” do ensino. Dessa forma, esta investigação pretendeu organizar o ensino de literatura de forma mais próxima do interesse discente e da formação cidadã dos estudantes. Nesse sentido, esta pesquisa busca responder às seguintes perguntas: 1.a) De que modo conceitos da literatura são apresentados/discutidos em aula?; 1.b) Como se dá a relação entre esses conceitos e a realidade sociocultural que emerge das discussões entre os participantes?; 2. Como são (re)organizadas as relações em sala de aula e de que modo são (re)organizados os papéis de professor e de aluno ao longo da pesquisa? Metodologicamente, esta pesquisa se apoia na PCCol – Pesquisa Crítica de Colaboração. A opção por um trabalho crítico-colaborativo se deve às possibilidades de intervenção e mudança oferecidas por essa organização e ao seu foco central em propiciar relações colaborativas entre os participantes da pesquisa. Como fundamentação teórica, este trabalho se sustenta nos postulados vygotskyanos a respeito do funcionamento psicológico humano, como proposto na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – fundamentada em trabalhos desenvolvidos por Engeström (2011, 2016), Stetsenko (2011), Liberali (2011) e Magalhães (2012). Apoia-se também nas contribuições de Magalhães (2010, 2011, 2014, 2016) sobre a colaboração crítica e na visão bakhtiniana sobre a constituição dialógica da linguagem. A produção de dados desta pesquisa se deu ao longo do primeiro semestre de 2017 e todas as aulas de literatura, ministradas em um 1º ano do Ensino Médio, foram áudio e vídeo-gravadas. Os resultados indicaram a desencapsulação da escolarização da literatura no ensino médio. Além disso, os papéis de professor e de aluno foram (re)organizados em sala de aula. Por fim, a pesquisa possibilitou ao professor-pesquisador uma reflexão crítica sobre as cápsulas que limitavam o seu fazer pedagógico.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de literatura. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Desencapsulação. Colaboração. Contradição.

ROLANDO, Rodolfo Meissner. **Teaching of literature for high school students in the light of the Socio-Cultural-Historical Research: breaking capsules**. 2018. 178s. PhD Thesis. (Doctorate in Applied Linguistics and Language Studies). Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2018.

ABSTRACT

The main purpose of this dissertation is to investigate if and how the Social-Cultural-Historical Activity Theory can contribute to encapsulation breaking of the teaching of literature for high school students. This study also aims to promote the education of students who are able to think critically and to relate the curriculum to their actions in society. According to Cereja (2005), Cosson (2006, 2014), Paulino e Cosson (2009) and Zilberman and Rösing (2009), the teaching of literature in secondary schools faces a serious crisis. As reported by these researchers, in general, teachers of Brazilian literature use traditional teaching methods, separating school learning from political and socio-historical questions. This problem seems to have been worse at the technical school where this research was conducted. This school focuses on providing technical training for students who will enter the labor market. In doing so, there is not sufficient time for overcoming the literature curriculum, in consonance with Engeström's (1991) concept of encapsulation in school learning. That way this research intended to plan the teaching of Brazilian literature to arouse the students' interest and to foster the development of citizenship. This study tries to answer the following questions: 1.a) How are some concepts in literature formulated and discussed in the classroom? 1.b) How it is the relationship between these concepts and the sociocultural reality which emerges from the participants' discussions?; 2. How are the relationships in the classroom (re)established and how are the teacher's and the students' roles (re)defined throughout the research? On a methodological level, this investigation uses the critical collaborative research. This methodology was chosen because it suggests a school-based intervention and an educational change. It focuses largely on developing collaborative relationships amongst the participants. They may take up a more critical stance as well. The literature review includes the Vygotskian perspective on the human psyche, as it was proposed in the Social-Cultural-Historical Activity Theory by Engeström (2011, 2016), Stetsenko (2011), Liberali (2011) and Magalhães (2012). In addition, it includes the studies on critical collaboration by Magalhães (2010, 2011, 2014, 2016) and on the dialogic perspective on language by the Bakhtinian Circle. The data was generated in the literature classes for freshmen of high school during the 2017 first semester. All these classes were videotaped. The findings indicate that the encapsulation of the teaching of literature for high school students was broken. Besides, the teacher's and the students' roles were redefined. At last the research enabled the teacher-researcher to reflect critically on the capsules which were restraining his pedagogical practices.

Key-words: Teaching-learning literature. Social-Cultural-Historical Activity Theory. Desencapsulation. Collaboration. Contradiction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Visão geral da pesquisa.....	87
Quadro 2 - Categorias de articulação do discurso.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

LA - Linguística Aplicada

LAC - Linguística Aplicada Crítica

LACE - Grupo de Pesquisa Linguagem e Atividades no Contexto Escolar

PCCol - Pesquisa Crítica de Colaboração

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

TSHC - Teoria Sócio-Histórico-Cultural

TASHC - Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal

OBMEP - Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

LISTA DE SÍMBOLOS

/ - pausa pequena

// - pausa longa

(hipótese) - Hipótese do que se ouviu

(p. inc.) - palavra incompreensível

(()) - Comentário do transcritor em itálico

“ “ - uso de aspas quando leitura ou menção a algum texto discutido

[[- falas simultâneas

[] - sobreposição de vozes localizadas

A - Aluno não identificado

AA - Alguns alunos

@ - fala com riso

@@ - risada

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 A escolarização da literatura: uma velha crise, novas perspectivas?	25
2.1.1 Literatura e texto literário: primeiras definições	25
2.1.2 A escolarização da literatura: questões problemáticas	30
2.2 O ensino-aprendizagem de literatura à luz da TASHC	36
2.2.1 TASHC: pontos de partida	36
2.2.2 A construção da TASHC: breves considerações	39
2.2.3 A criação de contextos colaborativos nas aulas de literatura	43
2.2.4 A contradição como mola propulsora da transformação	47
2.2.5 Aprendizagem expansiva e a encapsulação: rotas para a ruptura	50
2.2.6 A organização dialógica do ensino literário	52
2.2.7 A argumentação nas aulas de literatura	58
2.2.8 Rompendo cápsulas na escolarização da literatura	61
3. QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	66
3.1 A organização crítico-colaborativa da pesquisa: a PCCol	66
3.2 Contexto de pesquisa	68
3.3 Participantes da pesquisa	70
3.4 Procedimentos de Coleta, Produção e Seleção de dados	79
3.5 Procedimentos de Análise e Intepretação de dados	85
3.6 Credibilidade da pesquisa	95
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	98
4.1 Discussões iniciais: a organização das aulas	98
4.2 Análise e discussão de dados	107
4.3. Conclusão da análise	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	156
ANEXO 1	165
ANEXO 2	166
ANEXO 3	168
ANEXO 4	172
ANEXO 5	173
ANEXO 6	177

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar se e como aulas de literatura, organizadas na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), contribuem para romper as cápsulas que revestem a escolarização da literatura no Ensino Médio. Mais especificamente, este trabalho está interessado em analisar o modo como a rede de atividades desenvolvida nas aulas de literatura poderia (ou não) contribuir para o ensino-aprendizagem não encapsulado de conceitos escolares.

O foco desta investigação está na forma como conceitos da literatura são apresentados e discutidos em sala de aula e na relação existente entre tais conceitos e a realidade sociocultural que emerge da discussão entre os participantes. Está, também, na compreensão das relações que ocorrem ao longo da pesquisa e, por fim, na (re)organização de papéis de professor e de aluno que ocorrem nesse movimento.

Dessa forma, interessado em novas possibilidades teórico-metodológicas sobre o ensino-aprendizagem de literatura, o presente estudo se insere no âmbito da Linguística Aplicada (LA) e está apoiado em uma compreensão crítica e problematizadora de linguagem (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2006 e FABRÍCIO, 2006). Esse olhar investigativo e crítico sobre o ensino de literatura, apoiado no escopo teórico da LA, justifica-se, pois as pesquisas nessa área têm adquirido contornos transdisciplinares, uma vez que os linguistas aplicados partem do pressuposto que a linguagem é constitutiva das relações entre o sujeito e o mundo.

Em outras palavras, a LA concebe a linguagem do ponto de vista “processual”, dando ênfase à interação e aos aspectos sócio-históricos, inevitavelmente, ligados à linguagem. Além disso, cabe ressaltar a vocação ontológica interdisciplinar dessa ciência, pois a LA se constitui no diálogo com o conhecimento teórico de outras áreas, tais como a Psicologia, a Pedagogia e a Filosofia, naquilo que concerne à investigação sobre a linguagem. (MOITA LOPES, 1996).

Nesse quadro, é impensável compreender a complexidade das relações humanas e a possibilidade de transformação dessas relações, isolando-as das

práticas de linguagem. Da mesma forma, é lícito afirmar que a maneira como a sociedade se (re)constrói está necessariamente imbricada na e pela linguagem. Nesse sentido, pode-se dizer que a LA – entendida a partir de uma visão crítica - necessita acolher o compromisso de corroborar a construção de uma realidade social mais humana, justa e solidária. Essa necessidade é explicitada por Moita Lopes (2006, p. 104) quando este afirma que “é tempo de reinventar a vida social, assim como a LA como forma de compreendê-la, de modo a poder imaginar novas ações políticas.” Percebe-se, dessa forma, a preocupação do autor em encontrar caminhos na LA para agir sobre o mundo social, reinventando-o.

Apoiado nessas questões, o objeto desta pesquisa, voltada à compreensão da linguagem como um processo dinâmico e constitutivo das relações humanas em um contexto escolar real, está coadunado com a perspectiva epistemológica da LA, concebida a partir de uma abordagem dinâmica e mutável e de um viés crítico e problematizador (PENNYCOOK, 2006). O termo crítico é aqui utilizado com base em Pennycook (op.cit.) no sentido de engendrar uma pesquisa que seja relevante socialmente. Dessa maneira, apoio-me em uma tradição *neomarxista* que tem como norte conhecer e transformar “a vida que se vive” (Marx e Engels [1845-46] 2007, p.26), valorizando, portanto, os processos de ação-reflexão gerados ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), este trabalho se insere na linha de pesquisa Linguagem e Educação. De modo mais específico, articula-se com o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), liderado pelas professoras Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães e Dra. Fernanda Coelho Liberali e no projeto de pesquisa CNPQ “A Pesquisa Crítica de Colaboração: construindo comunidades para aprendizagem e desenvolvimento, em projetos de formação de educadores”, organizado por Magalhães (2015).

Uma vez explicada a relação entre a pesquisa aqui proposta e o âmbito maior da LA, passo agora a explicitar o desejo em investigar novos caminhos teórico-metodológicos para o ensino-aprendizagem de literatura - buscando aproximar a disciplina da realidade do estudante, o que sempre se fez presente

nas minhas inquietações como professor de Língua Portuguesa, como aponto a seguir.

Iniciei a carreira como professor de língua materna em 2009 e, desde então, tenho atuado, principalmente, no Ensino Médio. Como se sabe, nessa etapa do ensino, inicia-se um estudo mais sistematizado sobre a literatura. Nesse percurso, muitas questões representaram fonte de angústias e de provocações à minha prática. Isso porque, sempre observei, em linhas gerais, que prevalecia um modelo de aula transmissivo e alienante, com foco na história da literatura, distante, em geral, do interesse do estudante.

Em minha visão, especificamente nas aulas de literatura, o professor parece se comportar como uma espécie de guardião do saber, único sujeito capaz de atribuir sentido e proferir significado ao texto literário. Apoiado na crítica literária e em interpretações já cristalizadas sobre determinadas obras, estéticas e autores, o professor representa, em muitos momentos, o papel de um “sábio” a quem cumpre desvendar os segredos do texto; ao aluno, relegando-se o papel de reproduzir o que o professor “ensinou”. Esse tipo de relação assimétrica, pautado por um discurso autoritário (BAKHTIN, 1981), desvela um modelo de aula, em muitos momentos, distante da vida do aluno, representando, para mim, motivo de profundo incômodo.

Foi justamente a tentativa de encontrar novos caminhos para a organização da aula de literatura, valorizando a voz e os anseios discentes e resgatando o potencial crítico da disciplina, que me fez propor a pesquisa aqui relatada. Não obstante, os dilemas aqui referidos parecem se intensificar na escola em que atuo.

Essas são questões que me intrigam quanto à escola estadual de nível técnico em que leciono língua portuguesa no Ensino Médio. Situada em um amplo campus universitário – a instituição fica localizada em Guaratinguetá, no campus da área da engenharia da UNESP –, o ambiente é perpassado, em geral, por uma visão tecnicista, o que afasta um pouco a rotina escolar do potencial subversivo e criativo da esfera artística, da qual a literatura representa um bom exemplo.

Percebo que, em muitos momentos, a preocupação vigente na instituição – tanto pela gestão como por alguns professores - incide apenas sobre a melhor forma de “transmitir conteúdos” e “preparar os alunos para o

mercado de trabalho”, uma vez que o foco da escola está na preparação técnica dos estudantes. Isso é compreensível, uma vez que a instituição foi concebida para ser um colégio de aplicação das faculdades de engenharia e, destarte, tem como objetivos preparar o aluno do colégio para ingressar na faculdade de engenharia ou “abastecer” (termo muito utilizado na escola) as indústrias da região. Nesse ambiente, marcado por uma visão técnica e mercadológica, os estudantes normalmente se queixam que suas motivações, suas necessidades e suas inquietações não são valorizadas no cotidiano escolar.

Parece-me também que, para muitos colegas professores, não cabe ao educador a preocupação com temas vinculados aos anseios do universo adolescente, isto é, “os temas da vida”. Dessa maneira, há, também, muitas reclamações dos jovens quanto ao fato de não terem a sua “voz” valorizada em sala de aula, de não verem sentido em muitos “conteúdos” que os professores se propõem a ensinar, bem como não serem acolhidos em suas inquietações sobre questões que vão além do chamado “ensino técnico”.

Como professor, compreendo que a literatura – dado o seu potencial afetivo, humanizador e crítico – possibilita um trabalho pedagógico mais articulado com o interesse discente, oferecendo um “lócus” de valorização dos anseios do aluno. Acredito também que, por meio de discussões colaborativas feitas a partir de textos literários, seja possível engendrar um posicionamento mais crítico dos alunos sobre a realidade e a sociedade mais ampla, permitindo, talvez, a esses futuros técnicos o pleno exercício de sua cidadania.

Na esteira dessas inquietações, em conversas com a Profa. Magalhães, percebi que, para dar vazão à investigação aqui pretendida, era essencial pensar em novas possibilidades teórico-metodológicas de organização das aulas de literatura. Mesmo em um contexto pouco propício para efetivar o potencial crítico-criativo da disciplina, era possível, de acordo com Magalhães, organizar a minha aula de forma a ouvir o que os alunos tinham a dizer e, por meio de um movimento crítico-colaborativo, propiciar relações de ensino-aprendizagem de literatura mais concatenadas com o modelo de aula crítico e criativo idealizado por mim.

Nesse ponto, cumpre, para além das limitações das justificativas advindas da minha experiência pessoal, apresentar – brevemente – as

justificas teóricas que me levaram a (re)pensar o ensino de literatura. Assim, esta pesquisa está embasada na discussão sobre a crise vigente no ensino de literatura, como mostram os trabalhos de Cereja (2005), Cosson (2006, 2014), Paulino e Cosson (2009) e Zilberman e Rösing (2009), Magnani (2001), Rouxel (2013), Zinani e Santos (2012), entre outros pesquisadores.

Conforme aponta Cosson (2006, 2014), a presença da literatura no Ensino Médio brasileiro tem se limitado à história da literatura brasileira. O autor afirma que, nas escolas brasileiras, o ensino literário é normalmente pautado apenas pela transmissão da história da literatura e, na maior parte das vezes, isso ocorre de modo engessado e alienante, em uma sucessão dicotômica entre os estilos de época, biografismo e recortes teóricos sobre gêneros literários, retórica e métrica, além da leitura quase exclusiva de fragmentos, pouco espaço sendo concedido às leituras integrais.

Na mesma direção, Paulino e Cosson (2009) apontam que, muitas vezes, a escola é impelida a buscar um letramento funcional e mecanizado na tentativa de agradar a uma sociedade já estruturada, com funções já estabelecidas para os sujeitos. Assim, nas aulas de literatura, os autores comentam que, quando surgem textos e práticas que possibilitam uma interação questionadora, poética e aberta – marcas inerentes ao fenômeno literário –, a tendência de parte dos professores é negar os sentidos não previstos, representando um obstáculo à propulsão da criatividade em sala de aula.

Outro ponto que merece destaque é o afastamento cada vez maior dos jovens da leitura literária, em função da presença de recursos mais modernos e atrativos, como as redes sociais, os aplicativos dos celulares, os jogos de videogame, entre outros recursos tecnológicos. Isso revela um processo de sedução do jovem pelo desenvolvimento das tecnologias, mas também de massificação do ser humano. Ao encontro desse diagnóstico, Antônio (2013, p. 11) argumenta que “na chamada era da informação, da sociedade do conhecimento, a poesia tem sido cada vez mais exilada”. Para ele, a literatura – sobretudo em sua dimensão poética – tem sido esquecida pelos poderes do mercado, pelas lógicas do entretenimento e do consumo descartável, bem como pelas maquinarias de seduições de propaganda e marketing.

Em função do exposto, torna-se premente a necessidade de aproximação do jovem com a literatura, resgatando, nas aulas de língua materna, um trabalho crítico-reflexivo e estético-sensibilizador com o fenômeno literário, organizado dialogicamente (BAKHTIN, [1979] 2011). Corrobora essa intenção o falho domínio nos processos de leitura e escrita comum em nossas escolas, o que torna ler e escrever, nesses contextos, uma tarefa usualmente penosa.

Pode-se dizer, portanto, que o ensino de literatura predominante no Brasil está “encapsulado” no âmbito escolar e não propicia, em geral, contextos para a constituição de alunos cidadãos.

O conceito de encapsulação foi apresentado por Engeström (1991) e representa uma analogia com o que normalmente ocorre na escola básica: o isolamento do conteúdo programático em relação à realidade fora da escola, como se estivesse inserido em uma cápsula de medicamento, preso em um invólucro difícil de ser rompido. A escola tende, segundo o pesquisador, a não considerar o cotidiano do aluno e suas necessidades quanto à aprendizagem e desenvolvimento, mas a pensar o currículo de forma estanque e isolada, distante da realidade, de fato, vivida pelos estudantes fora dos muros da escola. O ensino de literatura, dessa maneira, na maioria das vezes, parece ser representativo do fenômeno da encapsulação.

Assim, retomo o objetivo geral desta pesquisa em investigar se e como aulas de literatura, organizadas na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (doravante, TASHC), contribuem para romper as cápsulas que revestem a escolarização da literatura no Ensino Médio. Uma investigação do ensino de literatura, com base na TASHC, justifica-se à medida que os pressupostos desse quadro teórico assentam-se sobre a construção coletiva do conhecimento, valorizando os sujeitos participantes da atividade. Para a concretização dessa investigação, produzi e coletei os dados, ao longo do primeiro semestre letivo de 2017, em um primeiro ano do ensino médio do colégio técnico em que atuo como professor de Língua Portuguesa, desde 2013.

Dessa maneira, na tentativa de conhecer melhor as pesquisas sobre o ensino de literatura no Brasil, procurei alguns trabalhos sobre o tema. Realizei essa busca em sites como o Acervus (UNICAMP), Dedalus (USP), Lumem

(PUC/SP), Scielo e Portal de Periódicos CAPES. Nesses sites, procurei por duas expressões: “ensino de literatura” e “literatura no ensino médio”.

A maioria dos trabalhos encontrados sobre ensino-aprendizagem de literatura se insere no âmbito da Educação. Nesse sentido, chamam a atenção os trabalhos de Ramos e Zanolla (2009) e Aguiar e Suassuna (2013) que, em artigos publicados em periódicos, criticam o tratamento puramente histórico dado à literatura no ensino brasileiro e ressaltam a importância de o professor organizar a aula sempre a partir do texto literário em si, o que, segundo esses autores, nem sempre ocorre. Destaco aqui, em relação ao trabalho de Ramos e Zanolla (op.cit.), um aspecto importante: os autores propõem, embasando-se no conceito de letramento literário, um trabalho em sala de aula mais voltado à interação do aluno com o texto, favorecendo a vivência e os sentidos discentes em tal percurso.

Formiga e Inácio (2013), em artigo, apoiando-se nos documentos oficiais sobre o ensino de literatura, discutem uma proposta de adaptação dos clássicos com o objetivo de (re)pensar a leitura literária na escola. Faria (2009), em dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), discute, com base em teorias sobre o currículo, os documentos oficiais que organizam o ensino de literatura e a sua relação com as práticas do professor em sala de aula.

Ferreira (2007), em tese de doutorado apresentada à faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, propõe a leitura literária como alternativa de concretização do ensino transdisciplinar. Em sua pesquisa, o autor conclui que o texto literário representa um objeto transdisciplinar de alto grau, uma vez que possibilita ao leitor uma reflexão sobre a vida real e seus desdobramentos.

Além disso, Oliveira (2013), em tese apresentada à Faculdade de Educação da USP; e Santos (2013), em tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, analisam, respectivamente, práticas de leitura literária entre adolescentes no Ensino Médio e entre estudantes do curso de Letras, discutindo a complexa relação entre obrigação e prazer no que se refere a esse tipo de leitura.

Na área de Teoria da Literatura, encontrei poucas investigações que se ocupassem de questões relacionadas ao ensino literário. Em uma das poucas pesquisas encontradas, destaca-se o trabalho de Silva (2003), em tese escolhida como a melhor investigação da área de teoria literária do ano de 2003 pela Universidade Federal de Pernambuco. A autora faz uma reflexão sobre a leitura, a literatura e a escola e ressalta como a teoria literária pode contribuir para estreitar as inter-relações entre o texto literário e o leitor. Apoiando-se também em pressupostos da teoria literária, Rezende (2011), em artigo publicado em periódico, destaca a necessidade de se tomar e valorizar o texto literário como objeto estético em sala de aula e não apenas como pretexto para discussões de natureza moral.

Já no âmbito da Linguística Aplicada, Rolando (2015) aponta, em sua dissertação de mestrado defendida na Universidade de Taubaté, a possibilidade que a literatura oferece para um fazer pedagógico de natureza transdisciplinar, superando a visão cartesiana vigente no ensino brasileiro e as limitações impostas pelo currículo e, para tanto, oferece uma sequência didática, com foco no ensino de literatura, para subsidiar o trabalho do professor em sala de aula.

Por sua vez, Nagala (2010), em dissertação de mestrado apresentado ao IEL/UNICAMP, oferece importantes contribuições. Em seu trabalho, o autor investigou o fazer pedagógico de professores de literatura atuantes no Ensino Médio. A pesquisa revelou que há muitas dúvidas, entre os educadores, quanto ao “como” ensinar literatura. Além disso, muitos desses participantes apontam a falta de objetivos do ensino literário e o desinteresse dos alunos como os principais obstáculos encontrados em sua prática profissional.

Já Silva (2015), em tese defendida na área de Linguística Aplicada na UFRJ, ancorado em uma pesquisa de cunho etnográfica-intervencionista, investigou como estudantes de oitavo e nono anos, a partir do trabalho de leitura e dramatização com o fenômeno literário, vivenciam outras possibilidades de ver, compreender, sentir e se colocar na sociedade como cidadãos mais responsáveis e responsivos.

Chama a atenção também, por exemplo, o trabalho de Cereja (2005), que se tornou referência sobre o ensino de literatura. Em sua pesquisa de doutorado, defendida no LAEL, o autor reflete sobre as práticas pedagógicas

do ensino de literatura e discute as relações entre o fracasso escolar e essas práticas e, em função disso, apresenta aos educadores uma proposta de ensino de literatura com base no conceito bakhtiniano de dialogia. Essa tese serviu de base para algumas discussões e reformulações que aqui serão propostas.

Há, por fim, na área da Linguística Aplicada, um trabalho de pós-doutorado de grande relevância para a discussão sobre a desencapsulação da literatura. Sob a orientação da Profa. Dra. Liberali, líder do grupo LACE, Philippov (2015) apresenta uma discussão relevante sobre as possibilidades de se romper cápsulas que revestem o ensino-aprendizagem de literatura em um curso de graduação, destacando, nesse processo, os limites, desafios e transformações que emergiram ao longo do estudo.

Os trabalhos aqui mencionados dão ênfase à capacidade transformativa do texto literário e explicitam os problemas existentes no ensino de literatura na escola brasileira, além de, em alguns momentos, oferecerem proposições didáticas – com base, muitas vezes, nos documentos oficiais que organizam o ensino da disciplina - para o enfrentamento dos problemas relatados. Contudo, percebi que poucas pesquisas procuram investigar novos caminhos teórico-metodológicos para o ensino-aprendizagem da literatura, sobretudo no ensino básico.

Além disso, um trabalho mais apurado sobre as relações que são instituídas em uma sala de aula de literatura e o os papéis de professor e de aluno que são constituídos nesse contexto parecem não fazer parte das pesquisas aqui referidas. Partindo desses pressupostos e procurando preencher essa lacuna, as seguintes perguntas de pesquisa nortearão este trabalho:

1. a) De que modo conceitos da literatura são apresentados/discutidos em aula? b) Como se dá a relação entre esses conceitos e a realidade sociocultural que emerge das discussões entre os participantes?

2. Como são (re)organizadas as relações em sala de aula e de que modo são (re)organizados os papéis de professor e de aluno ao longo da pesquisa?

Este trabalho está estruturado a partir de quatro grandes seções: Fundamentação Teórica, Metodologia, Análise e Discussão dos Dados e, por fim, as Considerações Finais.

Na seção Fundamentação Teórica, apresento e discuto alguns conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem de literatura. Desse modo, inicialmente, apresento o que esta tese compreende por literatura e por texto literário. Na sequência, discuto a crise vigente no ensino literário, conforme apontam alguns pesquisadores.

Após essa discussão, apresento os pressupostos gerais que subjazem a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, dando ênfase às contribuições de Vygotsky ([1934] 2001), Leontiev (1977) e Engeström (1999) para a consolidação de tal teoria. Após essa exposição, apresento a concepção de Engeström ([1987] 2016) sobre aprendizagem expansiva. Ademais, com base em Vygotsky ([1934] 2007), Magalhães (2012, 2014, 2016), Magalhães e Oliveira (2016), Ninin (2013, 2016) Newman e Holzman ([1993] 2002), Liberali (2011), Blommaert (2014), entre outros autores, discorro sobre Mediação, Colaboração, Contradição, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) e Mobilidade.

Após essas considerações, tomando como base o pensamento bakhtiniano ([1929] 2014, [1979] 2011) relaciono os conceitos de dialogia, exotopia e cronotopo à organização do ensino-aprendizagem de literatura. Discuto também a organização argumentativa da linguagem como caminho para criação de contextos crítico-colaborativos nas aulas de literatura e relaciono a teoria enfocada às possibilidades de se romper as cápsulas que revestem a escolarização da literatura.

Na seção organizada para apresentar as questões teórico-metodológicas desta tese, descrevo a organização crítico-colaborativa da pesquisa, respaldando-me em trabalhos conduzidos por John-Steiner (2000), Zlichner (2005), Magalhães (2009, 2010, 2011), Liberali (2011, 2013), entre outros pesquisadores. Além disso, apresento, descrevo e exemplifico, com base em Liberali (2013) e Ninin (2013), as categorias de análise enunciativas, discursivas e linguísticas utilizadas para a interpretação dos dados da pesquisa.

Na seção Análise e Discussão de Dados, apresento a discussão dos dados produzidos, relacionando-os aos objetivos e à fundamentação teórica deste trabalho. Ao longo da interpretação, discuto as resistências encontradas ao longo do processo, explorando a sua relevância para a transformação dos participantes desta pesquisa. Apresento também uma reflexão crítica sobre as tentativas de ruptura das cápsulas que englobaram o meu fazer pedagógico ao longo da investigação.

Finalmente, nas Considerações Finais, teço breves apontamentos sobre todo o processo pelo qual passei ao longo da pesquisa, seguido por uma síntese dos principais resultados encontrados; discuto também os limites vivenciados no percorrer dessas veredas investigativas e lanço algumas reflexões e encaminhamentos para estudos futuros sobre as questões aqui abordadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção está organizada para apresentar os principais conceitos teóricos que sustentam a realização desta pesquisa. Apresento, em linhas gerais, os problemas existentes na escolarização da literatura, os postulados teórico-metodológicos da TASHC e as possibilidades de ruptura das cápsulas que revestem a escolarização literária. Discuto ainda a concepção bakhtiniana sobre linguagem e suas contribuições para a organização do ensino literário, entre outros conceitos teóricos relevantes para a concretização deste trabalho.

2.1 A escolarização da literatura: uma velha crise, novas perspectivas?

Esta subseção está organizada para apresentar, inicialmente, a visão deste trabalho sobre literatura e texto literário. Na sequência, os desafios enfrentados pela escolarização da literatura serão enfocados.

2.1.1 Literatura e texto literário: primeiras definições

Como comenta Aguiar e Silva (1976), a tarefa de estabelecer um conceito incontroverso da literatura é praticamente impossível. O autor afirma ser uma ilusão tentar definir, por meio de uma breve fórmula, a natureza e o âmbito da literatura, dificuldade assumida também por esta tese. Na mesma direção, Terra (2014) lembra que a conceituação do que é literário tem variado muito entre os estudiosos do tema. Nesse sentido, não é intenção deste trabalho apresentar minúcias de visões (muitas vezes conflituosas entre si) do que seja ou não literatura.

Assentando-se em outras searas científicas, esta tese tem a intenção de investigar novas alternativas teórico-metodológicas de organização do ensino-aprendizagem de literatura e, para isso, procurará apresentar, neste momento, uma visão mais concisa sobre como a literatura e o texto literário são aqui compreendidos.

Para isso, apresento, tomando como base algumas reflexões feitas por Terra (2014), duas perspectivas que, em linhas gerais, podem ser acionadas

para compreender o fenômeno literário: a imanentista e a sociológica. A primeira, ancorada em pressupostos da teoria do crítico russo Roman Jakobson, postula que alguns textos caracterizam-se pela literariedade. Isto é, de acordo com essa corrente, existiriam, no texto em si, características que o inseririam no âmbito da literatura. Nessa vertente, associada a uma visão linguística estruturalista/formalista, a linguagem literária possuiria propriedades especiais, o que a afastaria da chamada linguagem comum.

Por outro lado, a perspectiva sociológica se baseia em critérios exteriores ao texto. Para essa abordagem, aspectos sociais, culturais, institucionais, históricos e ideológicos legitimam (ou não) se uma obra pode ser chamada de literatura. Signatário dessa visão, Eagleton (2006) expõe que a definição do que é literatura passa, inevitavelmente, por juízos de valor construídos social e historicamente sobre a obra. Esses critérios seriam, portanto, variáveis no tempo. Em outras palavras, o que é considerado literatura hoje pode deixar de sê-lo amanhã e vice-versa, o que revela a importância das instituições sociais (universidade, academia, crítica literária, editoras, escola e, no caso brasileiro, vestibulares) para a definição do que é literário.

Para este autor, não há uma definição ontológica sobre a literatura, mas apenas uma busca dinâmica e constante por uma definição funcional. Além disso, segundo o autor, a suposta literariedade e legitimação do texto como literário passa pelo processamento do leitor, isto é, encontra-se na forma como o leitor lê e não em alguma característica imanente do texto. Para o autor, “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolver ler, e não da natureza do que é lido” (EAGLETON, 2006, p.12).

Neste trabalho, a definição de literatura passa por uma tentativa de equilibrar as concepções das duas perspectivas aqui mencionadas, buscando, entre elas, pontos de convergência que favoreçam um trabalho produtivo com a literatura no ensino médio. Desse modo, esta tese reconhece, no arranjo linguístico do texto literário, certas características formais que precisam ser discutidas com os alunos para oportunizar uma compreensão mais apurada do texto. No entanto, para evitar uma abordagem estruturalista, é preciso ultrapassar o nível linguístico e reconhecer que o contexto histórico e cultural, a sociedade e a própria escola são essenciais na conceituação do que é literário.

Esses fatores extralinguísticos precisam ser compreendidos pelos estudantes, pois funcionam como balizas interpretativas que auxiliam o percurso do leitor.

Antes de aprofundar a discussão sobre os fatores socioculturais que englobam as concepções de literatura, é preciso, neste momento, explicitar com maior clareza o que esta tese entende pela organização de linguagem característica do texto literário. Para tanto, recorro mais uma vez aos estudos conduzidos pelo pesquisador Aguiar e Silva (1976). O autor expõe que a linguagem literária é plurissignificativa, marcada por conotações e por signos portadores de múltiplas dimensões semânticas. De acordo com o autor, o texto literário pode ser caracterizado pelas polissemias, distanciando-se da univocidade e organização denotativa dos discursos científico e didático, por exemplo.

Em direção semelhante, Compagnon (2014) comenta que a linguagem literária é autorreferencial e portadora de uma organização mais complexa que os usos linguísticos espontâneos e pragmáticos do cotidiano. O autor acrescenta ainda que, mesmo quando o texto literário se apropria da linguagem cotidiana, esta apropriação é de natureza estética e cumpre objetivos distintos dos usos observáveis na comunicação corrente. Eagleton (2006), por sua vez, aponta que a literatura é portadora de um discurso não pragmático, não tendo nenhuma finalidade prática imediata e, mesmo quando o texto literário aborda situações cotidianas, ele o faz de uma forma peculiar, referindo-a a um “estado geral das coisas” (EAGLETON, 2006, p.11)

Ao encontro dessa discussão, Aguiar e Silva (1976) explica que, na linguagem habitualmente utilizada nas esferas cotidiana, didática e científica, por exemplo, a camada significante do texto (a realidade física e sonora do signo linguístico) tem pouca ou nenhuma importância. Diante do texto literário, porém, segundo o autor, a camada significante adquire enorme relevância, pois a tessitura linguística do texto literário - por meio de assonâncias, aliteraões, ritmo, rima, sinais gráficos, entre outros recursos - encaminha a experiência leitora e interpretativa do leitor.

Neste momento, cabe apresentar uma ressalva: esta tese entende que, em sala de aula, a camada significante do texto é uma parte essencial do fenômeno literário e merece, sim, ser objeto de reflexões mais apuradas. No entanto, esse movimento precisa estar correlacionado às possibilidades

interpretativas que o texto oferece ao leitor, afastando-se, dessa maneira, de uma abordagem reducionista da literatura, presa à análise e à classificação de elementos verbais descontextualizados dos sentidos e significados engendrados pelo encontro entre o texto e o leitor.

Assim, este trabalho advoga que a análise dos recursos formais do texto deve estar a serviço da interpretação, sendo, nessa perspectiva, uma dimensão que não pode ser negligenciada tampouco supervalorizada. Como lembra Lajolo (1982), não é determinada característica de linguagem que vai configurar a literatura. Para a autora, qualquer tipo de linguagem nem anula o literário nem, necessariamente, o provoca. Concorro com a autora quando ela afirma que é justamente a relação que as palavras estabelecem com o contexto e com a situação de produção e de recepção que revela a natureza literária de um texto.

Lajolo (1982) aponta que a linguagem parece tornar-se literária quando instaura um universo, um espaço de interação de subjetividades em que autor e leitor escapam do imediatismo e dos estereótipos das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana. Permito-me acrescentar que é justamente essa experiência estética do leitor diante do texto que faz com que ele perceba que a experiência da leitura literária o afasta dos clichês e expressões cristalizadas do senso comum, aproximando-o de um universo linguístico organizado de forma mais criativa, artística e poética.

Outro ponto a ser destacado para a compreensão do que é literatura é o conceito aristotélico de *mimèsis* (imitação). Nessa abordagem, a literatura é uma representação de ações e sentimentos humanos que ocorre por meio da linguagem. Como tal, ela constitui um universo fabulado e ficcional à medida que não tem nenhum compromisso com a realidade em si, com os fatos, mas com o verossímil, conforme expõe Compagnon (2014).

Para compreender melhor esse ponto, Aguiar e Silva (1976) assevera que a literatura organiza o real de outras formas, espelhadas pelo senso crítico, artístico e criativo do autor, mantendo com a realidade uma relação de verossimilhança. Esse mundo fabulado é portador de uma supra realidade, representando um “heterocosmo com estrutura e funções específicas, onde o ser se funde com o não-ser, o existente com o inexistente, o possível com o impossível” (AGUIAR e SILVA, 1976, p.45). Ao encontro dessas definições,

Terra (2014) afirma que a verdade do literário não é a verdade histórica, objetiva, mas a verdade pensada pelo artista, (re)criada por meio da sua produção e (re)significada no contato efetivo entre o texto e o leitor.

Com o intuito de compreender melhor a relação entre literatura e ficção, busco as proposições de Moisés (2005). Para o estudioso, a literatura transcende o real e inventa outra realidade, à sua imagem e semelhança, mas individualizada e autêntica a seu modo. Assim, a ficção é entendida como um universo próprio, criado pelo autor, em que é transfigurada a percepção sensível e cognitivo-emotiva da realidade propriamente dita.

Compartilhando de visão semelhante, Compagnon (2014) explica que, em uma visão humanista, a literatura é vista como um conhecimento especial - distinto do filosófico e do científico - sobre a realidade. Nesse modelo, a literatura pode estar em acordo com a sociedade, mas também em desacordo, pois “confirma um consenso, mas produz também a dissensão, o novo, a ruptura” (COMPAGNON, 2014, p. 36).

É justamente o potencial crítico-subversivo oferecido pela literatura que interessa aos objetivos desta tese, uma vez que este trabalho está preocupado em investigar caminhos para a criação de contextos em que o ensino-aprendizagem da literatura ocorra de forma não encapsulada, valorizando as relações entre a disciplina, o aluno e a sociedade mais ampla. Mais que um espelho do real, a literatura propicia, por meio de sua linguagem perpassada por conotações, suas polissemias e seu universo fabulado, a construção de novos mundos possíveis, repleto de possibilidades de futuro e, por conseguinte, propulsores da (re)construção do próprio homem.

Em síntese, ressaltando-se que definir o fenômeno literário representa um terreno de grande complexidade teórica, a literatura será compreendida, nesta pesquisa, como uma prática de leitura efetivamente vivida entre professor e alunos. Esta perspectiva possibilita ao aluno-leitor um encontro criativo com os textos, sem negligenciar, nesse movimento, características linguísticas que chamem a atenção para a tessitura mais artisticamente refinada do texto literário e aspectos socioculturais que legitimem tal produção como pertencente à esfera literária.

Em outras palavras, o foco desta investigação recairá sempre no texto como elemento organizador das atividades e das discussões conduzidas nas

aulas de literatura e a escolha desses textos levará em consideração o conhecimento acumulado pela sociedade sobre literatura, mas também as necessidades do contexto e dos participantes da pesquisa. Desse modo, a intenção deste estudo é que, pela prática constante da leitura, os alunos venham a criar seus próprios critérios, parâmetros de gosto e compreensão do fenômeno literário.

Assim, ao longo da pesquisa, os alunos serão levados a ler poemas, contos (textos, em geral, de curta extensão, o que favorece sua leitura integral em sala de aula) e romances, tanto os pertencentes ao cânone quanto aqueles menos conhecidos do grande público e/ou da crítica literária especializada. Não obstante, outros textos também serão evocados ao longo da pesquisa, tais como letras de música, pinturas, textos didáticos/teóricos, tirinhas, entre outros.

Esses textos e escolhas, ainda que não façam parte do cânone estabelecido socialmente sobre o que é literatura, poderão contribuir para o movimento interpretativo do aluno diante do texto literário e para suprir necessidades evocadas pelo contexto da pesquisa, o que vai ao encontro de uma abordagem dialógica do ensino de literatura (BAKHTIN, [1979] 2011), conforme discutirei mais à frente.

Antes de discutir o ensino-aprendizagem de literatura com base nas proposições oferecidas por Bakhtin, cabe destacar, primeiramente, os problemas enfrentados, em geral, por esta disciplina em seu processo de escolarização.

2.1.2 A escolarização da literatura: questões problemáticas

Para se compreender melhor a referida crise no ensino de literatura, proponho-me a comentar – brevemente - o histórico dessa disciplina no ensino brasileiro. Para isso, vou ao encontro dos apontamentos de Souza (1999). O autor explica que, no período colonial, naquilo que concerne à educação formal, houve uma predominância de estudos que privilegiavam o latim e a sua literatura, a gramática portuguesa e a retórica.

Magnani (2001), na mesma direção, acrescenta que, sob a ação dos padres jesuítas, houve, naquele momento, uma tendência de perceber a literatura como uma forma de afirmação política de um país ainda em

formação. Nesse sentido, o fenômeno literário representava a manifestação de uma cultura “bela” e “perfeita”, digna de contemplação, afastando-se, portanto, de qualquer possibilidade de interrogação e questionamento por parte do aluno. No dizer de autora (2011, p.17), “a educação jesuítica com sua tradição literária e retórica foi, nesse sentido, a arma mais poderosa de colonização do nosso país”.

Ademais, os padres jesuítas ignoraram o substrato humano que estava se formando naquele momento na sociedade brasileira, superpondo uma cultura elitista e refinada, inspirada nos clássicos latinos e mais identificada à Europa. Como lembram Zanini e Santos (2012), esse distanciamento da realidade, no que tange à escolarização da literatura, permaneceu, de modo abrangente, na educação brasileira.

Essa visão de literatura, típica dos primórdios do Brasil, se conservou, de certo modo, até os séculos XVIII e XIX, como explica Magnani (op.cit.). Nesse período, de acordo com Souza (1999), os estudos literários se consolidam no país, período em que se inicia o que mais tarde veio a ser chamado de “crítica literária”. Sobre esse ponto, o autor afirma que o estabelecimento da literatura como disciplina esteve estreitamente atrelado aos projetos de construção da identidade nacional, característicos daquele momento histórico. No final do século XIX, nas palavras de Magnani (2001, p. 21):

A educação se torna uma bandeira de luta, no período pós-republicano, e surge como caminho natural para a difusão de ideias nacionalistas, fazendo-se acompanhar da criação de uma literatura especificamente escolar, que traz os ecos europeus do desenvolvimento do gênero e se apresenta como veículo dos valores que à escola cumpre difundir [...].

Como se percebe, seja como escopo representativo das belas letras a que se devia admirar sem contestações, seja como instrumento ideológico representativo de certos valores que à escola cumpria difundir, a literatura foi se constituindo, na educação formal, como disciplina completamente alheia à realidade dos estudantes. E, dessa maneira, pode-se perceber que, mesmo hoje, distante daqueles tempos de catequese jesuítica ou formação burguesa, o ensino de literatura vivencia uma profunda crise, como denunciam os

trabalhos de Cereja (2005), Cosson (2006, 2014), Paulino e Cosson (2009) e Zilberman e Rösing (2009), entre outros.

Pensando sobre os desafios enfrentados pela disciplina de literatura no Ensino Médio nos dias atuais, Zinani e Santos (2012) oferecem uma importante constatação. Segundo as autoras, a literatura encontra-se sufocada. Isso se deve, em grande medida, às exigências do vestibular – que determina o conteúdo e a abordagem da disciplina. Em consequência disso, cria-se um obstáculo ao professor, uma vez que cabe ao docente despertar o gosto e o interesse discentes em meio a essas exigências. Na mesma direção, Zilberman (1988) já destacava, no final da década de 80, que o vestibular parece ser a única razão que justifica a presença da literatura no Ensino Médio, uma vez que a formação humanística vinculada ao fenômeno literário parece ter sido desprezada, em muitos casos, pelas escolas brasileiras.

Sobre essa dificuldade em despertar o interesse discente pela literatura, Paulino e Cosson (2009) apontam alguns elementos que dificultam ou mesmo impedem a formação de leitores de literatura na tradição escolar. Segundo os autores, muitas vezes, a escola enfatiza apenas aquilo que é conhecido e mensurável. Isso se comprova, por exemplo, na figura do aluno cuja competência mais reconhecida é repetir o que o professor disse ou o que o livro didático apresenta.

Nesse modelo bancário, discutido por Freire ([1967] 2015), não há espaço para o inusitado e a subversão, marcas essenciais do texto literário. Para o educador brasileiro, o modelo bancário de educação pressupõe uma relação vertical entre o educador e educando. O educador é o sujeito que detém o conhecimento e prescreve normas em sala de aula, enquanto o educando é silenciado, recebendo, passivamente, o conhecimento “transmitido”.

Nesse sentido, o educador “bancário” faz “depósitos” nos educandos, que, acriticamente, recebem as informações proferidas pelo professor. Tal concepção de educação tem como propósito a formação de indivíduos alienados, acríticos e que se submetem à estrutura de poder vigente. Nessa concepção de escola, a literatura é alijada de seu potencial humanizador e crítico, o que considero preocupante e inaceitável.

Sobre esse ponto, Martins (2006) denuncia que a escola, no que se refere ao estudo do texto literário, parece supervalorizar a intenção do autor, tornando a literatura, para o aluno, um objeto impenetrável. A respeito do papel do estudante em uma aula de literatura, a autora (2006, p. 93) afirma que “o aluno-leitor não se conscientiza de sua participação como co-enunciador do texto, pois seu papel na recepção textual não é tão privilegiado”. Esse é um dos aspectos que justificam a organização do ensino de literatura com base na TASHC, como me proponho a discutir neste trabalho, pois tal movimento poderia representar um caminho de valorização da voz discente na interpretação do texto literário. Para embasar esse apontamento, invoco as palavras de Rouxel (2013, p. 20):

É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra.

Ainda sobre os problemas vividos pelo ensino de literatura, Paulino e Cosson (2009) apontam também as contradições da cultura letrada em âmbito escolar. Uma vez que, para eles, a escola é impelida a buscar um letramento funcional e básico na tentativa de agradar a uma sociedade já estruturada, com funções predefinidas para os sujeitos. Assim, os autores comentam que, quando surgem textos e práticas que possibilitam uma interação questionadora, poética e aberta – marcas do fenômeno literário -, a tendência de parte dos educadores é negar os sentidos imprevistos na esfera escolar, em uma busca pelo consenso e pela homogeneização.

Os autores (op.cit.) expõem ainda que a disciplina de literatura se fecha em biografismo e historicismo, o que representa um importante problema.

Cai-se assim num elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. A soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária (PAULINO; COSSON, 2009. p. 72).

Corroborando essa crítica, Cosson (2014) afirma que o ensino de literatura tem se limitado à história da literatura brasileira, quase apenas como uma cronologia literária. De acordo com o pesquisador, a partir de uma perspectiva transmissiva e tradicional, ocorre, nas escolas, uma sucessão

insossa e alienante entre identificação de características das escolas literárias, dados biográficos do autor, gêneros literários, entre outras atividades mecânicas. O texto literário em si, quando se faz presente, é estudado a partir de “fragmentos e serve prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados” (COSSON, 2014, p. 21).

Sob a mesma ótica, Martins (2006) acrescenta que, muitas vezes, a postura tradicional no ensino de literatura negligencia os aspectos sociais, históricos, políticos, ideológicos ligados ao texto literário, o que implica aulas desinteressantes e divorciadas da realidade do aluno. Se isso não for alterado, segundo a autora, as aulas continuarão insossas. Isso pode ser explicado, em parte, pelos “exercícios fragmentados e repetitivos de boa parte dos livros didáticos, a postura tradicional diante do texto literário, a avaliação da leitura literária como forma de punição e não de prazer” (MARTINS, 2006, p.100).

Moraes (2010), por sua vez, expandindo a compreensão sobre a crise no ensino de literatura, evidencia outros aspectos que estão diretamente relacionados às dificuldades enfrentadas pela literatura na contemporaneidade. Para a autora, o homem atual vive em um período profundamente marcado pela velocidade da tecnologia, pelas imagens instantâneas, pela cultura de massa, entre outros aspectos. Nesse cenário, segundo a autora, a literatura aparece como uma espécie de luxo para uma geração que tem se formado, muitas vezes, apenas pela ideológica programação televisiva e pelos maniqueístas jogos virtuais.

No mesmo sentido, Zinani e Santos (2012) chamam a atenção para o fato de a literatura sofrer, nos dias hodiernos, a concorrência maciça dos veículos de cultura de massa e apontam a dificuldade que o professor tem para enfrentar esse novo cenário. Para as autoras, o professor acaba se afastando das expectativas do aluno e o material normalmente preferido pelos estudantes é interditado pela escola.

Dessa forma, com base no exposto, torna-se evidente a necessidade de se (re)pensar o ensino de literatura como fenômeno capaz de atrair o interesse do estudante, resgatando, em sala de aula, o potencial crítico e humanizador da disciplina, o que me faz recorrer às reflexões de Candido (1995).

Para o autor, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, estando, de alguma forma, atrelada aos valores que a sociedade

preconiza ou àqueles tidos pela sociedade como prejudiciais. Segundo ele, a literatura, em suas mais distintas manifestações, oferece a possibilidade de o ser humano viver dialeticamente os seus problemas.

Afinal, a arte literária confirma e nega, apoia e combate, propõe e denuncia os valores vigentes, não sendo uma experiência inofensiva, “mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (CANDIDO, 1995, p. 243). E, em meio a esse emaranhado de caminhos oferecidos pela literatura como agente (re)organizador da sociedade e de seus valores, tornam-se inegáveis o seu potencial humanizador e a sua profunda relevância para o contexto escolar. No dizer de Candido (1995, p. 249):

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Em direção semelhante, Leahy-Dios (2004) defende que estudar literatura na escola ultrapassa a noção tradicional de disciplina, pois, interdisciplinar por natureza, o fenômeno literário se liga a questões sociais, políticas, econômicas, psicológicas e emocionais, representando, na escola, uma possibilidade de formação educacional ampla de nossos jovens, ultrapassando as noções puramente artísticas e estéticas.

No entanto, de acordo com a pesquisadora, em sua escolarização, a literatura é, inevitavelmente, influenciada por ideologias e expectativas político-sociais que engendram, muitas vezes, o apagamento do potencial crítico-humanizador da disciplina. Isso porque, no âmbito escolar, prevalece a didatização da literatura com o intuito de preparar o estudante para obter um bom desempenho em provas ou ainda “promove o estilo da elite acadêmica por meio de atitudes, do discurso e da aparência, servindo para impor aos estudantes as ideologias socioeconômicas das classes hegemônicas” (LEAHY-DIOS, 2004, p.21).

O que ocorre, então, conforme a autora, no processo de escolarização da literatura é um quadro em que os estudantes não têm a sua voz

reconhecida e as aulas, tradicionalmente organizadas, não oferecem subsídios ao educador e ao educando para que possam pensar criticamente a

literatura como expressão artística por meio da língua, como mediadora de encontros sociais e culturais, mas também à educação como uma instituição sociopolítica aparentemente anacrônica, delimitada por ideologias políticas que exigem uma luta pedagógica entre os papéis tradicionais e um mundo em acelerada mudança (LEAHY-DIOS, 2004, p.30).

Feitas essas reflexões, conforme os objetivos desta tese, torna-se premente a reflexão sobre novas metodologias direcionadas ao ensino da literatura, visando, dessa maneira, encontrar caminhos didáticos capazes de despertar o gosto discente pela literatura e de valorizar a sua voz na recepção do texto, resgatando o potencial emancipador do fenômeno literário. Nessa direção, passo a discutir a TASHC como caminho teórico-metodológico capaz de romper as cápsulas que revestem a escolarização da literatura.

2.2 O ensino-aprendizagem de literatura à luz da TASHC

Esta subseção está organizada para apresentar as principais proposições que subjazem a construção da TASHC. Além disso, a aprendizagem expansiva é enfocada como caminho possível de criação de contextos colaborativos e não encapsulados de ensino-aprendizagem de literatura. Posteriormente, aborda, apoiando-se na TASHC e na perspectiva bakhtiniana, possibilidades de ruptura das cápsulas que revestem a escolarização da literatura.

2.2.1 TASHC: pontos de partida

Sem dúvida, o pensamento vygotskyano ([1934] 2001) pode ser considerado o grande embrião da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). Para Vygtsky, no início do século XX, a psicologia poderia ser caracterizada, fundamentalmente, por uma crise metodológica, a qual poderia ser superada apenas por uma metodologia que se ancorasse na vivência concreta do sujeito.

Na tentativa de superar a referida crise, o autor propôs uma psicologia de base marxista, que se apoiava no materialismo histórico-dialético preconizado por Marx ([1845-46] 2007). Sob essa nova ótica, Vygotsky discute o desenvolvimento psicológico do sujeito como parte do desenvolvimento histórico geral da espécie humana. Conforme assevera o pesquisador russo, é essencial compreender o desenvolvimento da sociedade e as maneiras pelas quais os seres humanos construíram e constroem sua existência, pois essa relação homem/sociedade/história é constitutiva do psiquismo humano.

Em função do exposto, pode-se compreender melhor a concepção de consciência que nasceu no âmbito da psicologia sócio-histórica. Como comenta Oliveira (2009, p.27), a consciência pode ser entendida como o processo de constituição que marca o sujeito e se revela por meio de uma estrutura complexa que coaduna as funções psíquicas (pensamento, linguagem, memória, percepção e afetividade), “as quais, articuladas entre si, compõem a forma do sujeito ser no mundo”.

Com base neste enquadre teórico, é possível dizer que é impossível entender a consciência humana de forma dissociada da atividade do homem sobre o mundo, pois é a atividade humana que regula a formação da consciência. Desse modo, o homem, por meio do trabalho como atividade social organizada, apropria-se da linguagem a partir de sua inserção no mundo social. Utilizando-se da linguagem, o homem toma parte das significações socioculturais que o antecederam e compartilha significados/conhecimentos para as gerações futuras. Nessa relação, o sujeito confere sentido próprio/singular/pessoal às significações coletivas das quais participa e, nesse movimento, vai constituindo sua consciência individual.

Dessa maneira, como ensinou Vygotsky, o ser humano é, simultaneamente, único e completamente capaz de transformar a sua experiência com/no mundo, bem como, inevitavelmente, veicula a história social da qual faz parte. Assim, o homem se constitui e se transforma, mediado primordialmente pela linguagem, por meio da sua atividade sobre a realidade.

Na esteira dessas explicações iniciais, cabe discutir melhor a relevância da mediação nesse processo de constituição do psiquismo humano. A mediação é um construto filosófico complexo que alcança seu pleno desenvolvimento com Hegel ([1807] 2005). Ela é dialética e não pode ser

compreendida fora desta perspectiva. Nesse sentido, a mediação não pode ser tomada como um produto, mas sim como um processo, que se pauta pelas noções de movimento e de transformação.

Como explicam Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), a mediação é um atributo exclusivo do ser humano, compreendido como ser social, pois somente a espécie humana pode ultrapassar o imediatismo da vida biológica e natural e ascender ao complexo mundo da cultura e do pensamento. Os outros animais e os vegetais vivem na natureza, mas não a compreendem nem a transformam, sendo o seu contato com os outros seres vivos subserviente aos seus instintos de sobrevivência. O homem, ao contrário, em contato com a natureza e com os outros homens, é capaz, dialeticamente, de transformá-la e, nesse movimento, transformar a si mesmo e a outros com quem interage.

Assim, na mediação, um elemento, mediado por outro, não pode sobreviver sem ele, que o determina, mas que também é por ele determinado, transformando-se a cada momento em função da relação criada. Nesse quadro dinâmico, os elementos não são idênticos, mas fazem parte de uma totalidade, mantendo suas diferenças contraditórias em uma unidade. Sobre a contradição, discorrei mais à frente nesta seção. Por ora, cabe definir a peculiaridade da atividade humana, para, na sequência, tecer breves considerações sobre a TASHC.

A atividade associa-se, de maneira abrangente, como já aponte, à ideia de movimento, de ação. Mais especificamente, a atividade humana tem a especificidade de ser determinada pela consciência. Logo, como explica Oliveira (2009), a atividade humana começa com um projeto ou com o objeto ideal que se deseja produzir. Na atividade, os sujeitos interiorizam os objetos do mundo exterior e os transformam em imagem subjetiva, alterando o mundo externo e interno a partir da relação sujeito-natureza.

Em síntese, graças às proposições de Vygotsky, uma nova visão sobre a constituição psicológica do sujeito e da atividade humana foi criada e, de forma significativa, influenciou a construção do que se compreende, contemporaneamente, como a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), sobre a qual discorro a seguir.

2.2.2 A construção da TASHC: breves considerações

Apoiada nas ideias de Vygotsky ([1934] 2001), Leontiev (1977) e Engeström (1999), a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) vem se configurando como uma base essencial para se pensar o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento como discutido por Vygotsky.

Ancorado no materialismo dialético marxista (1845-46) e no monismo spinozano (1677), Vygotsky ([1934] 2007) discute importantes contribuições para o estudo dos fenômenos psicológicos e para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme mencionei anteriormente, para ele, há um papel primordial das relações sociais na constituição psicológica do ser humano.

Em outras palavras, de acordo com o estudioso russo, as pessoas se desenvolvem e se constituem historicamente ao interagirem com outros indivíduos, com o ambiente, com a sociedade e com a cultura na qual estão inseridos. Como já dito, essas interações não ocorrem de forma direta, mas mediadas por ferramentas e signos, isto é, por artefatos culturais.

Vygotsky ([1934] 2007) assevera os fenômenos psíquicos como resultado de complexas interações do indivíduo com o mundo que o circunda, sendo a linguagem o sistema simbólico mais importante utilizado na mediação dessas interações.

Antes disso, em busca de uma visão geral sobre a TASHC, cabe sintetizar dois aspectos fundantes da teoria vygotskyana: a) o desenvolvimento é engendrado a partir das relações sociais, histórica e culturalmente situadas, sendo essas relações sempre mediadas por instrumentos/ferramentas e/ou signos, ou seja, por artefatos culturais; b) há uma conexão inexorável entre a história individual do homem e a história social naquilo que concerne à sua constituição como ser humano e ao seu desenvolvimento.

Assim, pensado inicialmente por Vygotsky ([1934] 2007), o conceito de atividade englobava a discussão de mediação entre o ser humano e a natureza e/ou homem e outros homens a partir do uso de artefatos culturais. Em outras palavras, o conceito vygotskyano de atividade pode ser compreendido como amplo e carrega em si o princípio básico de ação do indivíduo sobre o seu meio, modificando o seu entorno e a si mesmo a partir dessas relações. Na

esteira dessa concepção, um estudioso em especial exerceu um papel de grande relevância para a construção de uma teoria da atividade: o pesquisador russo Leontiev.

Leontiev (1978) preocupou-se com esse conceito a fim de demonstrar que o desenvolvimento psicológico humano encontra na atividade humana uma forma particular de expressão, ou seja, para ele, as relações do homem com a vida material/vida externa transformam-se em atividades da consciência. Dessa maneira, diferenciando-se de Vygotsky, o foco do pesquisador recai sobre a atividade coletiva, passando a investigar as regras sociais que orientam as ações humanas e dando ênfase às instituições econômicas, políticas e culturais que perpassam tal atividade.

Ou seja: enquanto Vygotsky preocupou-se em estudar a linguagem como sistema semiótico mais complexo na mediação das relações sociais, além do seu foco em questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento, nas relações entre, principalmente, díades; Leontiev (1978), por sua vez, concentrou -se em investigar as relações entre o processo interno da mente e a atividade humana concreta e coletiva.

Tendo em vista essa preferência investigativa, Leontiev explicou que a atividade - sempre suscitada pelas necessidades e pelos motivos de seus participantes - realiza-se por meio de ações, operações e tarefas na relação ativa do sujeito com o objeto em construção. Para ele ([1978] 2016, p.68), “por atividade, designamos aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”.

Ao encontro dessa discussão, torna-se imperativo mencionar a forma como Engeström (1999) retoma as discussões propostas por Vygotsky e Leontiev, reorganiza-as e expande a Teoria da Atividade, contribuindo para a sistematização e consolidação da TASHC.

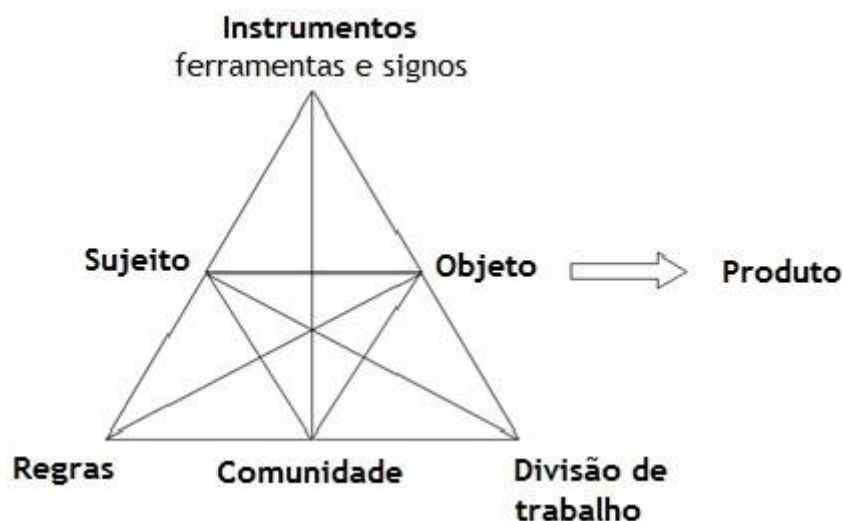
Com base em Vygotsky e Leontiev, Engeström pensa a atividade como uma formação coletiva e subjetiva, em que sujeitos sócio-historicamente constituídos interagem na construção/expansão de um objeto mediado por artefatos culturais, por concepções da comunidade e por regras que apoiam a divisão de trabalho e que representam partes constitutivas a serem analisadas e bem explicitadas para a compreensão dos sistemas de atividades. Dessa

maneira, Engeström (1999) expõe cinco princípios norteadores da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC).

O primeiro desses princípios enfoca o sistema de atividade mediado por um instrumento/artefato e orientado por um objeto. O objeto é a unidade de análise da atividade. O segundo faz menção à multiplicidade de vozes, compreendida como os diversos pontos de vista dos participantes na construção do objeto da atividade, o que representa uma fonte permanente de tensão, conflitos e negociação entre os participantes. Já o terceiro princípio considera a historicidade dos sujeitos da atividade, quanto às ideias e aos conceitos teóricos que moldam a construção do objeto. O papel das contradições como mola propulsora do desenvolvimento e da transformação dos participantes constitui o quarto princípio. Por fim, o quinto princípio envolve a transformação expansiva, isto é, a (re)conceituação do objeto/motivo da atividade, ampliando o objeto/motivo no processo de transformação em novos objetos/resultados.

Para uma melhor visualização do sistema da atividade proposto por Engeström (1999):

Figura 1: Sistema de Atividade



Fonte: adaptado de Engeström (1999).

Em relação à figura, conforme definem Engeström e Sannino (2010), o sujeito se refere ao indivíduo ou subgrupo cuja posição e ponto de vista são

escolhidos como a perspectiva de análise, representado, nesta pesquisa, por professor e alunos em uma aula de literatura. O objeto se refere à matéria-prima ou “problema” a que a atividade é dirigida, sendo, neste trabalho, constituídos, em geral, por conceitos escolares ligados à literatura.

O objeto passa por uma transformação a partir do uso de artefatos culturais (ferramentas e signos). Nesta pesquisa, os principais artefatos foram textos teórico-didáticos e/ou literários relacionados aos objetos postos em discussão pelo grupo. A comunidade compreende os indivíduos e subgrupos que direta ou indiretamente compartilham o mesmo objeto. A divisão de trabalho faz referência à divisão horizontal de tarefas e à divisão vertical de poder que as apoia. Por fim, as regras se referem às regulações, normas, convenções e aos padrões – explícitos ou implícitos – que limitam as ações dentro do sistema de atividade. Ressalto que as regras e a divisão de trabalho constituem, usualmente, questões problemáticas no contexto desta pesquisa, uma vez que há pouca divisão de trabalho entre alunos e, muitas vezes, as regras na instituição são “transmitidas” vertical e acriticamente aos estudantes, representando fonte de silenciamento dos sujeitos-alunos em sala de aula.

Dando sequência à discussão aqui proposta sobre a construção da TASHC, recorri às discussões de Liberali (2011), que oferecem uma síntese relevante sobre o tema. Segundo a autora, a TASHC dá ênfase ao estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. A pesquisadora ressalta ainda que o conceito de atividade não pode ser tomado apenas como um conjunto de ações e explica que os sujeitos nela atuantes estejam dirigidos a um fim específico, definido a partir de uma necessidade percebida.

Stetsenko (2011), por sua vez, ao discutir a TASHC, salienta a importância de se compreender tal teoria como uma possibilidade de gerar um quadro teórico-metodológico que supera o reducionismo das abordagens behaviorista, cognitivista e construtivista na estruturação e condução de pesquisas de intervenção formativa, em contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse caminho, para Magalhães (2012), sob a ótica da TASHC, o processo de ensino-aprendizagem é visto como a produção de um movimento dialético e dialógico, propiciando aos participantes de um dado contexto a compreensão e

a transformação de si e do outro, o que pode corroborar a construção do novo, ou seja, resultar em aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa maneira, pode-se dizer que a TASHC se ocupa em propiciar a reflexão crítica sobre as ações de um sujeito histórico e culturalmente situado, agindo sobre o mundo, em relação com o ambiente, com o outro e com a comunidade, sendo afetado e vivenciando o eterno “tornar-se” que rege a vida humana.

Assim, ao se organizar uma pesquisa a partir da perspectiva da TASHC, ter-se-á uma atividade em que, desde o início, pesquisadores e participantes de um determinado contexto valorizarão as tensões, os conflitos e as negociações que emergem desse contexto e discutirão os sentidos contraditórios atribuídos ao objeto da atividade, “por meio de ações recíprocas, intencionalmente pensadas, e dialética e dialogicamente organizadas, para ouvir e considerar as ações e discursos dos outros e, com base nelas, repensar os próprios modos de agir” (MAGALHÃES, 2012, p. 18).

Em outras palavras, esse processo transformativo engendrado por uma aula de literatura, organizada com base na TASHC, pode favorecer a criação de ZPD e o movimento crítico-colaborativo, como passo a discutir na sequência.

2.2.3 A criação de contextos colaborativos nas aulas de literatura

Transgredindo a ideia de linguagem como mero meio de comunicação e elevando-a a um papel de maior relevância no seio das tradições do pensamento marxista, Vygotsky desvela a natureza mediadora por excelência da linguagem, pois, por meio dela, os homens se organizam, apropriam-se das experiências individuais e coletivas, constituem-se como seres históricos e sociais e participam da cultura na qual estão inseridos.

Nesse sentido, para compreender melhor a ideia de mediação entre o homem e o mundo por meio da linguagem, faz-se necessário explicar melhor as ponderações vygotskyana a respeito de sentido e significado.

Para o autor ([1934] 2008), o significado é uma produção social, convencional e possui natureza relativamente estável. É por meio do significado que os sujeitos vão se apropriando de produções socioculturais

acumuladas pela humanidade. Já o sentido é marcado pelo dinamismo e instabilidade, estando restrito a um dado espaço-tempo. Procurando clarificar essa discussão, Liberali (2011, p.46) afirma que “o sentido marca a individualidade nas consciências, que seria justamente a forma como significados historicamente marcados são internalizados e externalizados por cada um”.

Partindo dessa visão, Vygotsky vê na atividade mediada a possibilidade de uma mudança radical no curso do desenvolvimento humano. Por meio das interações e inserção na vida social, o homem supera os processos elementares de ordem predominantemente biológica e alcança as chamadas funções psicológicas superiores, cuja gênese é sócio-histórica. Nesse sentido, funções humanas como atenção, memória, percepção e a própria linguagem estão inevitavelmente imbricadas com a atividade mediada.

Sobre essa questão, Vygotsky ([1934] 2007) acrescenta ainda que os processos externos e as relações interpessoais são reconstruídos internamente – indicando um avanço qualitativo do psiquismo humano sobre a psicologia animal -, denominando tal processo de internalização ou interiorização. Como explica o autor ([1934] 2007, p.58), “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

Aproximando a ideia de mediação de contextos escolares, é possível afirmar, tomando como base os apontamentos de Ninin (2013), que, no processo de mediação, está implicada a ideia de agir com o outro no intuito de gerar conflitos que sejam resolvidos por meio de avanços nas formas de pensar e de agir dos sujeitos.

Em sala de aula, isso ocorre, por exemplo, quando o outro é provocado, por meio de perguntas e questionamentos, a (re)pensar seus posicionamentos e avançar em direção ao novo. Como comenta Ninin (2013, p.58), “na mediação, os instrumentos têm a função de conduzir/orientar a influência humana em direção ao objeto da atividade”. Neste ponto, cabe associar o processo de mediação à possibilidade de criação de ZPD.

Para Vygotsky ([1934] 2007), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD - do inglês, *zone of proximal development*) representa a distância entre aquilo

que a criança já consegue realizar sozinha – seu desenvolvimento real – e aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de um adulto ou alguém mais experiente que ela – desenvolvimento potencial. Ou seja, para o teórico, é neste espaço entre o “real” e o “potencial”, tendo em vista a relevância da interação e da inserção dos indivíduos em práticas sociais, que o desenvolvimento e as transformações acontecem.

No entanto, o conceito de ZPD vem passando por algumas expansões desde a sua formulação por Vygotsky. Como comenta Ninin (2013), há muitas discussões sobre esse conceito e tais discussões têm sido realizadas por diferentes autores, nos mais diversos contextos educacionais e sob a tutela dos mais diversos objetivos. Dessa maneira, apesar de possíveis divergências teóricas, a autora pontua que prevalece o fato de que “é nesse espaço imaterial, não mensurável, onde circulam as dissonâncias, conflitos e contradições com as quais convive o ser humano em função de sua sócio-histórica, que toda atividade de aprendizagem se configura” (NININ, 2013, p.53).

Apoiando-se em Newman e Holzman ([1993] 2002), Magalhães (2012) explica que a ZPD não representa um “lugar” ou um “instrumento”, mas uma abstração, um “espaço de vida”. Isso significa, segundo a autora, que as ações dos sujeitos, histórico e culturalmente situadas, são inevitavelmente motivadas pelas ações dos outros e produzidas a partir dessas ações, o que evidencia o caráter essencialmente dialógico e colaborativo-crítico desse movimento.

Engeström (2011), por sua vez, destaca a complexidade de processos envolvidos na criação de ZPD, já que tal relação está imbricada com questões de poder, tensões, contradições, desafios e conflitos. São essas contradições, na visão do autor, que podem contribuir para a (re)elaboração de sentidos e superação de significados cristalizados em um sistema de atividade, contribuindo, desse modo, para a gestação do novo.

Holzman (2010), ao encontro dessa concepção, afirma que a criação de ZPD é um construto fundamental para a instauração do novo e para o entendimento da criatividade, vista como atividade necessariamente social e coletiva, superando a perspectiva do senso comum que vê o ato criativo como fruto da individualidade do sujeito. Magalhães (2009, p.61) compartilha dessa visão e acrescenta que a ZPD pode ser compreendida como “uma zona de

ação criativa, uma atividade transformadora ‘prático-crítica’, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de novas trilhas (desenvolvimento)”.

Como acima discutido, comentando a relação entre a ZPD e a construção de novos saberes, Magalhães e Oliveira (2011, p. 107) entendem a ZPD como um processo inter-intra-extra psicológico, “característico da produção de sentidos, na e pela linguagem, um movimento de organização de linguagem nas relações interpessoais que criam contextos para aprendizagem e desenvolvimento”. Newman e Holzman ([1993] 2002, p. 110) corroboram essa visão e afirmam que “a ZPD permite uma reorganização dos cenários ambientais para criar novo significado e uma aprendizagem que conduz o desenvolvimento”. Os autores apontam ainda que a ZPD funciona como “atividade revolucionária”, evidenciando, assim, o seu potencial transformador.

É justamente essa possibilidade transformativa propiciada pela/na criação de ZPD que interessa – em especial- a este trabalho. Isso porque a produção dessa relação no âmbito da escola poderia favorecer não apenas a aprendizagem de conteúdos específicos, mas também a compreensão de novas formas de agir, criando espaços, em sala de aula, de questionamento e reflexão crítica, na tentativa de estabelecer relações entre o cotidiano dos alunos, os conceitos escolares relacionados ao ensino-aprendizagem de literatura e a sociedade mais ampla e o mundo.

Sobre essas possibilidades, torna-se relevante discutir a relevância da organização crítico-colaborativa da aula para a criação de ZPD. A colaboração pode ser compreendida, de acordo com Magalhães (2009, 2014), como os diversos modos em que a relação com os outros, em diversos contextos, favorecem aprendizagem e desenvolvimento à medida que os sujeitos atuem como apoio uns dos outros. A autora explica ainda que o processo colaborativo possibilita que os participantes compreendam criticamente os seus próprios processos mentais, expliquem e deixem claros os seus pontos de vista e as suas condutas e, desse modo, ocorra a expansão do objeto posto em discussão, criando novas formas de pensar e de agir.

Na mesma direção, Ninin (2013), define a colaboração como um processo interacional de criação compartilhada, mediado pela linguagem, que tem a prática social entre indivíduos como origem. Os participantes dessa

interação, histórico e culturalmente situados, buscam reconstruir e reorganizar os saberes do contexto do qual participam.

Magalhães e Oliveira (2016) corroboram essa definição e explicam que a colaboração potencializa um movimento de mutualidade e reciprocidade na compreensão de si, do outro, do contexto em que ocorre a interação e da sociedade mais ampla. Dessa maneira, tal movimento representa uma possibilidade de “transformação de contextos, como resultado de um processo de conscientização sobre a própria prática e a do outro, geralmente, aliada ao aprofundamento prático, teórico e crítico da realidade” (op. cit., p. 211).

Conforme evidenciam Magalhães e Oliveira (2016, p.212), a colaboração pode ser entendida como um movimento coletivo para gerar, nas atividades, uma relação “voltada à necessária superação do cotidiano, das transformações do real, em um movimento conjunto que não se limita às ações repetidas, reiteradas e reificadas”.

Articulando essa assertiva às aulas de literatura, é lícito afirmar que, muitas vezes, as situações de ensino-aprendizagem dessa disciplina partem de interpretações pré-concebidas e já cristalizadas sobre os textos literários e solicitam dos estudantes compreensões pré-determinadas sobre os objetos supostamente postos em discussão, conforme já discutido neste trabalho. Ou seja, em geral, as aulas de literatura são organizadas a partir da perspectiva exclusiva do professor, oferecendo pouco espaço de valorização dos anseios discentes.

De encontro a esse formato, o movimento crítico-colaborativo pode favorecer, na perspectiva da TASHC, que as aulas de literatura organizem-se em uma perspectiva dialogicamente aberta às discussões coletivas e ao encontro com o fenômeno literário, propiciando, destarte, a criação de ZPD na busca por aquilo que ainda não se faz presente nos modos de agir e de pensar dos participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, torna-se fundamental discutir a relação entre contradição e a criação do “novo” em contextos formais de aprendizagem, o que passo a fazer na subseção seguinte.

2.2.4 A contradição como mola propulsora da transformação

A contradição, conforme comentam Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), é vista, na perspectiva do senso comum e, usualmente, em contextos escolares, como algo a ser extirpado ou, quando isso não é possível, como algo a ser escondido, evitado ou dissimulado. No entanto, na lógica dialética, tal como proposta por Marx ([1845-46] 2007), a contradição é vista como uma categoria essencial para explicar as relações dinâmicas entre o homem, a natureza e a sociedade, compreendidas a partir da ótica do movimento.

Assim, os autores comentam que, afastando-se do senso comum, que, muitas vezes, embasando-se na metafísica, entende que termos contraditórios devem ser separados para que a tensão e os conflitos sejam eliminados; na perspectiva dialética, ao contrário, os elementos opostos devem ser colocados em relação para que, desse modo, a contradição aflore e, se necessário e possível, seja superada, possibilitando transformações e levando ao surgimento de novas contradições.

Já para Engeström e Sannino (2011), a contradição é compreendida como um construto filosófico fundante e não pode ser tomada como sinônimo de paradoxo, tensão, conflito, discordância, dilema, que, por sua vez, podem ser compreendidos como manifestações da contradição. Para os autores, a contradição possui um sentido mais amplo e está atrelada à constituição sócio-histórica dos sujeitos.

Em direção semelhante, Magalhães e Oliveira (2016) salientam que, em contextos educacionais, as contradições de sentidos quanto ao objeto posto em construção ou ainda quanto a qualquer relação afeto-cognitiva engendrada pela atividade coletiva, vinculadas a experiências sócio-histórico-culturais, devem ser explicitadas para facilitar a expansão do objeto em construção, o desenvolvimento de novas atividades e a transformação dos sujeitos envolvidos. Os pesquisadores pontuam que “a transformação revela-se inerente à contradição, na medida em que é criadora da nova totalidade”. (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, p.210).

Para compreender melhor esses apontamentos, recorro a algumas ponderações feitas por Engeström (2016). O autor explica que, dentro de qualquer atividade, a contradição se manifesta e se renova por meio de conflitos entre as ações do indivíduo e o sistema de atividade. Nessa

perspectiva, as contradições assumem um papel central e deixam de ser vistas como problemas a serem contornados pelo professor e/ou pesquisador.

Em outras palavras, para o pesquisador, as contradições decorrem de oposições relacionadas aos conhecimentos historicamente acumulados pelos sujeitos, bem como da história do desenvolvimento de artefatos culturais, da própria divisão de trabalho e das regras que organizam as interações nas comunidades ou ainda em função da expansão do objeto discutido nas atividades.

Ou seja, é importante explicar que, em contextos que englobam a sala de aula, as contradições não emergem apenas das interações entre os sujeitos e o objeto posto em discussão na atividade, mas de novas possibilidades de organização da aula e da divisão de tarefas entre alunos, bem como da criação de novas regras, o que leva professor e alunos a (re)pensarem seus modos de agir e os modos pelos quais se constrói conhecimento na escola. Em outras palavras, aulas de literatura, organizadas à luz da TASHC, podem desvelar contradições entre o modelo de aula que advém desse quadro teórico-metodológico e perspectivas mais tradicionais/transmissivas usualmente vistas na esfera escolar.

Sobre as contradições que ocorrem em contextos escolares formais, Engeström (2016) afirma que, no capitalismo, a contradição essencial que perpassa a atividade “ir à escola” está relacionada à característica dupla da mercadoria como valor de uso e valor de troca. De acordo com o autor, para os estudantes, o propósito maior da escola é ganhar nota (valor de troca), marca escolar de sucesso que, progressivamente, determina o valor futuro do próprio aluno no mercado de trabalho.

Para além de obter notas em avaliações, esta tese compreende as aulas de literatura como lócus de construção coletiva de conhecimentos “vivos” capazes de possibilitar a transformação dos sujeitos nela envolvidos e propiciar a inserção cidadã dos alunos em contextos sociais reais (valor de uso). Tal contradição está na essência do contexto da pesquisa aqui relatada, pois, por ser uma escola técnica com foco na preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, a valorização do ensino-aprendizagem não encapsulado da literatura, para além de uma visão técnica e utilitarista, torna-se ainda mais desafiadora.

Sobre isso, Engeström (2016), em crítica que tem especial interesse para esta tese, comenta que a peculiaridade da atividade “ir-à-escola” consiste na inusitada reversão do objeto e instrumento, exemplificando esse apontamento com base no uso que a escola faz do texto. Para o autor, na escola, o texto é visto como objeto da atividade, retirado das práticas sociais das quais faz parte.

O pesquisador afirma que, nesse enquadre, o texto é, muitas vezes, utilizado como objeto “fechado” de resumos, classificações, e aplicações para resolver problemas rígidos e pré-determinados. Para ele, no que tange à escola, “o papel do texto na prática social, nos sistemas de atividade nos quais ele é criado e utilizado é, necessariamente, de importância periférica” (ENGESTRÖM, 2016, p.128).

Na tentativa de superar essa abordagem, o texto, de acordo com o autor, deveria ser utilizado como instrumento da atividade, superando a pobreza instrumental normalmente observável em contextos escolares (lápis, caderno, borracha). Nessa perspectiva, haveria o resgate do potencial “vivo” e transformador oferecido pelo texto, visto como artefato cultural propulsor de encontros criativos entre professor, alunos, conceitos escolares e a realidade social.

Na esteira desses pressupostos, o reconhecimento das contradições em atividades formais de ensino-aprendizagem é fundamental, pois, de sua análise e reconhecimento, depende compreender as transformações e o desenvolvimento dos sujeitos, o que implica algumas ponderações, à luz da TASHC, sobre o processo de ensino-aprendizagem e as possibilidades oferecidas por esse quadro teórico-metodológico de romper as “cápsulas” que revestem, usualmente, esse processo.

2.2.5 Aprendizagem expansiva e a encapsulação: rotas para a ruptura

Como já apresentado na introdução deste trabalho, Engeström (1991) utiliza a “encapsulação” como uma metáfora para destacar o que ocorre, em muitos momentos, na escola básica: o conteúdo programático encontra-se isolado da realidade vivida além dos muros escolares.

Para o autor, a escola tende, em geral, em suas construções curriculares e no seu fazer pedagógico, a negligenciar o cotidiano discente. Nessa perspectiva, as aulas são, normalmente, organizadas sob a ótica fragmentária da disciplinaridade, do didático, o que dificulta a realização de um trabalho transdisciplinar de conexão mais ampla com a vida. Para o autor, no entanto, a educação só se efetiva à medida que os conhecimentos são articulados entre si – em perspectiva inter e transdisciplinar – levando em conta a relação com a realidade fora da escola.

Assim, com o intuito de romper a encapsulação da aprendizagem escolar, Engeström (2013), com base na TASHC, propõe a abordagem da aprendizagem expansiva. Essa proposta envolve a “ampliação gradual do objeto e do contexto de aprendizagem” (p.197). Isso ocorre, segundo o autor, quando os alunos compreendem criticamente, à luz de sua história, os conteúdos e procedimentos que compõem o cotidiano escolar. Para ele (1999, p.191), nesse movimento, os alunos teriam a oportunidade de “analisar criticamente e sistematicamente a atividade presente e suas contradições internas”.

Nessa direção, apoiando-se em Leontiev, Engeström ([1987] 2016), explica que a aprendizagem expansiva é o movimento que vai de ações isoladas e, muitas vezes, mecanizadas do sujeito em direção à atividade de aprendizagem, vista como um processo colaborativo, valorizando, destarte, as discussões coletivas. Como afirma o autor, “a aprendizagem expansiva é um processo inerentemente multi vocal de debate, de negociação e orquestração” (ENGESTRÖM; SANNINO (2016, p. 379).

Superando a aprendizagem tradicional em que o foco está nas mudanças de comportamento e na cognição do sujeito, visto isoladamente; na aprendizagem expansiva, o aprendizado se manifesta, principalmente, como transformações no objeto da atividade coletiva. De acordo com o pesquisador, a aprendizagem expansiva bem sucedida leva a alterações qualitativas nos componentes do sistema de atividade, o que, por sua vez, leva à transformação dos sujeitos ali envolvidos.

Engeström (2013), desse modo, propõe, na aprendizagem expansiva, três contextos que devem ser considerados na expansão do objeto de

atividade: o contexto da descoberta, o contexto da crítica e o contexto da aplicação.

O contexto da descoberta tem como foco os poderes de experimentar, modelar, simbolizar e generalizar na busca pela construção do “novo” no processo de ensino-aprendizagem. Já o contexto da crítica engloba a capacidade dos sujeitos em sala de aula de questionarem criticamente os conteúdos e os procedimentos ali adotados, com base no contexto em que estão inseridos.

Por fim, o contexto da aplicação dá ênfase aos poderes da relevância social e da aplicabilidade do conhecimento, indicando uma visão que não dissocia os conteúdos escolares de sua relação com a sociedade mais ampla, o que vai ao encontro do objetivo geral desta tese.

2.2.6 A organização dialógica do ensino literário

Diretamente ligada à visão da TASHC sobre ensino-aprendizagem, à expansão do objeto e ao entrelaçamento de vozes constitutivo desse processo, está a perspectiva dialógica sobre linguagem e suas fecundas implicações sobre o ensino de literatura. Faz-se importante, dessa forma, apresentar e discutir um conceito central do pensamento bakhtiniano: a dialogia.

Tal palavra, em língua portuguesa, assemelha-se ao vocábulo “diálogo”, o que pode, na perspectiva do senso comum, gerar confusão teórica. Normalmente confundido com interação face-a-face, o conceito de dialogia ultrapassa as ideias de debate, conversação ou troca de turnos usualmente associadas a diálogo.

Para Bakhtin ([1979] 2011) e Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2014), o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o seu princípio constitutivo. Para compreender melhor esse apontamento, recorro às discussões de Brait (2005). A pesquisadora aponta que o dialogismo se refere ao permanente diálogo – nem sempre harmônico e simétrico – existente entre os diferentes discursos que constituem uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Por outro lado, a dialogia se relaciona também às relações que se estabelecem “entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados

historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos” (BRAIT, 2005, p.95).

Tendo em vista essas primeiras definições, é possível dizer que toda prática humana de linguagem é sempre orientada ao outro, como uma resposta a um outro discurso e, simultaneamente, uma tentativa de antecipar-se a discursos futuros. Cada fala humana representa um elo na inesgotável cadeia da comunicação humana, uma resposta a enunciados anteriores e uma possibilidade viva e dinâmica de criação de novas respostas, pois “todo enunciado tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros”, o que desvela a constituição dialógica de toda prática de linguagem. (BAKHTIN, [1979] 2011, p.275).

Fiorin (2006) acrescenta que o princípio geral da ação humana é sempre o outro, ou seja, o sujeito age e se constitui na relação de alteridade, o que revela também a configuração dialógica desse sujeito. Para o autor, a teoria dialógica proposta por Bakhtin preconiza que o homem não é uma espécie de Adão mítico, produtor de um primeiro enunciado isolado e monológico, mas sim um sujeito que se constrói dialogicamente no encontro de diferentes pontos de vista, visões de mundo e orientações teóricas. Na perspectiva dialógica, o humano é o resultado dinâmico e em constante transformação dos encontros entre as vozes sociais que o constituem.

Feita essa breve explicação, faz-se necessário apresentar a visão deste trabalho sobre a organização dialógica das aulas de literatura. Para tanto, apoio-me, inicialmente, nas proposições de Cereja (2005) que, em trabalho que se tornou clássico sobre ensino de literatura, propôs a dialogia como caminho para a estruturação do ensino literário. Neste estudo, o pesquisador faz uma importante ressalva com a qual concordo: sendo a historiografia a forma mais comum de organização das aulas de literatura, estando presente na rotina e nos materiais didáticos de boa parte do ensino básico brasileiro, seria prudente e talvez mais eficaz não abandonar essa ferramenta, já que a historiografia em si não representa um problema para o ensino da disciplina. Para Cereja, os problemas no ensino surgem da forma como a historiografia é utilizada nessas aulas, quase sempre de forma estanque, presa a memorizações e a

classificação de obras e autores, além de se basear quase exclusivamente na leitura de fragmentos de texto.

Cereja (2005) conclui que a historiografia, se aproveitada de outras maneiras, poderia favorecer uma visão diacrônica da literatura e, portanto, estar mais próxima de um trabalho de natureza dialógica. Concordo com o autor quando comenta que a abordagem historiográfica seria a que tem mais condições de receber a adesão dos professores, uma vez que se aproveita da formação e das experiências desses profissionais e de práticas já existentes na escola básica. Feitas essas ressalvas, cabe a pergunta: que novidades teórico-metodológicas, de fato, o autor propõe?

O autor sugere que, tomando sempre o texto literário como ponto de partida de qualquer atividade nas aulas de literatura, o professor organize a sua aula com movimentos diacrônicos (para trás e para frente na linha do tempo) e sincrônicos (aproximando autores de épocas distintas, mas que tenham projetos estético-literários semelhantes). O autor ainda sugere que se faça um movimento sincrônico de aproximação e/ou distanciamento com textos contemporâneos ao texto literário escolhido para a discussão em sala de aula.

Além disso, assevera que um curso de literatura deve se construir também por meio da mediação de textos não literários e/ou vistos pela academia como não constitutivos da literatura, como, por exemplo, textos didático-expositivos, letras de música ou textos de natureza não-verbal e/ou mistos, como tirinhas, charges e pinturas, por exemplo. De acordo com o autor, esses processos diacrônicos e sincrônicos, perpassados por movimentos de aproximação e afastamento entre diferentes textos, literários e não-literários, atentando-se sempre para o contexto de produção e recepção de todos esses exemplares, representaria uma possibilidade de organização dialógica da historiografia literária.

Mais de dez anos após a realização desse estudo, noto que as proposições de Cereja (2005) apresentam ainda grande frescor teórico e pertinência pedagógica. No entanto, o autor dá ênfase a aspectos relacionados ao ensino de literatura, deixando uma lacuna naquilo que concerne à aprendizagem e ao desenvolvimento propriamente ditos ou, conforme enfocado por esta tese, “ensino-aprendizagem” e desenvolvimento. Destarte, proponho-me aqui, embasando-me também no pensamento bakhtiniano e em sua visão

dialógica sobre a linguagem, avançar um pouco mais nas profícuas contribuições de Cereja (2005). Para isso, recorro aos conceitos de cronotopo e exotopia, tal como pensados por Bakhtin.

Para Bakhtin ([1975] 1990), analisando as particularidades do gênero romance, o cronotopo é uma categoria conteudístico-formal, vista como um todo concreto, que representa a indissociabilidade entre o tempo e o espaço. Com esse conceito, o autor russo postula a compreensão do tempo - no seu inevitável vínculo com o espaço - como um princípio condutor do enredo nas obras literárias. Para o autor, os índices do tempo revestem o espaço de sentido, preenchendo a obra literária de valores e visões de mundo. Como expõe Amorim (2014, p.103), no cronotopo, “a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem”.

Desse modo, o tempo adquire a dimensão do movimento e da transformação. Assim, por exemplo, quando um personagem vivencia certos conflitos em uma obra literária, inserido em um certo espaço-tempo (vistos como uma unidade), este personagem passa pela esfera das ações, das transformações, enfatizando, nesse movimento, a dimensão do tempo. Segundo Bakhtin ([1975] 1990), esse enquadre espaço-temporal da literatura permite visualizar uma imagem do ser humano, uma vez que as ações do personagem se organizam em torno do espaço/tempo da narrativa, sendo esse cronotopo revestido inevitavelmente de valores sociais, possibilitando antever a projeção de uma dada época, de uma dada cultura, de um dado projeto estético. Nas palavras de Bakhtin, “o ponto de vista é sempre cronotópico e abrange tanto o elemento espacial como temporal. A isto se vincula imediatamente o ponto de vista axiológico” (BAKHTIN, [1979] 2011, p.369).

Em função do exposto, o conceito de cronotopo permite vislumbrar que a percepção da experiência humana não se dá em espaços-tempos estáticos e neutros. Ao contrário, os sujeitos se constituem dialógica e dinamicamente no mundo da vida, em um movimento constante de (re)formulação de espacialidades, temporalidades e de si mesmos. O homem percebe o espaço e o tempo como um acontecimento concreto e irrepetível, responsável por modificá-lo, mas que também é modificado por ele.

A partir desses apontamentos, retomando os interesses desta tese em discutir novas possibilidades de ensino-aprendizagem de literatura, é possível afirmar que o texto literário – como construção de uma cultura, de uma sociedade, de um projeto estético, de uma época – permite vislumbrar, tomando como base o cronotopo, uma visão axiológica de ser humano. Essa dimensão valorativa do cronotopo, se valorizada nas aulas de literatura, favorece a compreensão do estudante sobre a história humana e sobre a sua própria constituição histórica, pois as obras e as escolas literárias carregam os modos pelos quais cada sociedade entendeu o fenômeno humano e conferiu sentido a ele.

Ademais, o cronotopo da recepção do texto pelo aluno, no movimento dialógico de ensino do texto literário com o estudante, deve ser ressaltado, pois a construção de sentidos do texto ocorrerá sempre em função desse encontro. Esse parece ser um ponto crítico do ensino de literatura, pois a voz do estudante, no processo de recepção e significação da obra literária, costuma ser, muitas vezes, negligenciada. A valorização do cronotopo dos alunos na relação com o cronotopo da obra pode contribuir para o reconhecimento da realidade heterogênea e multifacetada que constitui a atividade humana.

Nessa relação de encontro entre professor, aluno, texto e contextos, outro conceito bakhtiniano emerge de forma significativa: a exotopia. É possível dizer que a pertinência de uma relação dialógica é impulsionada à medida que gera exotopia. Para Bakhtin ([1979] 2011), o movimento exotópico pressupõe que o sujeito perceba o outro com base no ponto de vista do outro e, munido desse olhar, retorne a si e acione o excedente de visão proporcionado por esse encontro, o que pode transformar a consciência do sujeito sobre o mundo, retirando-o momentaneamente de seu egocentrismo.

Comentando esse conceito, Amorim (2014, p.101) afirma que a exotopia representa uma relação de tensão dialógica entre, ao menos, dois lugares: “o do sujeito que vive e olha onde vive, e daquele que, estando fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”. Essas definições permitem perceber a inconclusibilidade da vida humana, isto é, somente na relação com o outro o sujeito pode buscar sua completude e acabamento, ainda assim sempre provisórios. É no contato com o outro e na

volta a si mesmo que o sujeito se desloca, se (re)constrói e se constitui. Nas palavras de Bakhtin ([1979] 2011, p. 23):

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retomado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Nesse sentido, Bakhtin aponta a importância da relação eu/outro nas dimensões ética e estética, pois tais dimensões implicam sempre um movimento duplo: o de procurar ver o mundo com o olhar do outro e retornar a si para explicitar o próprio olhar, já que somos sujeitos singulares. Esse movimento de aproximação e reconhecimento dos valores do outro está sempre na base de uma visão dinâmica e dialógica de sujeito, que se constitui e se (re)formula a cada encontro. Desse modo, o mundo se apresenta, para o sujeito, de forma sempre inconclusa e parcial e, nessa inconclusibilidade, o encontro com o outro preenche aquilo que, do lugar de onde olha o sujeito, ele não consegue conceber. Essas reflexões fazem pensar sobre a dimensão estética e, mais especificamente, dados os objetivos desta tese, permitem relacionar o conceito de exotopia à literatura.

O contato com o texto literário pode suscitar no estudante, por meio dos universos simbólico-estético-ficcionais da literatura, o olhar exotópico de reconhecimento sobre outras visões de mundo, culturas e organizações sociais. Esse processo pode auxiliar a recuperação da experiência de leitura como criação de sentido e transfiguração da experiência do sujeito que, após a vivência da literatura e seu universo fabulado, retorna, transformado, a seu lugar de sujeito. Esse movimento pode instaurar, por meio do jogo estético oferecido pelo fenômeno literário, a religação criativa com outras vidas e outras concepções de mundo, o que vai ao encontro desta tese em investigar caminhos para desencapsular a escolarização da literatura.

A partir do exposto, a organização dialógica do ensino de literatura, mais que uma possibilidade de levar o aluno ao encontro de diferentes textos, literários e não literários, tal como proposto por Cereja (2005), deve favorecer o encontro entre os espaços/tempos da obra e dos alunos, enfatizando a

configuração cronotópica desse movimento, explicitando, em sala de aula, os valores e visões de mundo que nascem desse encontro.

Não obstante, é importante estimular, por meio das veredas ficcionais e sensíveis oferecidas pela literatura, o olhar exotópico do estudante, auxiliando o sujeito/aluno/leitor a colocar-se no lugar dos personagens, do professor e de seus colegas, deslocando-se, desse modo, do seu próprio lugar. Esse movimento dialogicamente exotópico pode contribuir para a religação da leitura literária com os sentidos discentes sobre a vida propriamente vivida, o que vai ao encontro das pretensões desta pesquisa. No entanto, tanto Cereja (2005) como as outras proposições apresentadas até agora, procuram responder “o *quê*” se fazer nas aulas de literatura e poucas contribuições oferecem ao “*como*”.

Essa falta de atenção dos pesquisadores ao “como” ensinar literatura representa uma lacuna renitente nas pesquisas que se preocupam como o ensino-aprendizagem dessa disciplina no ensino básico. Para dar sequência a ao enfrentamento deste problema, cabe comentar como a organização argumentativa da linguagem pode possibilitar a criação de contextos em que a voz discente é valorizada, dialógica, colaborativa e exotopicamente, nos processos de recepção e significação do texto literário.

2.2.7 A argumentação nas aulas de literatura

A argumentação é vista, nas salas de aula, normalmente, a partir da perspectiva do debate e da disputa, como salienta Liberali (2013). Nessa abordagem, a pesquisadora comenta que, reproduzindo as disputas da sociedade, o processo argumentativo na escola, muitas vezes, é organizado como uma trincheira, cujo objetivo é vencer o oponente. Para ilustrar esse ponto, a autora chama a atenção para algumas metáforas que normalmente se associam à argumentação na esfera escolar, tais como “defender uma tese”, “confrontar pontos de vista”, “encontrar a fraqueza dos argumentos adversários”, “vencer a discussão”. Como se percebe, essas metáforas estão associadas à guerra e criam imagens bélicas sobre o processo argumentativo.

Não é essa a visão na qual este trabalho se apoia. Nesta pesquisa, a abordagem sobre argumentação é vista como uma possibilidade de construir

uma prática pedagógica colaborativa e crítica, cujo enfoque é criar oportunidades para que professores e alunos se comprometam com a produção do seu próprio conhecimento, de forma autônoma e criativa, por meio do engajamento intencional dos envolvidos em compreender os objetos postos em discussão em sala de aula. Conforme expõe Liberali (2013), é preciso que a argumentação contribua para o questionamento frequente dos saberes, que deixam de ser vistos como verdades inquestionáveis.

Nesse enfoque colaborativo, a proposta é a produção coletiva de significados compartilhados importantes para a comunidade. Desse modo, a argumentação colaborativa “pressupõe embates de sentidos em que os sujeitos se engajem em intensa participação afeto-cognitiva e colaborem para a produção coletiva de conhecimentos, indo além do que podem ir sozinhos” (LIBERALI, 2013, p.108).

Em direção semelhante à visão de Liberali sobre argumentação, Ninin (2016) explica que o que se deseja, na dimensão argumentativa, é criar formas de participação que estimulem todos os sujeitos de um dado contexto a apresentar e justificar pontos de vista, a negociar divergências e a fundamentá-las e a instaurar dúvidas para desencadear movimentos argumentativos que potencializem a criticidade e a transformação dos envolvidos no processo. Se tal explicação for relacionada à leitura literária, pode-se inferir que, diante das inquietações desencadeadas pelo fenômeno literário, alunos e professor são convocados a explicitarem seus sentidos sobre o texto lido, negociando significados compartilhados pelo grupo, na tentativa de superação de visões pasteurizadas e hegemônicas pré-existentes ao ato de leitura.

Assim, é lícito afirmar que a leitura de literatura, organizada com base nessa abordagem, estabelece entre os interlocutores um efeito responsivo. Para Bakhtin ([1979]2011), é responsiva a atitude que coloca o sujeito em uma posição discursiva ativa, capaz de formular enunciados para concordar, discordar e negociar significados nas situações comunicativas. É possível dizer, então, que o desenvolvimento da argumentação colaborativa em contexto escolar potencializa a responsividade, fazendo com que o estudante passe a enxergar “o outro” como um sujeito com quem interage para construir conhecimento e buscar novas possibilidades de (re)pensar o mundo e a si mesmo.

Ademais, sendo o texto literário portador de contextos históricos, sociais, culturais e políticos distintos daquele imediatamente vivido pelo aluno, a argumentação pode facilitar a superação do pensamento sustentado no senso comum e engendrar a criticidade do estudante. Isso porque, por meio desse enquadramento, o estudante poderá ultrapassar seu contexto imediato e o seu ponto de vista individual, e, diante da experiência literária e em comunhão com “o outro” – seus colegas, o professor, o próprio texto literário e as diversas vozes que ecoam por meio de sua tessitura simbólica e atemporal – poderá questionar-se e questionar o mundo que o circunda.

Ainda sobre o argumentar, Magalhães e Oliveira (2016) entendem que o processo argumentativo implica assumir-se como autor na expressão dos próprios argumentos, compreendendo a argumentação como um processo de reconstrução coletiva de sentidos (pessoais) e significados (sociais) em que cada sujeito tem um papel a desempenhar. Assim, os autores entendem a argumentação como uma organização da linguagem. Tal organização se configura em um processo de articulação com vistas à constituição crítica da consciência humana, conforme explicam os pesquisadores.

Essa organização da linguagem, de acordo com Magalhães e Oliveira (2016) é vista como uma relação dialética do indivíduo com outros e/ou consigo mesmo e favorece a transformação de si, dos outros e do entorno. Sobre as relações argumentativo-colaborativas construídas entre professor e alunos, os autores afirmam que “a argumentação abre perspectivas para se pensar criticamente a realidade, para a constatação da necessidade de autoquestionamentos e de mudança” (MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2016. p. 218). Essa abordagem pode implicar, portanto, interações profícuas em uma aula de literatura, permitindo que professor e alunos (re)pensem suas ações e visões de mundo e se lancem conjuntamente à aventura interpretativa.

Além disso, em um contexto argumentativo-colaborativo, a costumeira resposta “esperada pelo professor” ou “exigida pela prova” e a transmissão acrítica de conceitos escolares abrem espaço à construção coletiva de significação de conceitos. Dessa maneira, o discurso autoritário presente, muitas vezes, no contexto escolar pode abrir espaço à construção de um discurso internamente persuasivo.

Para Bakhtin (1981), o discurso autoritário é dialogicamente contraído, pois se impõe aos demais em situações de interação, pouco espaço sendo conferido à divergência e a questionamentos. Esse tipo de discurso dificulta (ou mesmo, impede) a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados, o que leva, em sala de aula, à imobilidade de alunos e professores, limitando as suas possibilidades de desenvolvimento. Já o discurso internamente persuasivo favorece o movimento de expansão dialógica, estando aberto a questionamentos e promovendo a negociação.

Esse enfoque assume os riscos inerentes à aventura humana de conviver, potencializando a criação e o compartilhamento de novos significados. O discurso internamente persuasivo acolhe as tensões e os conflitos suscitados nas/pelas interações humanas como possibilidades de transformação dos sujeitos e de suas atividades.

Relacionando o que foi exposto até aqui ao propósito desta tese de investigar novas possibilidades de organização das aulas de literatura, é possível perceber o papel fundamental que a organização argumentativa da linguagem pode exercer para a superação das leituras habitualmente mecanizadas do texto literário e do autoritarismo interpretativo do professor, problemas compreendidos por esta tese como cápsulas na escolarização da literatura.

2.2.8 Rompendo cápsulas na escolarização da literatura

Neste momento, é importante apontar algumas considerações sobre o que esta tese compreende como encapsulação/desencapsulação. Para isso, procuro meu apoio em investigações feitas pelo grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar) da PUC-SP, liderado pelas professoras Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães e Dra. Fernanda Liberali.

Nos últimos anos, o grupo tem, por meio de suas pesquisas, focalizado o papel agentivo de alunos, professores, gestores, coordenadores e diretores de escola na transformação de práticas escolares e no desenvolvimento de novas propostas curriculares.

Nesse enquadre, Liberali (2015, 2016, 2018) tem usado o termo “desencapsulação” como metáfora para a atividade transformadora do sujeito

que procura romper a cápsula das regras, dos papéis e dos procedimentos sócio-historicamente cristalizados/mecanizados em contextos escolares.

Em outras palavras, o processo de “desencapsulação” consiste na expansão das possibilidades de ação de alunos e professores em relação às tarefas que lhe são, usualmente, atribuídas. Esse processo ocorre por meio de um movimento crítico, colaborativo e criativo, que visa, primordialmente, à reconfiguração e à transformação de papéis atribuídos ao sujeito e à própria atividade. Tais papéis, de acordo com Liberali (2016, 2018), podem ser compreendidos como formas de encapsulação, uma vez que impedem que novas formas de agir sejam postas em ação.

Nesse sentido, o processo de desencapsulação possibilita, no cotidiano escolar, condições para o desenvolvimento da mobilidade (BLOMMAERT, 2010), bem como potencializa a aprendizagem expansiva (ENGESTROM, 2013), o que permite o rompimento das cápsulas tradicionalmente associadas ao ensino-aprendizagem de conteúdos escolares.

Para Blommaert (2014), mobilidade envolve a capacidade do sujeito para utilizar experiências de um dado contexto espaço-temporal como apoio para construir novas possibilidades de agir e produzir significados em distintos contextos sócio-histórico-culturais. Ademais, mobilidade implica também, de acordo com o autor, a capacidade do sujeito de considerar criticamente o alcance dos discursos que o abarcam, compreendendo, nesse movimento, distintos graus de poder, autoridade e validade atrelados a esses discursos.

Assim, pensar relações de ensino-aprendizagem não encapsuladas de literatura - objetivo central desta tese – significa considerar um tipo de desenvolvimento no qual os sujeitos, em âmbito escolar, relacionam os conhecimentos aprendidos na escola à sociedade mais ampla, integrando-os, de forma crítica e autoral, à sua vida, ampliando, assim, a sua mobilidade.

É possível afirmar que, no ensino básico brasileiro, geralmente, a aula de literatura encontra-se encapsulada na leitura de biografia de autores canônicos, na memorização de características de escolas literárias e em leituras mecanizadas e descontextualizadas de fragmentos de textos. Isso apresenta pouca ou nenhuma relação com as vivências reais do aluno. Ademais, o distanciamento entre a realidade sociocultural do estudante e o ensino da literatura contribui para esse movimento de encapsulação.

De encontro a esse modelo, desencapsular o ensino-aprendizagem de literatura significa aproximar o estudante da leitura efetiva do texto literário e, por meio do encontro texto-leitor-contexto, valorizar as significações discentes sobre a leitura, aproximando essas reflexões da sociedade mais ampla. Não obstante, desencapsular o ensino-aprendizagem da literatura também significa (re)pensar regras e papéis historicamente constituídos na escolarização da disciplina.

Como afirmam Liberali e Philippov (2015), romper a encapsulação escolar propicia a alunos e a professores novas formas de análise e de questionamento de suas práticas e de seus papéis dentro da atividade aula. Dessa maneira, artefatos culturais como o conteúdo escolar, as atividades pedagógicas da sala de aula, a metodologia de ensino, as formas de avaliação, enfim, toda a atividade social aula, nesse enquadre, deveria ser questionada criticamente.

Nessa direção, o papel da escola deveria ser (re)pensado a fim de superar os estereótipos ainda vigentes sobre “transmissão de conhecimento”, responsáveis, de certa forma, pelo papel de passividade conferido, geralmente, ao aluno. Caberia igualmente discutir o papel do saber escolarizado e suas implicações para os sujeitos em sala de aula.

Para tanto, torna-se relevante apresentar a visão de Vygotsky sobre a relação existente entre conhecimento científico e cotidiano e, com base em Boaventura de Sousa Santos (2008), expandir essa discussão.

Para Vygotsky ([1934] 2008), a formação de conceitos se inicia logo no início da infância e se constitui como uma atividade complexa e de suma importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O ato de conceituar envolve operações como a capacidade de abstração, a capacidade de comparar e diferenciar, a memória lógica, a consciência reflexiva, a atenção e o controle deliberados, a possibilidade de criar hipóteses, o desenvolvimento do raciocínio, entre outros.

A partir dessa explicação, cabe esclarecer que Vygotsky fazia uma distinção entre “conceito científico” e “conceito cotidiano”. Como explica Daniels (2008), Vygotsky utilizava o termo conceito científico para se referir a conceitos introduzidos por um professor na escola; já conceitos cotidianos indicavam

aqueles apropriados pela criança fora de contextos formais de aprendizagem, isto é, estariam relacionados à sua atividade prática imediata.

Vale dizer, nesse ponto, que chama a atenção, no pensamento vygotskyano, a relação de mutualidade/interdependência entre conceitos científicos e conceitos cotidianos, indicando “dois processos que se relacionam e se influenciam constantemente” (VYGOTSKY, 2008, p.107).

Para Vygotsky ([1934], 2008), o conceito científico não pode ser apreendido por meio de seu ensino direto, por explicações descoladas do cotidiano e da prática ou por repetições mecanizadas. Na visão do autor, os conceitos se desenvolvem a partir da inserção do sujeito em práticas sociais. O autor ressalva também que um conceito não pode ser entendido como uma formação isolada ou imutável, mas como uma parte ativa de um processo individual em constante movimento.

Neste início de século XXI, as profícuas contribuições de Vygotsky são enriquecidas se discutidas à luz de algumas proposições do pensador Boaventura de Sousa Santos. De acordo com Santos (2008), a contemporaneidade representa um momento de transição paradigmática entre a ciência moderna e a ciência pós-moderna, no qual os valores cognitivos não podem ser dissociados dos valores éticos e políticos.

Nessa direção, o autor propõe uma reflexão sobre uma “ecologia de saberes” ou de práticas de saberes. Segundo Santos (2008), a ciência se constitui em meio à pluralidade, a qual não pode ser silenciada. Tal pluralidade científica possui características internas e externas. Para ele, internamente, seria preciso questionar o caráter monolítico do cânone epistemológico e indagar sobre a relevância epistemológica, sociológica e política das práticas científicas. Por outro lado, externamente, seria importante questionar o exclusivismo epistemológico da ciência e relacionar o conhecimento científico a outros saberes.

Assim, conforme o autor, ao propor uma ecologia de saberes, objetiva-se reconhecer outros sistemas de produção de conhecimento, alternativos à ciência moderna ou que com ela se coadunam. Ademais, nessa abordagem, torna-se importante reconhecer a pluralidade de conhecimentos típica do mundo globalizado e multicultural e, nesse enquadre, seria relevante discutir os

limites do conhecimento científico, valorizando a interdependência entre saberes científicos e não-científicos.

Chamando a atenção para a ecologia de saberes, Santos (2008) pretende sublinhar o quanto a ciência moderna ocidental se constituiu, historicamente, como a detentora da “verdade”, o que, na visão do autor, representa uma forma de poder e dominação. Para ele, esse movimento gerou hierarquias epistêmicas e sociais, subalternizando grupos sociais, produzindo violências e aniquilando culturas seculares ricas em diversidade e em múltiplos significados. Compreender a ecologia de saberes seria, portanto, entender que todo conhecimento é parcial e situado e ser ciente de que fazemos parte de um mundo de pluralidades e diversidade epistemológica.

Desse modo, nas aulas de literatura, seria, igualmente, importante valorizar os múltiplos saberes que circulam na escola. Conhecimentos que, naturalmente, relacionam-se com o cotidiano dos alunos, mas também estariam vinculados à comunidade da qual o estudante participa, ao contexto mais amplo da realidade escolar e às especificidades do mundo contemporâneo.

Assumir essa ecologia de saberes em uma aula de literatura, para além do cânone e das imposições dos materiais didáticos, seria, portanto, uma forma de valorizar as diferentes vozes que apoiam as discussões em aula, acolhendo-as e problematizando-as, o que, sem dúvida, poderia favorecer a desencapsulação dos conceitos escolares e a mobilidade dos sujeitos no contexto escolar.

3. QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Esta seção está organizada para apresentar a Pesquisa Crítica de Colaboração (doravante, PCCol), metodologia escolhida para o desenvolvimento deste trabalho. Apresenta também uma descrição detalhada sobre o contexto da pesquisa, os participantes, os procedimentos de produção, seleção, análise e interpretação de dados e, por fim, as garantias de credibilidade de pesquisa.

3.1 A organização crítico-colaborativa da pesquisa: a PCCol

Situada no âmbito maior da TASHC e ancorando-se em pressupostos do materialismo dialético, pensados por Marx e Engels (1845,1846) além de postulados vygotskyanos, a PCCol, tal como discutida por Magalhães (2009, 2010, 2011) e Liberali (2006, 2011, 2013), enxerga no movimento de colaboração um confronto dialético entre teoria e prática, buscando chamar a atenção do professor, em contextos escolares, para as variáveis existentes nas situações pedagógicas.

Nessa base metodológica, o conhecimento é construído por meio de ações colaborativas, dando ênfase às relações existentes entre os participantes da pesquisa. De acordo com Magalhães (2010), a PCCol favorece a observação do cotidiano escolar e o contato mais estreito com os participantes que compõem essa realidade que, conjuntamente, podem intervir sobre o contexto em foco, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento dos envolvidos.

É lícito afirmar, portanto, que essa organização teórico-metodológica se afasta da mera reprodução de conhecimentos e permite a construção de novos saberes, o que vai ao encontro desta pesquisa e o seu interesse em romper cápsulas que revestem a escolarização da literatura.

Nessa busca pelo novo, a PCCol, embasada na TASHC, engloba a compreensão das necessidades dos participantes, dos seus motivos para agir, da construção coletiva do objeto posto em discussão, do porquê das escolhas feitas no processo da pesquisa, das regras e dos papéis dos participantes na divisão do trabalho. Nesse sentido, em contexto escolar, essa metodologia

procura engendrar espaços de intervenção. Nas pesquisas de intervenção, conforme explica Sannino (2011), não há respostas mecânicas ou previamente estabelecidas.

O pesquisador ou os sujeitos de pesquisa oferecem ou criam instrumentos para suscitar discussões e ações que permitam a transformação dos participantes, a (re)organização do contexto e a expansão do objeto enfocado. No caso deste trabalho, espera-se que, por meio do engajamento dos participantes nas aulas de literatura, criem-se possibilidades não encapsuladas do ensino-aprendizagem da disciplina. Ou seja, por meio da PCCol, os alunos serão coautores da investigação, uma vez que, do seu engajamento e das suas intervenções, depende o desenvolvimento da pesquisa, desvelando a perspectiva colaborativa deste estudo.

Tendo em vista as possibilidades de intervenção oferecidas pela PCCol, é possível afirmar que essa organização da pesquisa se apresenta como um caminho metodológico imprescindível para a concretização dos objetivos desta tese. Afinal, é comum supor que, nas relações em sala de aula, cabe ao professor determinar todos os movimentos da atividade pedagógica, relegando-se, ao aluno, o papel passivo de mero espectador.

No que se refere à pesquisa, o cenário não é diferente: entende-se, normalmente, que o pesquisador deve gerar e transmitir conhecimentos aos pesquisados e, dessa forma, ofereça verticalmente seus apontamentos e críticas sobre o contexto pesquisado. A PCCol, no entanto, assenta-se sobre a suposição de que alunos e professores, pesquisados e pesquisador, possam trabalhar conjuntamente no processo de construção de novos conhecimentos. Essa premissa vai ao encontro dos objetivos desta tese, pois permitirá, por meio de relações colaborativas que valorizem as necessidades dos participantes, criar possibilidades de (re)pensar a organização das aulas de literatura.

Nesse movimento colaborativo de produção de novos conhecimentos e novas formas de agir nas aulas de literatura, a organização colaborativa nas relações está atrelada a questões de mutualidade e reciprocidade intencionais para romper fronteiras tradicionais ou para mantê-las, conforme explica Magalhães (2011).

Na esteira dessa explicação, a pesquisadora destaca que, em pesquisas organizadas com base na PCCol, é preciso criar espaços para que os participantes escutem uns aos outros, retomem as falas uns dos outros para concordar e/ou discordar, partilhem pensamentos, ideias, conflitos, peçam esclarecimentos, aprofundem o que foi dito, favorecendo, por meio da organização argumentativa da linguagem, o entrelaçamento de vozes. Esses pressupostos foram essenciais para o estudo aqui relatado, uma vez que se pretendeu romper a cápsula do individualismo que, geralmente, marca as relações de ensino-aprendizagem de literatura no contexto escolar.

Por fim, este trabalho foi também construído a partir da tessitura de diferentes vozes que, de forma crítica, ofereceram profícuas contribuições para a sua concretização. Ao longo dos seminários de pesquisa, das disciplinas oferecidas pelo LAEL, das três qualificações das quais participei, entre outros momentos, esta pesquisa foi, colaborativamente, se concretizando. A PCCol, dessa maneira, rompe o estereótipo do “acadêmico solitário” e, a partir das malhas da multivocalidade, impulsiona o pesquisador a, em parceria com o seu grupo, (re)pensar criticamente o estudo, deflagrando um processo coletivo de investigação.

Neste momento, após explicar, em linhas gerais, as questões centrais que englobam a PCCol, faz-se mister descrever o contexto desta pesquisa.

3.2 Contexto de pesquisa

Apresento, nesta subseção, uma descrição sobre a instituição onde realizei a pesquisa e sobre o espaço da sala de aula onde ocorreu a maior parte da produção de dados deste trabalho, bem como algumas considerações sobre as aulas de língua portuguesa na instituição.

3.2.1 A Instituição

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de nível médio e técnico localizada em Guaratinguetá, no Vale do Paraíba, onde leciono Língua Portuguesa para alunos do 1ºano do Ensino Médio/Técnico. As informações a seguir foram, basicamente, extraídas do site do colégio e/ou de perguntas feitas à gestão da escola.

A instituição foco deste trabalho entrou em funcionamento em 31 de março de 1971 e oferece, atualmente, ensino de tempo integral. Assim, os estudantes cursam as disciplinas do nível médio e técnico concomitantemente. Na modalidade técnica, os alunos podem optar por um dos seguintes cursos: mecânica, eletrônica, automação industrial e eletroeletrônica.

Para ingressar na escola, os alunos participam de um processo seletivo, conhecido como “vestibulinho”. Tal prova é muito concorrida e costuma atrair não apenas os alunos de Guaratinguetá, mas de toda a região do Vale do Paraíba. O nível de concorrência por um lugar na escola, em média, é de 10 alunos para cada vaga. Em 2014, o “vestibulinho” passou a adotar o sistema de cotas como acréscimo na nota do estudante, o que tem contribuído para que, nos últimos anos, a escola seja ocupada por uma maioria de alunos egressos de escolas públicas e municipais da região.

A escola fica localizada em um campus da UNESP e é um dos três colégios técnicos oferecidos por essa Universidade no estado de São Paulo. O colégio está inserido, mais especificamente, em um amplo campus universitário da área da Engenharia e Ciências Exatas e os estudantes do colégio técnico podem usufruir da mesma infraestrutura oferecida aos alunos que cursam o Ensino Superior.

A relação com a área da engenharia está atrelada ao surgimento do colégio, pois, de certa forma, a instituição foi planejada para ser uma escola de aplicação dos cursos de engenharia da universidade. Além disso, o colégio representa um lócus de preparação técnica do estudante para atender às exigências do mercado vale-paraibano, região conhecida por ser altamente industrializada. Nesse sentido, em geral, a escola é procurada por alunos que pretendem iniciar a carreira profissional na indústria e/ou sonham em cursar, após a conclusão do curso técnico, engenharia e áreas mais ligadas às ciências exatas. Não obstante, chama a atenção o excelente desempenho do colégio em matemática em algumas avaliações externas, tais como o ENEM ou OBMEP (Olimpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas).

Sobre a quantidade de alunos que estudam no colégio, de acordo com informações dadas pelo vice-diretor, há aproximadamente 400 alunos matriculados na instituição, distribuídos em 12 turmas. No que concerne à equipe pedagógica e administrativa, a escola é composta por um diretor, um

vice-diretor, um coordenador do ensino médio, um coordenador para cada curso técnico, um inspetor, três secretárias, 17 professores do ensino médio e aproximadamente 30 professores do ensino técnico.

A escola conta com uma ampla biblioteca (equipada com computadores e diversas salas para estudo individual ou coletivo), anfiteatros, auditórios, sala de informática, laboratórios diversos, oficina mecânica, cantina, espaços arborizados e jardins. No prédio específico do colégio, há 13 salas de aulas disponíveis, secretaria, sala dos professores, sala da direção, duas salas de coordenação e seis banheiros.

3.2.2 A sala de aula

O espaço físico da sala de aula conta com aproximadamente 40 carteiras, uma mesa para o professor e duas lousas: um quadro negro e um quadro branco. A sala possui um datashow fixo no teto, protegido por uma grade. Além disso, há um ar-condicionado na parede. No entanto, é comum tais aparelhos não funcionarem apropriadamente. A mesa do professor fica no canto direito, em frente à lousa branca, e as carteiras dos estudantes ficam usualmente dispostas em seis fileiras.

3.2.3 As aulas de língua portuguesa na Instituição

É importante tecer breves considerações sobre a organização das aulas de língua portuguesa na instituição foco desta pesquisa. A carga horária da disciplina é bem menor se comparada a outras instituições de ensino médio. Devido às exigências curriculares do ensino técnico integral e a carga horária extensa daí decorrente, os alunos do 1^a ano têm apenas três aulas semanais de português. Essas aulas são organizadas em sequência e são ministradas no mesmo dia. Assim, como cada aula tem duração de 50 minutos, os estudantes têm 2 horas e 30 minutos seguidos de aula. Há um intervalo de 20 minutos da 2^o para a 3^o aula.

Após essas descrições iniciais, passo a caracterizar os participantes desta pesquisa.

3.3 Participantes da pesquisa

As descrições a seguir se referem aos 31 participantes desta pesquisa, constituídos de 30 estudantes do 1º ano da turma de mecânica e o professor-pesquisador.

3.3.1 Professor-pesquisador

Cursei o ensino básico na escola pública. Fiz todo o ensino fundamental em colégios estaduais na cidade de Guaratinguetá. No ensino médio, realizei meus estudos em um colégio técnico da UNESP na referida cidade, mesmo local em que se deu a realização desta pesquisa e onde hoje sou professor. Na época, além de concluir as disciplinas do ensino médio, formei-me em Eletrônica na modalidade de nível técnico oferecida pela instituição. No ensino superior, cursei uma faculdade privada próxima à cidade em que residia e me formei em Letras, entre 2005 e 2008. Seis anos após concluir minha graduação, ingressei, em 2014, no mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, curso finalizado no fim de 2015 com a defesa da dissertação “Literatura e construção de valores no ensino médio: uma proposta transdisciplinar de ensino a partir da temática amorosa”.

No que concerne à minha prática profissional, desde o primeiro ano de faculdade, comecei a lecionar português como professor eventual em escolas públicas da região onde morava. Próximo à conclusão da minha licenciatura, assumi aulas de redação no ensino médio e em um curso pré-vestibular em uma escola privada na cidade de Guaratinguetá. Sou professor de língua portuguesa há pouco mais de 10 anos, tendo lecionado para o ensino fundamental II, ensino médio, cursos pré-vestibulares e, mais recentemente, em uma pós-graduação na área de literatura e língua portuguesa. No ensino básico, vale destacar, tenho atuado principalmente no ensino de literatura e de redação.

Atualmente, sou professor efetivo em língua portuguesa em um colégio técnico na cidade de Guaratinguetá e professor de pós-graduação em uma universidade privada na cidade de Lorena, além de ministrar aulas de redação em cursinhos pré-vestibulares da região do Vale do Paraíba.

3.3.2 Alunos

Para a produção de dados desta pesquisa, foi escolhida a turma do primeiro ano de mecânica do ano de 2017. Em vista dessa informação, cabe uma pergunta: por que a escolha pela turma de mecânica e não outra das três turmas de primeiro ano da instituição? A primeira semana de aula – quando ainda não havia decidido em qual das quatro turmas do colégio eu realizaria esta pesquisa – responde à questão. Enquanto nos apresentávamos e discutíamos algumas questões relacionadas ao conteúdo programático previsto para o ano letivo, a turma de mecânica – de forma espontânea e com base em um comentário feito por um aluno– iniciou uma discussão intensa e tumultuada sobre a redução da idade penal. Alguns alunos defenderam apaixonadamente seus pontos de vista e, na minha percepção, pareceram não escutar e/ou se importar com o que outros colegas pensavam.

Esse ponto foi decisivo para que eu escolhesse esta turma para a realização da pesquisa, uma vez que esse suposta dificuldade dos estudantes em ouvir o outro reforçava a necessidade de um trabalho organizado crítico-colaborativamente. Não obstante, o horário das aulas para esta turma – das 7h30min às 9h10min e a terceira aula das 11h10 às 12h05min – ajudou-me a decidir pela turma de mecânica: trata-se de um horário mais tranquilo no colégio, com pouca movimentação nos corredores, o que facilita a gravação dos dados em áudio e vídeo.

A turma de mecânica é composta por 30 alunos, que apresentam idade entre catorze e dezesseis anos. A turma é formada por 21 meninos e 09 meninas. A maioria desses alunos é oriunda de escolas públicas municipais da cidade de Guaratinguetá e/ou outras cidades do Vale do Paraíba. Muitos deles fizeram uma espécie de cursinho preparatório para prestar o “vestibulinho” oferecido pela escola e ingressar na instituição.

São estudantes de classe média e todos possuem, por exemplo, acesso à internet e a outros aparatos tecnológicos, tais como celular e computador. Feitas essas breves explicações gerais sobre a turma, passo, na sequência, a descrever cada um dos estudantes.

Tais descrições foram produzidas pelos próprios alunos com base em alguns parâmetros solicitados por mim, tais como “data de nascimento”, “situação socioeconômica da família”, “acesso à tecnologia”, “hábito de leitura”, “motivos que levaram a ingressar no colégio técnico”, entre outros aspectos

que considere relevantes. Ademais, solicitei aos alunos que organizassem essas informações sobre si mesmos na terceira pessoa. Cabe ainda destacar que os nomes dos estudantes foram trocados a fim de garantir o anonimato dos participantes desta pesquisa.

É importante comentar ainda, tendo em vista os objetivos desta tese, que boa parte dos estudantes não gostava da disciplina de português ao longo do ensino fundamental e que a maioria dos alunos revelou ter uma preferência pelas disciplinas da área de exatas, tais como física e matemática.

Além disso, poucos alunos disseram ter o hábito da leitura e aqueles que o fizeram (Julia, Isa, Maria) mencionaram obras mais contemporâneas como exemplo, tais como “Harry Potter”, “Jogos Vorazes” e “Meu querido John”. Nenhum participante mencionou ter lido alguma obra canônica da Literatura Brasileira. Após essa síntese, segue a descrição de cada um dos estudantes:

Alê nasceu em 24/05/2002 na cidade de Guaratinguetá. Atualmente reside na cidade de Aparecida. Considera-se negro e cristão/católico. Mora em uma casa com seus pais e uma irmã. Considera-se pertencente à classe média baixa e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular, computador, notebook. O pai é mecânico automobilístico e a mãe é vendedora em uma loja de perfumes. Sonha em cursar engenharia e trabalhar em alguma empresa importante. Lê esporadicamente gibis, notícias na web e livros de mistério. O aluno ingressou no colégio técnico para ter uma boa profissão relacionada à engenharia e ter uma vida mais confortável economicamente.

Bia nasceu em 16/11/2002 na cidade de Aparecida onde reside até hoje. Considera-se branca e cristã. Mora em uma casa com pai, mãe e uma irmã. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como computador, celular, tablet. O pai é bombeiro e a mãe é técnica em nutrição. Sonha em cursar astronomia e seguir carreira militar. Ingressou no colégio técnico por ser um colégio ligado às ciências exatas, o que contribuirá para seu sonho em tornar-se engenheira militar.

Cacá nasceu em 03/07/2002 na cidade de São José dos Campos onde reside até hoje. Considera-se branco e católico. Mora em uma casa com os pais e dois irmãos. Considera-se incluso na classe média baixa e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular e computador. Seu pai é cabeleireiro

e sua mãe é assistente social. Sonha em ser engenheiro, mas ainda não tem certeza sobre qual especialidade. O aluno ingressou no colégio técnico por gostar de exatas e pelas boas notas obtidas pelo colégio no ENEM.

Caio nasceu em 25/11/2001 na Alemanha. Atualmente reside em Guaratinguetá. Considera-se “mestiço” e é evangélico. Mora em uma casa com os pais e três irmãos. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular e computador. Seu pai é engenheiro e sua mãe é assistente social. O estudante sonha em cursar medicina. Ingressou no colégio técnico por ser uma escola pública de qualidade.

Carlos nasceu em 04/05/2002 na cidade de Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se branco e católico. Mora em uma casa com os pais e uma irmã. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular e computador. Seu pai é técnico em química e sua mãe é atendente de telemarketing. Sonha em fazer engenharia e seguir carreira militar. Ingressou no colégio técnico porque quer ingressar no mercado de trabalho como técnico e por se tratar de uma escola “renomada”.

Clara nasceu em 01/02/2002 na cidade de Assis. Atualmente reside em Guaratinguetá. Considera-se branca e católica. Mora em uma casa com os pais e um irmão gêmeo. Considera-se pertencente à classe média tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como computador e tablets. Seu pai é agente penitenciário e sua mãe é pequena empresária. Sonha em cursar engenharia ou arquitetura. Ingressou no colégio técnico por desejar seguir carreira técnica.

Denis nasceu em 09/01/2002 na cidade de Lorena onde reside até hoje. Considera-se moreno e católico. Mora em uma casa com os tios e os primos. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular e notebook. Sonha em cursar engenharia. Seu pai é trabalhador rural e a mãe e a tia são donas de casa. Ingressou no colégio técnico para ter uma boa formação e conseguir ingressar em uma universidade de qualidade e, dessa forma, arrumar um emprego bem remunerado.

Edu nasceu em 02/10/2000 na cidade de Aparecida onde reside até hoje. Considera-se branco e católico. Mora em uma casa com os pais e dois irmãos. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celulares, computador e notebooks. Seu pai é técnico em contabilidade e sua mãe dona de casa. Sonha em ter carreira militar e fazer

engenharia mecânica. Ingressou no colégio técnico pelo fato de gostar de exatas e devido ao fato de a escola ter um “ótimo ensino”.

Fabio nasceu em 20/10/2001 na cidade de São Paulo. Atualmente reside em Aparecida. Considera-se branco e é evangélico. Mora em uma casa com quatro pessoas. Considera-se pertencente à classe média baixa e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular. Seu pai é garçom e sua mãe é cabeleireira. Sonha em cursar economia e trabalhar como administrador de empresas. Ingressou no colégio técnico, pois a família recomendou e tinha medo de continuar na escola em que estudava.

Gui nasceu em 18/12/2000 em Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se branco e cristão. Mora em uma casa com os pais. Considera-se pertencente à classe média e possui acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular. Seu pai é policial rodoviário federal aposentado e a mãe é secretária. Sonha em cursar engenharia. Ingressou no colégio técnico por influência de parentes e porque prefere a área de exatas.

Guto nasceu em 30/10/2002 na cidade de Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se branco e cristão. Mora em uma casa com dois parentes. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como computador e notebook. Seu pai é pizzaiolo e sua mãe está desempregada. Sonha em seguir carreira militar. Ingressou no colégio técnico com o objetivo de ajudar economicamente seus pais.

Isa nasceu em 07/05/2001 na cidade de Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se morena e agnóstica. Mora em uma casa com o pai e o irmão. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular, e-reader, notebook, tablete. Seu pai é engenheiro e sua mãe atualmente ocupa um cargo na política. Sonha em cursar direito ou psicologia e pretende ser delegada. Ingressou no colégio técnico por achar um desafio e por influência do seu pai.

Isis nasceu em 15/04/2002 na cidade de São José dos Campos. Atualmente reside em Guaratinguetá. Considera-se branca e católica. Mora em uma casa com sua mãe e o seu padrasto. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como computador e celular. Seu pai e sua mãe são policiais civis e o seu padrasto é policial militar. Sonha em cursar medicina, mas não tem ainda certeza. Ingressou no colégio técnico, pois

a escola foi fortemente recomendada por uma prima que havia estudado na instituição.

João nasceu em 10/04/2002 na cidade de Guaratinguetá. Atualmente reside em Aparecida. Considera-se branco e é católico. Mora em uma casa com a mãe, o padrasto e um irmão. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular, notebook e tablet. Ingressou no colégio técnico para poder estudar em uma escola de “alto nível” e ter um curso técnico como base para um futuro melhor.

José nasceu em 19/02/2002 na cidade de Lorena. Atualmente reside em Piquete. Considera-se moreno e católico. Mora em uma casa com os seus pais. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como smartphone, tablet e notebook. Seu pai é policial e a mãe é dona de casa. Pretende seguir a carreira militar. Ingressou no colégio técnico, pois ama exatas e acha muito interessante a área de mecânica.

Julia nasceu em 20/04/2002 na cidade de Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se branca e tem suas crenças religiosas, embora não siga nenhuma religião específica. Mora em uma casa com sua mãe, seu padrasto e sua irmã. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como smartphone e notebook. Ingressou no colégio técnico por questões financeiras, pois se trata de uma escola pública de qualidade.

Lauro nasceu em 01/02/2002 na cidade de Assis. Atualmente reside em Guaratinguetá. É irmão gêmeo da **Clara**. Considera-se branco e agnóstico. Mora em uma casa com pai, mãe e a irmã. Considera-se pertencente à classe média baixa e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular, computador e tablet. Seu pai é agente penitenciário e sua mãe é vendedora. Sonha em cursar a carreira militar e engenharia. Ingressou no colégio técnico, pois queria ter uma chance de ser um bom profissional e ter uma vida confortável no futuro.

Leila nasceu em 18/09/2002 na cidade de Guaratinguetá. Atualmente reside em Aparecida. Considera-se morena e não possui nenhuma religião. Mora em uma casa com os pais e uma irmã. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular, computador e videogame. Seus pais são comerciantes em uma feira de Aparecida. Sonha em cursar algo relacionado à astronomia e talvez trabalhar como engenheira

aeronáutica. Ingressou no colégio técnico, pois se interessou pelo curso de mecânica, uma vez que os pais falavam muito sobre tal curso.

Leo nasceu em 14/05/2002 na cidade de Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se branco e cristão. Mora em uma casa com seus pais e uma irmã. Considera-se pertencente à classe média baixa e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular, computador e tablet. Seu pai é pedreiro e sua mãe é empregada doméstica. Sonha em cursar engenharia mecânica e trabalhar em alguma indústria. Ingressou no colégio técnico por gostar muito das matérias de exatas.

Luca nasceu em 16/01/2001 na cidade de Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se branco e é testemunha de jeová. Mora em uma casa com seus pais e um irmão. Considera-se pertencente à classe média baixa e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular, computador e videogames. Seu pai é torneiro mecânico e sua mãe é autônoma. Sonha em cursar engenharia mecânica. Ingressou no colégio técnico para seguir carreira técnica e, posteriormente, ingressar no curso de engenharia.

Marcio nasceu em 13/06/2002 na cidade de Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se moreno e é católico. Mora em uma casa com seus pais e uma irmã. Considera-se pertencente à classe média baixa e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular e computador. Seu pai é porteiro e sua mãe é empregada doméstica. Sonha em cursar faculdade de história. Ingressou no colégio técnico por ser uma escola pública de qualidade e acessível ao aluno.

Marcos nasceu em 09/04/2002 na cidade de Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se branco e cristão. Mora em uma casa com seus pais e um primo. Considera-se pertencente à classe média baixa e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular, computador e tablet. Seu pai é técnico e sua mãe é dona de casa. Sonha em cursar engenharia. Ingressou no colégio técnico por gostar de exatas e pretender seguir carreira na área.

Mari nasceu em 01/09/2000 na cidade de Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se branco e é católica. Mora em uma casa com seus pais e dois irmãos. Considera-se pertencente à classe média baixa e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular, computador e videogames. Seu pai administra uma empresa do seu avô e sua mãe é dona de casa. Sonha em

cursar medicina. Ingressou no colégio técnico com a intenção de mudar a sua vida nos estudos e nas relações sociais.

Maria nasceu em 30/08/2001 na cidade de Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se branco e é católica. Mora em uma casa com seus pais e uma irmã. Considera-se pertencente à classe média baixa e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular e notebook. Seu pai é professor de matemática e sua mãe é bancária. Sonha em cursar medicina. Ingressou no colégio técnico, pois acha que a escola é muito boa para passar pelos vestibulares.

Paulo nasceu em 27/03/2002 na cidade de Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se branco e é ateu. Mora em uma casa com seus pais e um irmão. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular, computador e videogames. Seu pai é gerente de uma fábrica e sua mãe é professora. Sonha em cursar direito na USP e trabalhar como advogado. Ingressou no colégio técnico para poder ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e ter o próprio dinheiro.

Pedro nasceu em 21/12/2002 na cidade de Guaxupé e atualmente reside em Lorena. Considera-se branco e é ateu. Mora em uma casa com a sua mãe.. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular, computador e tablet. Sua mãe é pesquisadora e seu pai é engenheiro. Sonha em cursar engenharia mecânica e trabalhar na área de inovação tecnológica. Ingressou no colégio técnico por gostar muito de exatas e devido ao incentivo dado pela sua mãe.

Rafa nasceu em 07/11/2002 na cidade de Taubaté e atualmente reside em Guaratinguetá. Considera-se branca e é católica. Mora, em Guaratinguetá, com a avó, e, nos finais de semana, com os pais. Considera-se pertencente à classe média baixa e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular, computador e videogames. Seu pai é advogado e sua mãe, formada em recursos humanos, está desempregada há um longo tempo. Sonha em cursar medicina e atuar como cirurgiã. Ingressou no colégio técnico, pois queria um ensino de qualidade que a ajudasse a entrar em uma universidade federal.

Teo nasceu em 12/02/2002 na cidade de Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se branco e é ateu. Mora em uma casa com seus pais e uma irmã. Considera-se pertencente à classe média baixa e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular e computador. Seu pai é programador e sua

mãe está desempregada. Sonha em trabalhar como engenheiro aeronáutico. Ingressou no colégio técnico, pois gosta de exatas e é um colégio bom e gratuito.

Vini nasceu em 28/10/2001 na cidade de Lorena onde reside até hoje. Considera-se branco e é cristão. Mora em uma casa com sua mãe e seu padrasto. Considera-se pertencente à classe média baixa e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celular e computador. Seu pai é engenheiro, seu padrasto é motorista e sua mãe é professora. Sonha em cursar engenharia. Ingressou no colégio técnico por ser um ótimo colégio e pela possibilidade de cursar a área técnica.

Vitor nasceu em 04/05/2001 na cidade de Guaratinguetá onde reside até hoje. Considera-se branco e é católico. Mora em uma casa com seus pais e uma irmã. Considera-se pertencente à classe média e tem acesso a aparelhos tecnológicos, tais como celulares e notebook. Seu pai é policial e sua mãe trabalha, com a irmã, em uma agência que gerencia condomínios. Sonha em cursar engenharia automotiva. Ingressou no colégio técnico para saber como é, já que vários familiares já tinham estudado na escola.

3.4 Procedimentos de Coleta, Produção e Seleção de dados

A realização desta pesquisa acontece conforme determinações do Comitê de Ética da PUC/SP. Os dados desta investigação foram produzidos durante o primeiro semestre do ano letivo de 2017, tendo início em 09/02/2017 e término em 22/06/2017. Os momentos de encontros para a aula e para a produção de dados ocorreram sempre às quintas-feiras, das 07h30min às 9h25min e/ou das 11h10min às 12h05min.

Vale lembrar que, nesta pesquisa, em meio às aulas de português, apenas aquelas que enfocavam conceitos e conteúdos da literatura foram objeto de gravação. Assim, para a produção de dados desta pesquisa, todas as aulas de literatura ministradas durante o primeiro semestre de 2017 foram gravadas em áudio e vídeo. A gravação ocorreu por meio de uma câmera colocada sob um tripé no fundo da sala de aula de aula. Foram gravadas, no total, quinze aulas de cinquenta minutos cada.

Para dar início à pesquisa, na primeira semana de aula, foi feita uma apresentação de cada um dos participantes, inclusive do professor-pesquisador. Após essas apresentações, o primeiro movimento desta pesquisa foi acordar com a turma a criação de um grupo no facebook. Esse grupo foi de grande relevância para esta pesquisa, pois, por meio dele, professor e alunos puderam combinar melhor as atividades e as leituras a serem realizadas ao longo do semestre letivo.

Assim, na maioria das vezes, o grupo no facebook funcionou como um canal de comunicação entre os participantes desta pesquisa. Em tal grupo, eram postados, por mim ou pelos alunos, textos teórico-didáticos sobre os conteúdos literários propostos para o ano letivo. Tais textos, normalmente, eram lidos individualmente em casa pelos estudantes e, posteriormente, discutidos por todo o grupo durante a aula e funcionavam como instrumentos para a construção dos conceitos escolares da literatura postos em discussão nas aulas.

Ademais, textos literários propriamente ditos e/ou de outra natureza artística (como, por exemplo, letras de música e/ou pinturas) eram igualmente inseridos no grupo pelo professor e pelos alunos para que os participantes pudessem levar tal material, impresso ou em algum aparato tecnológico, para leitura e discussão em sala de aula.

Outro ponto importante a ser destacado foi que as aulas foram organizadas em função dos conteúdos programáticos de literatura previstos para o primeiro ano do ensino médio na instituição-foco da pesquisa. Dadas as poucas aulas de português do colégio, conforme já mencionado, o conteúdo do primeiro semestre letivo estava sinteticamente organizado com base na historiografia e na apresentação cronológica de escolas literárias. Desse modo, os conteúdos que nortearam a organização das aulas gravadas para esta pesquisa foram: *Definições de literatura e texto literário, Trovadorismo, Humanismo e Classicismo*.

Feita essa observação, apresento, a seguir, um quadro-resumo sobre as aulas áudio/vídeo gravadas, contendo, respectivamente, a sequência de aulas, as datas de gravação e uma breve descrição de cada uma.

Quadro – Resumo das aulas

	Data	Objetivo/Conteúdo temático	Conceitos escolares enfocados
AULA 01	09/02	Apresentação de cada um dos participantes da pesquisa, incluindo o professor-pesquisador. Proposição do modelo crítico-colaborativo como forma de organização das aulas.	
AULA 02	23/02	Discussão sobre o conceito de literatura e texto literário por meio da leitura do conto <i>"Para que ninguém a quisesse"</i> (ANEXO 1) de Marina Colasanti.	• Definição de texto literário • Conotação • Polissemia
AULA 03	02/03	Retomada, junto aos participantes, das definições sobre literatura e da ideia de organização crítico-colaborativa da pesquisa. Discussão, de forma mais aprofundada, sobre as definições de literatura com base em alguns teóricos e em pesquisas realizadas pelos estudantes.	• Definições de literatura
AULA 04	09/03	Apresentação e discussão de conceitos escolares ligados ao Trovadorismo a partir da leitura e interpretação das letras de música <i>"queixa"</i> e <i>"ronda"</i> (ANEXO 2).	• Cantiga de amigo • Cantiga de amor • Teocentrismo • Amor cortês
AULA 05	16/03	Realização, por sugestão dos estudantes, de um "jogo" com o objetivo de aprofundar conceitos escolares relacionados ao Trovadorismo. O jogo, criado e organizado pelos alunos, consistia em apresentar músicas atuais para que os demais colegas	• Cantiga de amigo • Cantiga de amor • Teocentrismo • Amor cortês

		associassem a um tipo de cantiga: “amor” ou “amigo”. Como o jogo, na opinião dos próprios alunos, não funcionou bem, fizemos uma reflexão sobre os porquês de tal jogo não ter dado certo.	
AULA 06	23/03	Manifestação contra o machismo no campus onde fica o colégio. Após essa manifestação, foi feita uma revisão sobre os principais conceitos enfocados ao longo do primeiro bimestre.	• Cantiga de amigo • Cantiga de amor • Teocentrismo • Amor cortês
AULA 07	06/04	Discussão, com base na leitura de diversos textos – literários e não literários - (ANEXO 3), sobre conceitos escolares relacionados à perspectiva humanista.	• Antropocentrismo • Carpe Diem • Hedonismo
AULA 08	20/04	Leitura e discussão, em aula, do poema “Penélope no último dia” (ANEXO 4), da poetisa contemporânea Adriane Garcia, e do conto “Sorôco, sua mãe, sua filha”, (ANEXO 5) de Guimarães Rosa, com o objetivo de aprofundar a compreensão do grupo sobre humanismo.	• Antropocentrismo • Carpe Diem • Hedonismo
AULA 09	27/04	Apresentação de uma performance, realizada pelos alunos, sobre o conto “Sorôco, sua mãe, sua filha” e retomada da discussão sobre esta narrativa.	• Antropocentrismo • Carpe Diem • Hedonismo
AULA 10	04/05	(Re)apresentação da performance sobre o conto “Sorôco, sua mãe, sua filha” com o objetivo de performar a narrativa de modo	• Antropocentrismo • Carpe Diem • Hedonismo

		mais convincente. Após a apresentação, foram feitas reflexões sobre o que mudou na performance e nos modos de agir dos participantes, além de discussões finais sobre a narrativa roseana e o humanismo.	
AULA 11	04/05	Realização de um “seminário” sobre conceitos escolares relacionados à estética clássica. Neste seminário, um grupo foi designado para, em colaboração com o restante da classe, construir os conceitos essenciais sobre o classicismo. O grupo responsável pela organização do seminário foi instruído por mim a envolver o restante da turma por meio de perguntas, jogos e atividades didáticas mais dinâmicas, evitando, assim, o modelo tradicional de apresentação de seminário em que um grupo “transmite” o conteúdo para o restante da classe.	• Racionalismo • Lírica camoniana • Soneto • Amor platônico
AULA 12	18/05	Continuação do seminário com o intuito de aprofundar conceitos escolares relacionados ao classicismo.	• Racionalismo • Lírica camoniana • Soneto • Amor platônico
AULA 13	01/06	Discussão sobre o romance “Terra Papagalli” com base em um arquivo de powerpoint produzido coletivamente pela turma no grupo do facebook (como atividade extraclasse) e compartilhado e discutido em sala de	• Intertextualidade • Paródia • Metalinguagem

		aula.	
AULA 14	08/06	Realização de uma avaliação com o objetivo de compreender o avanço dos participantes quanto aos conceitos literários enfocados ao longo do semestre e quanto aos modos de agir. Tal avaliação ocorreu em grupos e os estudantes foram levados a enfrentar desafios ao longo da avaliação. Por exemplo, um dos desafios consistia em encontrar algum estudante universitário no campus, explicar a ele um conceito estudado pela turma e convencê-lo a gravar um vídeo sobre o assunto a ser apresentado para toda a classe.	
AULA 15	22/06	Discussão sobre a organização das aulas com o intuito de investigar o que significou tal organização para os participantes da pesquisa. Foi feita também uma revisão sobre os principais conceitos estudados ao longo do semestre.	

Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre os critérios de seleção que levaram à escolha dos excertos a serem discutidos/analísados neste trabalho, optei por dados que revelassem as manifestações de contradições ao longo desta pesquisa. Conforme discuti na Fundamentação Teórica desta tese, a contradição é a mola propulsora da transformação no sistema de atividade e, por essa razão, permite visualizar, com maior clareza, o processo de transformação/desencapsulação investigado por esta pesquisa sobre as aulas de literatura.

3.5 Procedimentos de Análise e Intepretação de dados

Passo agora a esmiuçar as categorias de análise que sustentaram a discussão de dados deste trabalho.

3.5.1 Categorias de análise

Os dados produzidos por esta pesquisa serão interpretados a partir das categorias de análise enunciativas, discursivas e linguísticas, com base nos estudos de Liberali (2013) sobre a organização argumentativa da linguagem, que, por sua vez, está apoiada nos estudos conduzidos por Aristóteles (350 a. C./2005), Bakhtin (1953/2003), Bronckart (1997/1999), Charadeau (2008), Dolz(1996), Duarte (1998), Leitão (2011), Orsolini (2005), Pontecorvo (2005), entre outros autores. Ademais, este estudo se ancora também na análise das relações colaborativas entre os participantes como possibilitadoras de entrelaçamento de vozes no compartilhamento de significados, como discutido por Magalhães (2014) e por Ninin (2013).

Além disso, as dimensões do ato de perguntar, conforme apresentado por Ninin (2013), apoiada em Brookfield (1995), Brookfield & Preskill (2005), Coracini (2002), Plantin (2008), Wertsch (2007), entre outros estudiosos, também serão tomados como categoria de análise nesta tese.

Nesse ponto, cabe uma breve ressalva: como explica Liberali (2013), a escolha por trabalhar com a nomenclatura enunciativa, discursiva e linguística não parte de uma perspectiva que considere tais aspectos de forma estaque e desconectada. Ao contrário, seu uso pressupõe a interdependência entre esses três aspectos. No entanto, a divisão aqui feita se deve exclusivamente à sua pertinência para fins de foco da análise.

Dessa maneira, tomando como referenciais as proposições feitas por Liberali (2013), as categorias de análise serão descritas – concisamente – a seguir e, na sequência, serão alvo de maior aprofundamento.

- ✓ **Aspecto enunciativo:** focaliza o contexto em que o evento é realizado, a dialética entre o local, momento, veículo, participantes e conteúdos a serem abordados e seus modos concretos de produção e realização.

Essa categoria será utilizada para: investigação do possível ensino-aprendizagem não encapsulado de conceitos de literatura; compreensão dos papéis de professor e de aluno constituídos na pesquisa e entendimento das relações que são construídas entre os participantes.

- ✓ **Aspecto Discursivo:** compreendido a partir de quatro aspectos centrais com relação ao modo como o texto pode ser disposto: o plano organizacional, a organização temática, o foco sequencial e a articulação entre as ideias apresentadas. Tal categoria pode contribuir para entender como os participantes se organizam para iniciar as discussões; como eles falam um na fala do outro, como eles oferecem ou não suporte para o outro, auxiliando a compreender as relações em sala de aula e como os conceitos estudados em aula se relacionam à realidade sociocultural que emerge das discussões entre os participantes.

- ✓ **Aspecto Linguístico:** abordagem de alguns aspectos da materialidade do texto considerados como mecanismos de composição do discurso. Nesta pesquisa, serão escolhidos os mecanismos lexicais, os mecanismos de valoração, os mecanismos de distribuição de vozes e os mecanismos de modalização. Esses mecanismos poderão apoiar a investigação sobre o ensino-aprendizagem não encapsulado de conceitos ligados à literatura, podendo-se verificar, nos dizeres dos participantes, as possíveis relações entre os conceitos discutidos em aula e a sociedade mais ampla, bem como as relações instituídas e os papéis assumidos pelos sujeitos ao longo da pesquisa.

Para visualizar melhor esta pesquisa, apresento a seguir um quadro que apresenta uma síntese deste trabalho:

Quadro 1: Visão geral da pesquisa

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA			
Investigar se e como aulas de literatura, organizadas na perspectiva da TASHC, contribuem para romper as cápsulas que revestem a escolarização da literatura no Ensino Médio.			
Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Categorias de Análise	Categorias de Interpretação
i. Descrever os modos como conceitos da literatura são apresentados/discutidos em aula.	1. a) De que modo conceitos da literatura são apresentados/discutidos em aula?	Tipos de Pergunta (Dimensões pragmática, epistêmica e argumentativa) Dimensão enunciativa (Conteúdo temático/Contexto enunciativo) Dimensão discursiva Formas de articulação do discurso: exórdio, apresentação de ponto de vista, espelhamento, apresentação de sustentação, questões para entrelaçamento de vozes, acordo ou síntese) Mecanismos Linguísticos (mecanismos lexicais, mecanismos de avaliação)	Aprendizagem expansiva, Contradição (Engeström [1987] 2016); Conceitos cotidianos e conceitos científicos, Mediação, ZPD, sentidos e significados, (Vygotsky, [1934] 2007, 2008); Colaboração (Magalhães, 2012,2014) discurso autoritário e discurso internamente persuasivo, dialogia (BAKHTIN, 1981; [1979], 2011).

ii. Identificar e descrever o processo de relação entre conceitos escolares da literatura e a realidade sociocultural que emerge das discussões entre os participantes.	1. b) Como se dá a relação entre esses conceitos e a realidade sociocultural que emerge das discussões entre os participantes?	Dimensão enunciativa (Conteúdo temático/Contexto enunciativo) Dimensão discursiva Formas de articulação do discurso: exórdio, apresentação de ponto de vista, apresentação de discordância, negação/refutação de argumento, espelhamento, apresentação/pedido de sustentação, questões para entrelaçamento de vozes, acordo ou síntese) Mecanismos Linguísticos (mecanismos lexicais)	Aprendizagem expansiva (Engeström [1987] 2016), Conceitos cotidianos e conceitos científicos, sentidos e significados (Vygotsky, 1934); Exotopia, cronotopo, dialogia (Bakhtin [1979] 2011)
iii. Identificar as (re)organizações das relações que ocorrem em sala de aula e as (re)organizações dos papéis de professor e de aluno ao longo da pesquisa.	2. Como são (re)organizadas as relações em sala de aula e de que modo são (re)organizados os papéis de professor e de aluno ao longo da pesquisa?	• Tipos de pergunta: dimensão epistêmica, pragmática, argumentativa, aberta ou fechada. Dimensão enunciativa (Conteúdo temático/Contexto enunciativo) Dimensão discursiva Formas de articulação do discurso: apresentação de ponto de vista, apresentação de discordância, negação/refutação	Colaboração (Magalhães, 2012, 2014); Contradição (Engeström, 2009, 2016); Mediação, ZPD, sentidos e significados (Vygotsky, 1934) Mobilidade (Blommaert, 2014)

		de argumento, espelhamento, apresentação/pedido de sustentação, questões para entrelaçamento de vozes, acordo ou síntese)	
		• Mecanismos Linguísticos (mecanismos de valoração, mecanismos de coesão verbal, mecanismos de avaliação, mecanismos de distribuição de vozes)	

Fonte: elaborado pelo autor.

Feita essa síntese, passo agora a detalhar as categorias de análise que sustentam a discussão deste trabalho.

3.5.2 O aspecto enunciativo: aspectos globais da pesquisa e a relevância do conteúdo temático

Baseando-se em estudos conduzidos por Aristóteles (350a.C./2005), Bernardo (2000), Brookfield & Preskill (2005), Breton (2003), Dolz (1996), Bakhtin (1953/2003), Pontecorvo (2005), Koch (1996), entre outros trabalhos, Liberali (2013), no enquadre enunciativo, explica que o foco da análise recai sobre:

- Local e momento de produção/recepção/circulação dos discursos;
- Papel dos interlocutores (Enunciadores);
- Objetivos da interação;
- Objeto/Conteúdo temático.

De acordo com a autora, o lugar-tempo de contextos argumentativos pode se caracterizar por uma situação significativamente monologal – em que apenas um enunciador assume o tema para a defesa de suas ideias – ou dialogal – em que há o pressuposto de participação de diferentes enunciadores

do discurso. Para a constituição desses contextos, é acordado, implícita ou explicitamente, um contrato de participação, a partir do qual os sujeitos atuam.

Sobre os papéis dos interlocutores, Liberali (2013) destaca sua realização de forma intercambiável. Eles atuam ora como produtores-oradores, ora como ouvintes-leitores. No papel de produtores-oradores, podem se colocar como sujeitos argumentantes e assumir papel de agenciadores políticos, que estabelecem relações entre ideias e conexões entre posições distintas. Ou ainda podem se posicionar como mestres de raciocínio, que criam base para que as ideias se entrelacem na busca por novas possibilidades.

Após essa exposição, vale destacar que os dados desta pesquisa serão organizados por meio dos conteúdos temáticos de cada aula de literatura conduzida ao longo deste trabalho, a fim de analisar as interações ocorridas nas aulas. A descrição do contexto e os objetivos da interação serão apresentados por meio do conteúdo temático, que possibilita identificar os assuntos discutidos pelos sujeitos de pesquisa.

3.5.3 O aspecto discursivo: análise das dimensões do ato de perguntar e da articulação do discurso

O olhar de Ninin (2013) (re)define a importância dos tipos de pergunta em atividades de aprendizagem que se pretendem argumentativo-colaborativas. A autora entende as perguntas como ocorrências em diferentes dimensões: pragmática, epistêmica e argumentativa.

A dimensão pragmática

A pragmática se refere ao modo como a língua é utilizada em contextos sociais. Nessa dimensão, a língua se constitui na práxis e a ação discursiva que ocorre nessa práxis exerce influência no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na ação comunicativa. Em atividades orientadas por perguntas, a pragmática apresenta relação com vários aspectos: o modo como as perguntas influenciam os participantes, sua relação com o contexto, os efeitos de sentido produzidos na ação discursiva e como o contexto de ação cria condições para que a atividade se desenvolva.

Além disso, na dimensão pragmática, deve-se considerar as forças ilocucionária e perlocucionária exercidas pelas atos de fala quando uma pergunta é feita. A força ilocucionária tem relação com o significado de um enunciado produzido pelo falante e que faz sentido no contexto exato em que se encontra. Já a força perlocucionária se relaciona ao efeito provocado no interlocutor e que influencia e orienta a sua ação.

Para Ninin (2013), na dimensão pragmática das perguntas, importa se o contexto de ação oferece condições para que as ações discursivas ocorram, se o assunto focal está legitimado pelo grupo, se a enunciação destaca os elementos do contexto dos participantes como prioritários na enunciação, se as ações discursivas legitimam divergências sobre o assunto e se possibilitam a expansão dialógica, convidam à interação e ao movimento argumentativo da negociação. Nesta pesquisa, esta dimensão será essencial, pois permitirá investigar se os participantes relacionam os conceitos escolares da literatura ao seu contexto e a discussões sócio-históricas de sua época.

Dimensão epistêmica

A dimensão epistêmica envolve os modos como o sujeito constrói saberes em um campo específico do conhecimento e o que fundamenta essa construção. Nessa perspectiva, são valorizadas as ações discursivas relativas ao avanço nas etapas entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. Essa dimensão é essencial para a condução deste trabalho, uma vez que o ensino-aprendizagem não encapsulado de conceitos científicos da disciplina de literatura representa uma das questões centrais desta pesquisa. Sendo assim, as ações discursivas orientadas para a dimensão epistêmica são:

- Recuperar do próprio momento enunciativo as ações discursivas relacionadas a conceitos e definições relevantes para o curso do aprendizado científico em questão;
- Orientar modos de raciocínio que favoreçam a relação entre o dizer cotidiano e o conhecimento científico;
- Perguntar de modo a ampliar a possibilidade de compreensão e avanço de um conceito;
- Revozeir as vozes dos participantes a fim de aproximá-los de formas de raciocínio mais elaboradas.

A dimensão argumentativa

A dimensão argumentativa envolve formas de participação que estimulem os sujeitos a apresentar e a justificar pontos de vista e a negociar e fundamentar divergências em situações de aprendizagem. É, com base nesta dimensão, que se poderá notar, com maior clareza, a possível organização crítico-colaborativa das relações em sala de aula, bem como seu foco em promover discussões que expandam dialogicamente o objeto posto em discussão pelo grupo. Nessa perspectiva, estão presentes questões como:

- ações discursivas que abram a possibilidade de inserção de pontos de vista alternativos em relação aos já apresentados;
- ações discursivas que instaurem dúvidas, desencadeando os movimentos argumentativos e provocando a expansão dialógica;
- ações discursivas que recuperem informações esparsas já apresentadas, para organizá-las no sentido de construir/reconstruir um argumento.

Além de categorizar as perguntas em uma de suas dimensões, será igualmente importante, nesta pesquisa, classificar, tomando ainda as proposições de Ninin (2013) como base, as perguntas em fechada ou aberta. De acordo com a autora, a pergunta fechada induz a um dado tipo de resposta ou restringe as possibilidades de resposta, contraindo dialogicamente as interações dos participantes de uma discussão. Já a pergunta aberta possibilita liberdade na escolha da resposta, o que favorece a expansão dialógica de uma discussão.

Categorias para análise da articulação do discurso

Liberali (2013), com base em Orsolini (2005), Leitão (2011), Pontecorvo (2005), Bronckart (1987/1999), Charaudeau (2008) - entre outros pesquisadores - propõe um quadro de categorias a serem analisadas nas interações. Tal quadro constitui elemento essencial para a compreensão dos dados desta tese, uma vez que permitirá visualizar o entrelaçamento de vozes dos participantes ao longo da pesquisa, favorecendo a investigação das relações que são constituídas ao longo das aulas de literatura.

Ressalvo, mais uma vez, que, dentre todas as categorias propostas por Liberali (2013), foram escolhidas apenas aquelas categorias que interessavam

diretamente a este trabalho. Além disso, em função dos dados desta pesquisa, algumas categorias foram acrescentadas às proposições da autora. Os exemplos abaixo foram extraídos dos dados desta pesquisa. Segue o quadro:

Quadro 2 – Categorias de articulação do discurso

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Questão controversa	Cria possibilidades de respostas com perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem posicionamento.	PP ₃ : Todos concordam que a atividade foi frustrante? (excerto 1)
Apresentação do ponto de vista/tese	Apresentação de uma posição pelo interlocutor que demanda sustentação ou requer refutação dos demais interlocutores.	Isa ₇ : Sôr, para chamar a atenção para isso e, ao mesmo tempo, fazer o bem, tem que ser um tipo de manifestação, óbvio. (excerto 3)
Espelhamento	Recolocação do que foi apresentado por outro interlocutor de forma parafraseada ou reproduzida.	Bia ₂ : Mas, Isa, calma aí gente. Por que a loucura pode ser boa para o humanismo? (excerto 4)
Concordância com ponto de vista	Aceitação da ideia apresentada com ou sem acréscimo de novas possibilidades de interpretação.	João ₂ : É, a pessoa louca precisa ser vista como uma pessoa, é uma coisa que faz parte da vida. (excerto4)
Discordância/contestação de ponto de vista	Apresentação de oposição a ponto de vista expresso, com ou sem apresentação de interpretação.	Caio ₄ : Eu acho que a gente não necessariamente deveria vir com a roupa (excerto 3)
Apresentação de sugestão	Sugestões feitas pelos participantes sobre as atividades realizadas ao longo da pesquisa, o que contribui para observar o movimento da criatividade em sala de aula.	PP ₂₆ : Alguma coisa não muito complicada, que desse pra fazer semana que vem, pra chamar a atenção do nosso contexto para as questões que envolvem o machismo (excerto 3)
Questões para entrelaçamento de falas	Questionamentos que contribuem para que os interlocutores percebam ou criem relações entre as suas falas e as de outros participantes do evento.	PP ₇ : Tem alguém que pode falar sobre isso? Como que é isso na rua, aqui na escola? (excerto 2)
Pedido/ apresentação de sustentação	Pedidos e/ou apresentações de vozes	Julia ₃ : A gente fica acostumado a sempre

	de autoridade, apelo emocional ou explicitação de conexões e relações entre as ideias discutidas.	fazer o que alguém tá mandando, a gente fica acostumado a ter uma <u>ordem</u> e seguir, a gente para de pensar com a própria cabeça (excerto 1)
Pedido/ apresentação de esclarecimento	Solicitação e/ou apresentação de maiores detalhes sobre argumento de sustentação ou ponto de vista apresentado.	Marcio ₁ : Não deu tempo da gente fazer tudo aquilo de novo (excerto 1)
Acordo ou síntese	Tentativa de encontrar nova posição que aglutine diferentes posicionamentos a partir de concessões, imposição de condição, descarte, integração de ideias, reformulação.	PP ₃₁ : Então, sintetizando as ideias de vocês, nós poderíamos fazer, na semana que vem, um protesto aqui no campus, os meninos caracterizados de um modo crítico como mulheres e as meninas como homens para reivindicarmos igualdade. (excerto 03)

Fonte: adaptado de Liberali (2013).

3.5.4 As categorias linguísticas

Tomando como base Liberali (2013), apoiada em Kerbrat-Orecchioni (2006), Bronckart (1999), Toulmin (1958), Charaudeau (2008), Aristóteles (350 a.C./2005), Bernardo (2000), Halliday (1985), Pontecorvo (2005), Orsolini (2005), Dolz (1996), Duarte (1998), a discussão dos aspectos linguísticos das interações desta pesquisa será feita a partir de alguns aspectos da materialidade do texto, entendido aqui como mecanismos de composição do discurso.

Os **mecanismos lexicais** relacionam-se ao sistema lexical, compreendendo o uso de vocábulos próprios, expressões ambíguas, o gênero dos nomes, números, figuras de palavras e de pensamento e palavras marcadas por sua relação com teorias e expressões escolarizadas.

Os **mecanismos de coesão verbal** estão relacionados aos verbos e seus determinantes na constituição do texto. São estudados a partir de três características centrais: a temporalidade, a aspectualidade e os tipos de processo que exprimem. Em contextos argumentativos, esses mecanismos permitem compreender, por exemplo, se as posições são expressas em caráter

generalizante, se se referem a ações frequentes ou se se referem a caracterizações dos sujeitos realizadas por processos relacionais, práticas concretas, referência a outros.

Os **mecanismos de valoração** indicam as posições e avaliações dos locutores frente aos temas, aos interlocutores, ao momento de enunciação e podem ser expressos por adjetivação, expressões depreciativas, apreciativas, descritivas, atributivas ou identificáveis.

Os **mecanismos de Distribuição de vozes** denotam a implicação do sujeito no enunciado, por meio de marcas do eu e do tu, em expressões de 1º ou 2º pessoa, do uso de “a gente” para indicar a primeira pessoa do plural, de formas pessoais que indicam uma opinião (pronomes adjetivos possessivos, como, por exemplo, “na minha opinião”), ou expressões para envolver o destinatário ou ainda por meio do discurso direto, indireto ou indireto livre.

Os **mecanismos de avaliação** se organizam para avaliar:

- aspectos de realização, condições de verdade, lógica, probabilidade e obrigatoriedade, como “necessariamente, certamente, é evidente, necessário, indiscutível, exclusivo”. Podem expressar-se em graus: alto (isto deve ocorrer), médio (isto pode ocorrer) ou baixo (isto poderia ocorrer)- modalização lógica
- aspectos do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso (deve, posso, é concebível, é inadmissível) – modalização deontica
- resultado de julgamento como benéficos, infelizes, estranhos (infelizmente, felizmente) – modalização apreciativa
- Capacidade/desejo (quis fazer, imaginou-se) – modalização pragmática.

Nos excertos, as análises foram marcadas da seguinte forma:

Mecanismos de distribuição de vozes	Palavra/expressão escrita em azul
Mecanismos de avaliação	Palavra/expressão escrita em roxo
Mecanismos de coesão verbal	Palavra/expressão escrito em cinza
Mecanismos lexicais	Sublinhado
Mecanismos de valoração	Palavra/expressão escrito em verde
Tipos de pergunta	Destacado em negrito com a dimensão indicada ao lado entre parênteses
Categorias de articulação do discurso	Anotado em vermelho, entre parênteses, após os turnos dos participantes.

Fonte: elaborado pelo autor.

3.6 Credibilidade da pesquisa

A garantia para a realização desta pesquisa começou com o consentimento do Comitê de Ética da PUC-SP pelo CAAE 61491816.9.0000.5482. A partir desse ato legal, esta pesquisa com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio foi permitida.

Por outro lado, a credibilidade deste estudo, situado no Âmbito da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, foi construída ao longo de todo o processo de doutoramento. Isso porque, ao longo da produção desta tese, pude refletir, em colaboração crítica com os colegas e com os professores do programa, sobre os dados produzidos por minha investigação.

Ademais, participei de grupos de estudo, dos seminários de orientação, das orientações individuais e, a cada encontro, tive a oportunidade de ir (re))pensando o meu trabalho. Igualmente, as disciplinas cursadas no LAEL ofereceram, constantemente, oportunidades para discutir os dados da minha pesquisa, propiciando, ao longo dessas aulas, momentos insubstituíveis de reflexão sobre esta investigação.

Essas reflexões promoveram, ao longo do período de doutoramento, mudanças significativas sobre os rumos desta pesquisa. A primeira mudança importante aconteceu na primeira disciplina que fiz no LAEL, no primeiro semestre de 2016.

A disciplina, ministrada pela professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, minha orientadora, foi responsável por apresentar a mim conceitos teóricos fundamentais para a produção deste trabalho, o que, naquele momento, significou uma transformação radical do projeto com o qual eu havia ingressado no LAEL.

Posteriormente, em minha primeira qualificação, realizada no primeiro semestre de 2017, as ponderações da banca foram essenciais para que eu compreendesse melhor a necessidade de especificar a metodologia do meu trabalho, bem como fazer um recorte mais estreito da teoria, seções até então discutidas de forma ampla em minha pesquisa.

Na mesma direção, a segunda qualificação desta tese, realizada ao final do segundo semestre de 2017, representou outro momento de grande relevância, uma vez que, por meio das contribuições dos professores da banca, pude compreender melhor aspectos da minha análise até então não percebidos

por mim, procurando, nesse diálogo, refinar um pouco mais a discussão dos dados realizada até então.

Em função dessas contribuições, pude organizar melhor o meu trabalho e apresentá-lo no 7º Seminário Internacional de Linguística (7º SIL), realizado na UNIFESP, no 8º Simpósio Ação Cidadã, realizado na PUC/SP e no 1º Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba, realizado na cidade de Campos do Jordão.

Cada um desses encontros engendrou diálogos profícuos sobre a pesquisa, cabendo aqui destacar, em especial, as contribuições da profa. Dra. Renata Philippov, que, no 7º SIL, fez importantes questionamentos sobre o minha pesquisa. Destaco aqui a participação da professora Philippov pelo fato de ela ter produzido, como resultado de seu pós-doutorado no LAEL, um importante trabalho, em parceria com a professora Fernanda Liberali, sobre desencapsulação do currículo de literatura, o que se articula com as discussões desta tese.

Além disso, organizei, em forma de artigo, discussões parciais sobre os dados desta tese, o que gerou duas publicações sobre aspectos caros a esta pesquisa. Refiro-me à publicação do artigo “A organização argumentativa da linguagem na construção de contextos colaborativos nas aulas de literatura” na revista Caminhos em Linguística Aplicada (v. 17, p. 244-261, 2017) e também à publicação “A colaboração como movimento ético-poético a caminho do novo nas aulas de literatura” na revista Em Tese (v. 22, p. 203-218, 2017), que significaram, à época, a oportunidade de rever aspectos da fundamentação teórica e da organização do texto desta tese.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Esta seção está organizada para analisar e discutir os dados desta pesquisa, interpretando-os à luz dos conceitos teóricos enfocados neste trabalho. Nesse sentido, pretende-se, por meio dessa análise, investigar se e como aulas de literatura, organizadas na perspectiva da TASHC, contribuem para romper as cápsulas que revestem a escolarização da literatura no ensino médio.

Para tanto, buscarei, neste momento, responder às seguintes perguntas de pesquisa: **1.a)** De que modo conceitos da literatura são apresentados/discutidos em aula?; **1.b)** Como se dá a relação entre esses conceitos e a realidade sociocultural que emerge das discussões entre os participantes?; **2.** Como são (re)organizadas as relações em sala de aula e de que modo são (re)organizados os papéis de professor e de aluno ao longo da pesquisa?

Sobre a discussão de dados feita a seguir, faço uma breve explicação: as questões de pesquisa acima retomadas serão discutidas, ao longo desta seção, de forma concomitante, uma vez que a apresentação/discussão de conceitos da literatura e a relação entre tais conceitos e a realidade sociocultural engendrada pelas aulas mostrou-se, ao longo da investigação, atrelada às relações e aos papéis de professor e de aluno constituídos na pesquisa.

Porém, ao final desta seção, retomarei isoladamente as perguntas de pesquisa para, dessa maneira, sintetizar os principais resultados associados a cada uma delas.

Para tanto, descreverei, primeiramente, as aulas escolhidas para análise e discussão desta seção. Nessa descrição, procurarei esmiuçar a organização das aulas de literatura ao longo da pesquisa. Em seguida, apresentarei a análise e a discussão de cinco excertos selecionados para esta tese.

4.1 Discussões iniciais: a organização das aulas

Exponho, a seguir, com base em uma divisão por “unidades temáticas”, uma descrição detalhada de cada aula selecionada como dado desta pesquisa, acompanhada de uma discussão teórica inicial sobre a organização dessas aulas.

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, o movimento inicial de cada “unidade temática” consistiu em ler com os alunos, em sala de aula, um texto literário, procurando, por meio desse recurso, abrir uma discussão sobre o conceito a ser focado pelo grupo. Para isso, optei por textos literários mais breves, que pudessem ser efetivamente lidos em sala de aula, tais como conto, crônica e poema.

De acordo com Cosson (2014), o ensino de literatura tem se limitado ao ensino da história da literatura, constituindo-se, na maioria das vezes, como um espaço para memorização de nomes de autores canônicos e de características de escolas literárias. Esse modelo, lamentavelmente, negligencia a leitura do texto literário, o que representa um problema significativo para a formação crítico-cidadã dos jovens brasileiros. Procurando enfrentar esse problema, optei por organizar o trabalho com a literatura sempre a partir da leitura efetiva do texto literário.

Na sequência, em cada unidade temática, procurei organizar com os alunos uma discussão crítico-colaborativa sobre a leitura e sobre os conceitos literários que emergiram desse processo. Esse movimento procurou valorizar a voz dos estudantes no processo de leitura e de interpretação dos textos, procurando aproximar essas discussões dos seus interesses e do seu contexto.

Por fim, uma atividade didática lúdica era feita com a turma, ao final de cada unidade, com o intuito de sensibilizar os alunos para os conteúdos estudados, procurando potencializar, desse modo, a aprendizagem da literatura. Assim, atividades como “protesto”, “jogo”, “performance”, entre outras, foram desenvolvidas com a classe ao longo da pesquisa.

Após essa breve explicação, seguem as unidades temáticas selecionadas como dados desta investigação.

UNIDADE TEMÁTICA 1 – Definições de literatura (Conceitos escolares: conceituações sobre literatura e características do texto literário)

Por ser início da pesquisa, esta aula foi organizada com base em uma única atividade didática. O objeto da atividade consistia em, por meio da leitura do conto “*Para que ninguém a quisesse*”, de Marina Colasanti, levantar os primeiros sentidos discentes sobre literatura e texto literário. Para tanto, os alunos e eu dispusemos as carteiras em um grande círculo e, sentados dessa forma, demos início à leitura, interpretação e discussão do texto. Por meio do conto de Marina Colasanti, pretendi iniciar uma discussão sobre o que era literatura e as diferenças entre o texto literário e o texto não literário.

Na aula seguinte, foi solicitado aos alunos que, em casa, pesquisassem sobre alguns teóricos conhecidos pelo estudo da literatura. Assim, foi sugerido aos estudantes que pesquisassem as ideias de Candido, Bosi, Todorov, Eagleton, Umberto Eco, entre outros pensadores, sobre o que é e o que não é literatura. No início da aula, sorteei quatro alunos para apresentar suas pesquisas para a turma. Ao longo das apresentações dos estudantes, foi solicitado à classe que fizesse perguntas aos colegas e a mim para, colaborativamente, expandir a compreensão do grupo sobre o objeto “definições de literatura”.

Nesta primeira unidade, o objetivo foi partir da leitura do conto e da sua interpretação para uma reflexão sobre a natureza da literatura e a sua importância para a sociedade. Hoje, analisando o que foi a minha pesquisa, distanciado temporalmente da produção/gravação dos dados, percebo alguns indicativos de uma contradição que acompanhou/acompanha a minha práxis de professor/pesquisador, conforme explico a seguir.

Embora a minha tentativa de priorizar o texto literário como momento principal da organização das aulas de literatura esteja em consonância com o que atestam alguns pesquisadores mencionados neste trabalho (COSSON, 2014; ZINANI e SANTOS, 2012; MARTINS, 2006), o meu primeiro movimento como professor-pesquisador foi essencialmente teórico, pois optei por uma discussão, de teor mais abstrato, sobre definições de literatura e, nesse processo, centralizei as discussões em sala de aula, conferindo pouco espaço à negociação de sentidos entre os participantes. Esse movimento está relacionado aos modelos que perpassaram a minha constituição como estudante e professor e ainda hoje se fazem presentes em nossa cultura.

Conforme apregoa a TASHC, isso pode ser entendido como a manifestação de uma contradição, pois, de acordo com esse quadro teórico, os sujeitos se constituem sócio- historicamente e têm sua identidade construída com base nas experiências das quais participam, bem como em sua inserção na cultura e na sociedade. Assim, embora eu já estivesse, do ponto de vista teórico, estudando o conceito de Colaboração há mais de um ano no LAEL, a minha constituição histórica como docente se chocou, no início desta pesquisa, à teoria até então estudada.

O que exatamente isso significa? Cursei todo o ensino básico em escola pública em um contexto caracterizado pela desorganização e pela absoluta falta de respeito pelo professor. As aulas eram marcadas, em geral, pela desobediência às regras estabelecidas pela escola e/ou docente, o que, naquele contexto, reverberava em aulas pouco produtivas. Naquela fase da minha vida, os únicos professores que conseguiam lecionar de forma mais condizente com o que se espera socialmente da escola eram centralizadores e se apoiavam em uma perspectiva transmissiva e tradicional de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que, naquele tempo, eram esses os professores que despertavam o meu respeito e a minha admiração.

Como explica Vygotsky ([1934] 2007), o ser humano se constitui por meio de um processo que transforma o nível interpsicológico (social) em um processo intrapsicológico (individual) a partir das experiências vividas com o outro e com o ambiente. Tomando esse postulado vygotskyano como base, é lícito afirmar que me constituí como professor a partir das experiências escolares acima relatadas.

No entanto, desde meu ingresso no mestrado e, sobretudo, desde os meus estudos no LAEL, comecei a estudar a concepção vygotskyana de ensino-aprendizagem. Esse novo enquadre teórico, centrado no conceito de Colaboração, mostrou-se muito distante da postura autoritária e transmissiva tão decisiva na minha constituição como professor.

Assim, sobre o início desta pesquisa, vale retomar as ponderações de Engeström e Sannino (2011). Os autores explicam que, no âmbito da TASHC, a contradição possui um sentido mais amplo e está diretamente atrelada à constituição histórica dos sujeitos e à historicidade do sistema de atividade.

Assim, mesmo tendo a intenção de organizar, como pesquisador, as aulas de literatura com base nos pressupostos teórico-metodológicos da TASHC, esbarrei em minha constituição histórica como educador e, no início da pesquisa, fiz um movimento que partiu, essencialmente, da teoria, conferindo pouco espaço ao agir crítico-colaborativo dos estudantes e às intersecções escola-vida pretendidas por esta tese, centralizando, dessa maneira, a discussão.

Voltarei, mais calmamente, a essa reflexão sobre contradição na análise e discussão dos excertos.

UNIDADE TEMÁTICA 2 - Trovadorismo (Conceitos escolares: Cantiga de amor, cantiga de amigo, amor cortês, teocentrismo):

Antes das aulas sobre trovadorismo, pedi aos alunos que pesquisassem sobre o tema e levassem tais pesquisas para a aula. Além disso, os estudantes também levaram duas letras de música: “*queixa*”, do compositor Caetano Veloso, e “*ronda*” (ANEXO 2), de Paulo Vanzolini. É preciso, neste ponto, fazer uma observação.

Conforme proponho nesta tese, com base em apontamentos feitos por Cereja (2005) e na concepção dialógica de Bakhtin ([1979]2011) sobre linguagem e literatura, apresentar o Trovadorismo por meio de canções contemporâneas vai ao encontro das proposições desta tese. De acordo com Cereja (2005), o ensino de literatura se torna mais eficaz à medida que se abre, diacrônica e sincronicamente, para textos diversos, aproximando autores, épocas e projetos estético-literários semelhantes e/ou distintos.

O Trovadorismo foi uma estética literária situada no fim da Idade Média e muitas das cantigas daquele período estão, do ponto de vista linguístico e composicional, muito distantes do aluno contemporâneo. Assim, procurar discutir conceitos ligados ao Trovadorismo por meio das músicas “*Queixa*” e “*Ronda*” revela a intenção desta pesquisa de organizar dialogicamente o ensino de literatura.

Após ouvir as músicas com a classe, solicitei aos alunos que se dividissem em grupos de seis e pedi que relacionassem as letras de música ao trovadorismo e às cantigas medievais. Nesses grupos, cada aluno teria um

papel específico, sendo constituídos por um relator (responsável por anotar todas as ideias discutidas em seu grupo para, posteriormente, entregar um relatório no final da aula), dois debatedores (responsáveis por pensar em perguntas sobre as letras de música e sobre conceitos relacionados ao Trovadorismo) e dois oradores (responsáveis por comentar e apresentar para o restante da turma o que foi debatido no seu grupo).

Após o trabalho nos grupos menores, fizemos uma discussão com a classe toda e ficou combinado, por sugestão dos alunos, que, na aula seguinte, seria feito, fora da sala de aula, um jogo com o objetivo de expandir e aprofundar conceitos relacionados ao trovadorismo.

Tal jogo consistia em uma adivinhação: enquanto alguns grupos apresentavam músicas atuais e faziam perguntas sobre elas, os outros deveriam procurar relacioná-las com as cantigas do Trovadorismo. A realização do jogo foi bastante problemática, uma vez que, além da demora para iniciá-lo, muitos dos estudantes não haviam se preparado para realizá-lo e a “adivinhação” pretendida simplesmente não aconteceu, já que poucos alunos, de fato, se engajaram na atividade pedagógica proposta. Então, voltamos para a sala de aula e discutimos os porquês de tal atividade não ter sido realizada da forma como gostaríamos.

Na visão dos estudantes, a principal dificuldade para a realização do jogo estava na sua organização. Os alunos alegaram que, sem a “liderança” e ajuda do professor, houve muita dificuldade em organizar a atividade acordada. Mais à frente, analiso e discuto o excerto relacionado a essa situação, pois, mais uma vez, será possível perceber a contradição imbricada nesta passagem e como estávamos, professor e alunos, “encapsulados” em nossos papéis e modos de agir historicamente constituídos.

Após a realização mal sucedida do jogo, iniciamos também uma revisão sobre os principais conceitos enfocados até aquele momento. Nesse sentido, como o tema “machismo” foi recorrente nas discussões da turma, uma vez que os participantes apontaram, em muitos momentos, relações entre tal tema e aspectos da Idade Média e do Trovadorismo, ficou combinado, a partir das proposições dos alunos e das intervenções feitas por mim, a realização, no campus onde ocorreu esta pesquisa, de um protesto contra o machismo.

Na aula seguinte, com o objetivo de promover reflexões sobre o tema, as meninas se vestiram com apetrechos socialmente mais relacionados ao “mundo masculino” e os meninos se caracterizaram com apetrechos usualmente relacionados ao “mundo feminino”. Além dessa caracterização, os estudantes produziram cartazes com dizeres contra o machismo e escolheram poemas de temática feminista a serem declamados ao longo do protesto. Após essa preparação, a turma saiu pelo campus, no horário do intervalo, realizando a manifestação planejada, o que chamou muito a atenção da comunidade escolar. (fotos relacionadas a esta manifestação encontram-se no ANEXO 6).

UNIDADE TEMÁTICA 3 – Humanismo (Conceitos escolares: Antropocentrismo, Carpe Diem, Hedonismo):

Para o início das atividades vinculadas ao humanismo, foi solicitado que os alunos lessem, em casa, textos didático-teóricos postados pelo professor no grupo do facebook sobre o tema. Além disso, também foram colocados por mim e pelos alunos, no grupo, poemas e letras de música que se relacionavam dialogicamente com o humanismo (ANEXO 3).

Esse material deveria ser lido na sala de aula pelos estudantes. No início da aula, os estudantes se organizaram em grupos de seis alunos e pedi a eles que discutissem os textos do material, relacionando-os ao humanismo. Posteriormente, em um círculo grande em que todos nos sentamos, passamos, com base nos textos e nos sentidos iniciais atribuídos pelos alunos, a discutir conceitos relacionados ao humanismo.

Na aula seguinte, nos organizamos e nos sentamos no referido círculo e, tomando como base o poema “*Penélope no último dia*” (ANEXO 4) e o conto “*Sorôco, sua mãe, sua filha*” (ANEXO 5), de Guimarães Rosa – lidos em casa pelos estudantes – passamos a explicitar, no início da aula, os nossos sentidos sobre tais textos. O objetivo era, por meio da negociação de sentidos e compartilhamento de significados, possibilitar que a turma avançasse em conceitos relacionados à perspectiva humanista.

Neste ponto, chamo a atenção para a minha tentativa de distanciar a leitura dos textos literários lidos pela classe das interpretações mecanizadas e autoritárias usualmente observáveis no ensino de literatura (PAULINO e

COSSON, 2009; MARTINS, 2006), procurando, com base na argumentação, organizar as discussões sobre os textos lidos, tentativa que acompanhou toda a pesquisa.

Como explica Ninin (2016), o que se deseja, na dimensão argumentativa, é criar formas de participação que estimulem os sujeitos a negociar divergências, expor e justificar pontos de vista, instaurar questionamentos, potencializando a criticidade e a transformação dos envolvidos no processo, o que corrobora a tentativa desta tese em valorizar os sentidos discentes no processo de leitura e interpretação do texto literário, conforme se verá, com maior clareza, nos excertos da próxima subseção.

Após essas leituras e discussões iniciais sobre humanismo, combinamos, para a aula seguinte, a realização de uma performance sobre o conto escrito por Guimarães Rosa. A realização dessa performance não foi, em minha opinião e na opinião dos alunos, muito bem conduzida, pois faltou empenho e organização dos estudantes para tanto, bem como faltaram explicações mais claras e maior apoio da minha parte para que fosse mais convincente.

Procuramos, então, discutir com mais calma a narrativa roseana e avançar na compreensão que tínhamos sobre o conto. Após essa retomada, por solicitação dos próprios alunos, a realização de uma nova performance ficou combinada para a aula seguinte.

Na (re)apresentação da performance, os estudantes mostraram-se muito mais envolvidos e preparados e, na opinião da turma, foi uma apresentação muito melhor que a anterior. Isso porque, na visão do grupo, a performance foi apresentada de forma mais convincente, traduzindo de forma mais autêntica as emoções da narrativa roseana. Depois dessa atividade, demos início a uma discussão sobre o que havia mudado na organização e nos modos de agir dos estudantes entre uma performance e outra, além de algumas reflexões finais sobre o conto de Guimarães Rosa.

Neste momento, alguns estudantes, evocando experiências pessoais, postas em relação com o conto enfocado, emocionaram-se ao rememorar vivências de perda e solidão, similares às aquelas vividas pelo personagem Sorôco no conto. Esse momento representou uma grande oportunidade para

que a turma refletisse sobre aspectos do humanismo não compreendidos até então.

Como se vê nessas descrições, em vários momentos, as atividades pedagógicas precisaram ser refeitas, (re)discutidas e (re)apresentadas. Afastar-se da organização tradicional do ensino de literatura representou, na instituição técnica em que esta pesquisa ocorreu, um processo marcado por dilemas, conflitos e tensões, o que permite visualizar as contradições que acompanharam este processo e que serão efetivamente discutidas nos excertos analisados na próxima subseção.

Ainda assim, sobre esse ponto, é importante tecer, neste momento, breves comentários. Como comentam Magalhães e Oliveira (2016), a contradição, vista sob a ótica da dialética marxista, permite compreender o real em seu estado permanentemente transitório, provisório e superável. A contradição permite visualizar a realidade sob o prisma do movimento e é nela que se pode perceber o embrião transformativo que sustenta cada ação humana no mundo

Relacionando esses apontamentos às circunstâncias do início desta investigação, é possível afirmar que a teoria até então estudada por mim foi posta em relação de conflito com a minha prática, o que é indicativo da presença de uma contradição. Nessa direção, foi graças a esse embate entre teoria e prática que pude reconhecer e interpretar as hesitações e as atividades pedagógicas mal sucedidas como diretamente ligadas à minha postura e aos sentidos dos alunos sobre aula/escola/professor e, dessa maneira, tentar modificar os meus modos de agir e de conduzir as interações na aula.

Na ânsia por desencapsular conceitos da literatura, esbarrei-me na minha cápsula de professor e em crenças cristalizadas sobre o que era meu papel e o que era papel dos alunos. É lícito dizer, portanto, que o professor-pesquisador que eu era entrou em relação de contradição com o professor-pesquisador que eu pretendia ser, o que, à luz da TASHC, pode ser compreendido como a base do movimento de transformação e de desenvolvimento do sujeito.

Ademais, as contradições aqui mencionadas funcionaram como mola propulsora da desencapsulação de papeis, de regras e de modos de agir relacionados aos participantes desta pesquisa, o que contribuiu para romper

algumas cápsulas que englobam a escolarização da literatura, tal como me proponho a investigar neste trabalho.

No entanto, como se verá a seguir, a superação das cápsulas historicamente construídas sobre papel de professor e de alunos mostrou-se ser um processo muito mais penoso para mim que para os estudantes.

4.2 Análise e discussão de dados

Para compreender melhor o contexto enunciativo que engloba o primeiro excerto a ser analisado/discutido nesta tese, ofereço uma breve contextualização.

Os estudantes e eu estávamos discutindo, naquele momento, conceitos escolares ligados ao trovadorismo. Para tanto, tínhamos ouvido e interpretado letras de música atuais que dialogavam com a lírica trovadoresca. Após essas discussões, resolvemos que precisávamos aprofundar mais tais conceitos, sobretudo na compreensão de aspectos ligados às chamadas “cantigas líricas” e sua relação com o contexto medieval.

Por sugestão dos estudantes, resolvemos fazer um jogo: os alunos, divididos em grupos, trariam músicas atuais e, por meio da adivinhação, deveríamos, com base na teoria, apontar as relações entre as músicas ouvidas e os tipos de cantigas estudados em aula (“amor”/“amigo”). A seleção das músicas, a condução do jogo e a organização da atividade ficaram sob responsabilidade dos alunos.

No entanto, no momento da realização da atividade lúdica, os estudantes tiveram muita dificuldade em se organizar. Alguns dos obstáculos encontrados foram a demora para começar o jogo, a falta de atenção de alguns alunos às músicas ouvidas e a pouca participação dos estudantes ao longo dessa aula.

Tendo isso em vista, após o término dessa dinâmica, resolvi conversar com os participantes sobre sua percepção sobre a atividade. O excerto a seguir revela precisamente este momento.

Antes de passar ao excerto, faço uma ressalva sobre todos os excertos desta subseção: nos dados, destaquei apenas as categorias de análise que foram retomadas na discussão. Vejamos o primeiro excerto:

Excerto 1 – AULA 05 – 16/03 – Discussão sobre a realização de um jogo proposto pelos alunos

PP₁: Que que vocês acharam da atividade que acabou de acontecer? Quem pode começar falando?

Julia₁: Foi uma coisa meio frustrante, porque não tava organizado, foi tudo de última hora. Eu peço até desculpas, porque eu acho que fui um pouco, um pouco não, fui grossa com vocês. Então, me desculpe. Porque foi tipo todo mundo me perguntando as coisas pra mim, mas o negócio não era eu que tava fazendo, era todo mundo. Então, eu acho que a gente devia ter se organizado um pouquinho melhor.

PP₂: O Márcio tava querendo falar? ((*Márcio estava com a mão levantada*)).

Marcio₁: *Sôr*, então/ é, até completando o que ela disse, foi um pouco frustrante sim. Sabe, a Rafa que tava com as perguntas, ela faltou. Isso meio que deixou nosso grupo no ponto zero. Não deu tempo da gente fazer tudo aquilo de novo.

PP₃: Então, a Julia e o Marcio colocaram que foi frustrante (*espelhamento*), adjetivo que eles usaram. Sem ser os dois, quem pode dizer por que a atividade foi frustrante, se é que todo mundo concorda, não sei. **Todos concordam que a atividade foi frustrante?** (dimensão pragmática - *questão controversa*)

AA: [[sim]] – ((*vários alunos respondem “sim” ao mesmo tempo*))

José₁: Sim. É tipo o comunismo, é uma coisa que teoricamente pode dar certo, mas na prática. (*alguns alunos riem*)

Lauro₁: Teoricamente é uma coisa boa, pode dar certo, é uma coisa que todo mundo pode acabar gostando, mas, na hora de por em prática, acaba dando errado.

PP₄: **Eu queria que alguém tentasse pensar com a sala por que será que não deu certo?** (dimensão pragmática – *questão controversa*)

João₁: Faltou organização.

Caio₁: Falta de comunicação

Bia₁: Porque se a gente tivesse pensado nas perguntas antes, se organizado antes, teria sido mais legal.

PP₅: **E por que vocês acham que vocês não tiveram essa organização?** (*pedido de esclarecimento* – pergunta aberta)

Bia₂: Falta de comunicação.

AA: [[Preguiça]]

A: Não nos organizamos.

A: Não teve compromisso.

PP₆: Vou mudar a minha pergunta: vocês acham que esse tipo de atividades, vocês tão acostumados com ela ao longo da vida escolar?

Julia₂: Primeira vez.

AA: [[Primeira vez]]

PP₇: **Então, isso pode ser um motivo?** (expansão)

Maria₁: Foi a primeira coisa que eu fiz que o professor ficou completamente de lado, o professor não falou nada. (apresentação de ponto de vista)

PP₈: E, ao professor ficar de lado, o que aconteceu com vocês?

A: Perdido.

PP₉: E por que será que vocês ficaram perdidos?

Clara₁: Porque a gente tá acostumado a fazer o que professor fala (apresentação de ponto de vista).

Maria₂: A ter um líder. (apresentação de ponto de vista)

PP₁₀: E, quando a gente tá acostumado a só ouvir o professor falar, o que que isso faz com o aluno, com o cidadão? (questão controversa)

Julia₃: A gente fica acostumado a sempre fazer o que alguém tá mandando, a gente fica acostumado a ter uma ordem e seguir, a gente para de pensar com a própria cabeça (apresentação/sustentação de ponto de vista).

Luca₁: A gente perde a independência.

Edu₁: É, perde o senso de imaginação, sabe sôr, os argumentos.

PP₁₁: E se eu lançasse, no ar, a palavra alienação? Que link vocês fariam com ela em cima de tudo o que vocês tão dizendo?

Julia₄: A gente fica alienado.

PP₁₂: Por quê?

Alê₁: Porque sempre tem que ter um líder para fazer alguma coisa. Se o professor não falar, a gente não faz. Porque sempre foi assim. Tudo você tentava ajudar o professor e ele fala “não, tem que ser assim, você não tem opinião, pronto e acabou” (apresentação e sustentação de ponto de vista).

PP₁₃: Então, alguém pode me ajudar aqui, a sintetizar tudo isso. (pedido de acordo/síntese) **O que vocês acham que eu tô tentando fazer?** (dimensão pragmática) Com essas aulas, com essas discussões, falem sério.

Caio₂: Eu acho que é igual aquela metáfora que você fez do guarda-chuva.

AA: [[Foi o JB]] – ((JB é o professor de filosofia do colégio))

PP₁₄: Mas é bem-vinda, pode continuar.

Caio₃: É que a gente só tá aqui para o guarda-chuva [Isis₁: é guarda-sol], não é pra passar a luz. O guarda-sol, a gente só entende até o guarda-sol, além a gente não entende. Você é o cara que fica ajudando a gente a rasgar esse guarda-sol. (apresentação de ponto de vista)

PP₁₅: Bonita essa metáfora. Luca, o que você acha de tudo isso?

Luca₂: Eu concordo, como vocês disseram, como a gente tá dizendo sobre alienação, tudo o que a gente faz normalmente na escola é voltado para alguém ensinar e a gente só aceitar aquilo. Mas eu acho que eu tô percebendo, pelo menos eu, que o objetivo que o senhor tá passando para nós é um apoio, todo mundo se ajuda [A: A sala mais unida]. E formar uma ideia sobre o que a gente tá estudando.

Cacá₁: Então, eu concordo. Eu acho que o que senhor quer é que nós não tenha um ponto só sobre a matéria, mas ver a matéria de vários pontos, não só o ponto que o professor ensina.

Julia₅: Eu acho que o que o Cacá quis dizer é que o senhor não quer que a gente fique focado, “isso tem que ser assim”. O senhor quer que a gente veja o plano todo.

Lauro₂: Porque assim a gente não vai ser ignorante.

Recorro à TASHC para analisar essas interações, procurando, mais especificamente, compreender os modos de agir dos participantes da pesquisa. Para tanto, faz-se necessário retomar a discussão sobre contradição. De acordo com Engeström e Sannino (2011), é na relação entre os sujeitos, em um dado sistema de atividade, que a contradição se manifesta discursivamente. Na esteira desse pressuposto, Engeström (2016) afirma que, dentro da estrutura de qualquer sistema de atividade, a contradição se renova entre as ações individuais e o sistema de atividade total.

Com base nessas explicações, quando questionados, neste excerto, por meio de uma questão controversa com foco na dimensão pragmática (*PP₃: Todos concordam que a atividade foi frustrante?*) sobre os “porquês” de o jogo não ter sido conduzido de uma forma produtiva, os estudantes apresentaram, no plano discursivo, como ponto de vista, basicamente, a falta de organização e de comunicação como motivos centrais.

Muitos afirmaram que foi a primeira vez que tiveram a responsabilidade, sem interferência do professor, de organizar uma atividade escolar, o que revela um pouco da história desses participantes e, sobretudo, da historicidade da escola, o que, de encontro ao modelo colaborativo proposto para esta pesquisa, revelou um indicativo de contradição.

Vale dizer ainda que seria pouco provável que os estudantes nunca tivessem participado, ao longo do ensino fundamental, de atividades em que o professor delegasse responsabilidade a eles. O que, provavelmente, pode indicar essa fala dos alunos é o fato de que, mesmo diante de responsabilidades pretendidas, os estudantes não perceberam, em sua vida escolar, já terem sido chamados a essas tarefas ou as assumiram de fato. Isso

porque, muitas vezes, a cultura escolar naturaliza a apatia docente e discente e as responsabilidades se transformam em jogo retórico, oferecendo pouco espaço real para o agir consciente dos alunos.

Assim, a historicidade da escola, como instituição social moderna, reproduz, de forma ampla, a divisão de trabalho e as regras típicas da organização produtiva capitalista. Em situações escolares, usualmente, o professor é visto como o guardião do conhecimento e o responsável exclusivo por oferecer aos alunos o saber epistêmico. Nesse modelo, em geral, cabe aos alunos reproduzirem acriticamente os conteúdos “transmitidos” pela figura docente, seguindo regras verticalmente impostas de participação, que pouco ou nulo espaço oferecem ao engajamento discente.

Essa organização de aula, normalmente pautada em metas estandardizadas a serem atingidas pela instituição escolar, assemelha-se muito à produção em série capitalista em que os sujeitos, organizados sob hierarquia rígida, são controlados e silenciados em nome de maior produtividade. Ademais, na comunidade em que esta investigação ocorreu, a participação discente costuma ser silenciada, pois, como argumenta boa parte dos colegas professores do ensino técnico, os estudantes estão sendo preparados para a indústria e, dessa maneira, devem, em sala de aula, reproduzir o que se cobrará deles no mercado de trabalho: a eficiência e a objetividade em cumprir metas. Não há espaço, nessa perspectiva, para o questionamento e a reflexão crítica.

No mundo global, hiperconectado e cada vez mais complexo em que vivemos, a preparação silenciada do estudante para o mercado de trabalho, típica da comunidade em que esta pesquisa ocorreu, indica, de certo modo, as contradições presentes naquele contexto. A sociedade contemporânea solicita a formação de alunos críticos, questionadores e criativos, capazes de, colaborativamente, resolver problemas complexos, o que revela, em partes, o choque entre o modelo de trabalho pedagógico proposto por mim e as práticas de ensino-aprendizagem cristalizadas naquela comunidade.

Contribuindo para interpretar essa questão, Engeström (2016) afirma que a atividade “ir-à-escola” tem se distanciado, no capitalismo, de uma atividade eficaz de aprendizagem, pois, alicerçada na imposição de regras e na divisão de tarefas que recai quase exclusivamente sobre o professor, a escola

tem fomentado o individualismo e a falta de autonomia discente, o que leva à encapsulação dos papéis de professor e de aluno.

Essa explicação ajuda a entender a dificuldade dos participantes em, no início desta pesquisa, tomando contato com novas regras e novas possibilidades de divisão de tarefas, organizarem-se de forma coletiva e autônoma para a realização do jogo.

Quando procuro, junto ao grupo, entender por que razões o jogo não se concretizou como imaginávamos, utilizo-me de uma questão controversa, com foco na dimensão pragmática, com o intuito de expandir a compreensão do grupo sobre a realização frustrada do jogo proposto (*PP₄: Eu queria que alguém tentasse pensar com a sala por que será que não deu certo?*) e tenho a intenção de explicitar as contradições presentes em nosso contexto naquele momento. Sobre esse ponto, Magalhães e Oliveira (2016) explicam que, em contextos escolares, reconhecer as contradições pode levar ao desenvolvimento de novos sistemas de atividade e à transformação dos sujeitos.

Nesse sentido, as perguntas feitas por mim procuram expandir dialogicamente a discussão, pois, por meio pedidos de esclarecimento com foco na dimensão pragmática (*PP₅: Por que vocês acham que vocês não tiveram essa organização?* *PP₉: E por que será que vocês ficaram perdidos?* ou ainda de uma questão controversa com ênfase na argumentação (*PP₁₀: O que que isso faz com o aluno, com o cidadão?*), procuro, com base no contexto e na organização argumentativa da linguagem, criar possibilidades para o entrelaçamento de vozes entre os participantes.

De acordo com Ninin (2013), a dimensão dialógica do ato de perguntar favorece o movimento argumentativo em sala de aula e funciona como um instrumento que permite expandir o objeto posto em discussão pelo grupo, valorizando a relação entre a cognição e a atividade social do sujeito, afastando-se, dessa maneira, da perspectiva dialogicamente contraída usualmente vista na realidade escolar mais tradicional e, certamente, no contexto desta pesquisa.

Por meio do ato de perguntar, procurei aproximar a aula, dialógica e criativamente, da palavra dos estudantes o que, no excerto enfocado, criou possibilidades para compreender melhor o nosso contexto e os nossos modos

de agir. Neste momento, é possível visualizar o início da construção de um contexto colaborativo, pois, como explicam Magalhães (2011, 2014) e Ninin (2013), um tópico passa a ser, no movimento colaborativo, relevante para todos os envolvidos em uma discussão e, nesse processo, os participantes começam a trabalhar coletivamente para criar um espaço de compartilhamento de significados.

Além disso, enunciativamente, os sujeitos revelam ser capazes, neste excerto, de interagir e reagir aos pontos de vista que são apresentados, desvelando o movimento dialogal da aula. Segundo explica Liberali (2013), neste modelo, há o pressuposto de participação de diferentes enunciadores no discurso, o que permite perceber a presença implícita de um contrato de participação, a partir do qual os enunciadores se posicionam e materializam sua voz ao longo da discussão.

Sob essa perspectiva, é possível notar, neste excerto, o processo de deliberação, característica constitutiva do processo colaborativo, como assevera Ninin (2013). A deliberação permitiu que os participantes buscassem, por iniciativa própria, um consenso na tentativa de compreender as razões por trás do jogo mal sucedido.

No plano discursivo, pode-se dizer que as perguntas de expansão (*PP₁₀: O que vocês acham que isso faz com o aluno, com o cidadão?*), os espelhamentos (*Cacá₁: Eu acho que o senhor quer é que nós não tenha um ponto só sobre a matéria...*) e as questões para entrelaçamento de falas (*PP₁₅: Luca, o que acha de tudo isso?*), ainda que visíveis de forma incipiente, procuraram engendrar o movimento deliberativo. É possível perceber esse processo na reflexão do grupo sobre como a realização frustrada de um jogo tinha por trás razões histórica e culturalmente constituídas sobre papéis de aluno e professor.

Nesse movimento colaborativo, chama a atenção, linguisticamente, nos turnos dos alunos, a forma de coesão verbal empregada para se referir à escola, o que permite vislumbrar a constituição histórica desses sujeitos-alunos e a sua percepção sobre a escola, como se vê em “*Clara₁: Porque a gente tá acostumado a fazer o que o professor fala*”, “*Julia₃: A gente fica acostumado a sempre fazer o que alguém tá mandando, a gente fica acostumado a ter uma ordem e seguir*”. O uso reiterado de locuções verbais no participípio ou gerúndio,

na fala de alguns participantes, indica um processo duradouro e concluído, em que o aluno é levado a se acostumar a receber ordens do professor e segui-las acriticamente.

Igualmente, o mecanismo lexical “líder” (*Maria₂ A ter um líder/ Alê₁: Porque sempre tem que ter um líder para fazer alguma coisa*) desvela o sentido desses participantes sobre a figura do professor e, não obstante, reflete um discurso muito presente no contexto desta pesquisa. Neste ponto, é importante retomar os ensinamentos de Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2014). Os autores nos ensinam que a palavra representa, por excelência, o principal signo ideológico presente nas relações humanas e sociais.

Na perspectiva bakhtiniana, todo ato linguístico está inevitavelmente ligado às ideologias que circulam em um dado contexto e em dada sociedade. Sob essa ótica, levando em consideração o fato de esta investigação ocorrer em uma escola técnica, preocupada, primordialmente, em formar profissionais para a indústria, é previsível que discursos ligados à esfera mercadológica circulem pela escola.

E, seja nas falas de alguns colegas professores, seja em palestras que normalmente ocorrem na instituição, percebo que o conceito de liderança é constantemente enaltecido como um valor exigido pelo mercado e, portanto, importante de ser desenvolvido pelos estudantes, o que permite inferir a escolha lexical “líder” como um uso linguístico revelador do contexto desta pesquisa.

Transpondo essa reflexão para a sala de aula, na visão dos participantes Maria e Alê, caberia ao professor exercer a liderança sobre o grupo de alunos para o bom rendimento das atividades escolares (*Alê₁: Se o professor não falar, a gente não faz*). Alê, apresentando e sustentando o seu ponto de vista, utiliza-se, como se nota no uso linguístico do advérbio “sempre” associado ao verbo “ter”, de modalização deôntica (*Alê₁: porque sempre tem que ter um líder para fazer alguma coisa*), o que revela, naquele momento, o sentido do participante quanto ao papel do professor em sala de aula.

Esses turnos dos estudantes podem ser compreendidos como a manifestação de uma contradição. Isso porque, no trabalho colaborativo proposto por mim, a noção de liderança é marcada por uma construção dialogada com o grupo, procurando minimizar, nesse quadro, a assimetria de

papeis entre professor e aluno. Caberia ao docente, nessa perspectiva, organizar a aula com base na argumentação e no convencimento dos demais participantes, afastando-se do modelo autoritário de “liderar”, típico do contexto enfocado. Esse conflito entre as práticas vigentes na escola e as proposições teórico-metodológicas desta pesquisa revelam uma contradição entre modelos sócio-históricos distintos sobre o trabalho docente em sala de aula.

Ademais, com base ainda na apresentação de ponto de vista do participante Alê (*Tudo você tentava ajudar o professor e ele fala “não tem que ser assim, você não tem opinião, pronto e acabou”*), faz-se necessário recorrer à perspectiva dialógica bakhtiniana para compreender melhor os sentidos presentes na fala do estudante.

Para o teórico russo, o sujeito se constitui dialogicamente na relação com o outro e, na inesgotável cadeia da comunicação verbal, apropria-se do discurso alheio, tomando a “palavra do outro” como apoio para a construção de si mesmo. No turno aqui destacado, é possível notar que o aluno, por meio do discurso direto, recorre a uma fala atribuída a uma figura genérica de professor, o que revela o autoritarismo, na visão socioculturalmente situada e naturalizada do aluno, como atributo da figura docente, tendo que impor-se em situações de interação.

Feitas essas ponderações, é importante fazer uma ressalva. Apesar de avanços quanto à compreensão dos modos de agir dos participantes desta pesquisa, é possível inferir, se nos atentarmos à oposição enunciativa “eu-tu”, o meu nível real de desenvolvimento, indicando, mais uma vez, a minha tendência em centralizar a responsabilidade pelas tarefas escolares.

Desse modo, há indícios, no excerto acima, de que me sinto ainda o principal responsável pela construção de um modelo colaborativo de aula, como se vê no pedido de síntese a seguir: (*PP₁₃: O que vocês acham que eu tô tentando fazer? Com essas aulas, com essas discussões*). Pautando-me por uma ideia de protagonismo, tão difundida em nossa cultura e em nossa sociedade, parece que ainda me sinto o maior responsável pelas mudanças a serem construídas nas aulas de literatura. Esse é mais um exemplo de como a minha constituição histórica como professor tende à centralização e se coloca em relação de contradição com os estudos teóricos feitos por mim na fase de doutoramento.

Além disso, ao longo da deliberação com o grupo sobre os fatores que levaram ao fracasso do jogo, em nenhum momento, questiono a minha contribuição para a realização da brincadeira. Ou seja, tanto eu como o grupo não questionamos a minha responsabilidade na preparação do jogo, na sua aplicação e na sua realização mal sucedida, o que revela a forma como estávamos ainda encapsulados em nossos papéis sócio-historicamente constituídos.

Se, por um lado, no excerto, o meu esforço em ser crítico e colaborativo representou um procedimento inovador na comunidade em que realizei esta investigação, uma vez que não “culpei” os alunos nem dei a eles uma nota baixa pela realização do jogo (atitude comumente observável no contexto em que se deu a pesquisa); por outro lado, nem eu nem o grupo fomos capazes de questionar a minha responsabilidade, como participante do grupo e como professor, na organização do jogo.

Apesar disso, o empreendimento de buscar entender coletivamente os conflitos que emergiram no início desta pesquisa levou o grupo a criar ZPD, o que favoreceu uma compreensão mais crítica sobre o contexto. Em relação à ZPD, Magalhães (2012) explica que, sob o enfoque da TASHC, tal conceito passa a ser compreendido como um movimento de colaboração e contradição, mediado pela linguagem, que possibilita relações de compreensão e ressignificação de sentidos e de produção compartilhada de significados.

Nesse enquadre, chama a atenção o que vemos em Caio³ quando o participante, utilizando-se de uma metáfora, apresenta o seu ponto de vista: *“você é o cara que fica ajudando a gente a rasgar o guarda-sol”*. A ideia de que o professor é alguém que vai “ajudar” e não “liderar”, associado ao conceito de grupo (*a gente*) na metáfora *“rasgar o guarda-sol”*, expressa o sentido do participante quanto à tentativa de organizarmos as aulas de literatura em uma concepção diferente do que, até aquele momento, muitos dos estudantes tinham sobre a escola, as regras que organizam a atividade aula e sobre os papéis de professor e de aluno.

Feitas essas primeiras reflexões sobre as contradições que emergiram no início da pesquisa, passo à discussão do próximo excerto.

Excerto 02 – AULA 05 – 16/03 – Discussão sobre conceitos escolares relacionados ao trovadorismo

O trecho a seguir foi extraído de uma aula que tinha como conteúdo temático a discussão de conceitos escolares relacionados ao trovadorismo. Os alunos tinham pesquisado sobre o tema em casa e nós já tínhamos, na aula anterior, discutido duas letras de música atuais (“queixa” e “ronda”) vinculadas à temática trovadoresca e realizado um jogo (não muito bem sucedido, conforme visto no excerto anterior e já explicado no início desta sessão) sobre os conceitos enfocados.

Depois dessas atividades, passamos, em um grande círculo, a fazer uma reflexão/revisão sobre o que havíamos estudado até então sobre o tema. Deste momento, extraio o excerto abaixo, o qual revela os primeiros movimentos não encapsulados desta pesquisa na apresentação/discussão de conceitos da literatura. Vejamos:

PP₁: **Na idade média**, no final dela, que foi quando o trovadorismo surgiu, **o que que estava rolando mesmo?** (dimensão epistêmica)

Julia₁: Era conhecido erroneamente como a época “das sombras”. Era o sistema feudal onde a mulher, ela tinha um papel só de reprodução mesmo.

PP₂: **Ótimo.**

Julia₁: Daí eles começaram com as cantigas para entreter mesmo, era bonito cantar e discutir um amor que não se conhecia naquela época, era bonito, um amor cortês. **(esclarecimento/ sustentação)**

PP₃: Acrescenta, Maria. ((*Maria estava com a mão levantada*))

Maria₁: Isso que **ela disse** tem a ver com aquela pergunta que **o senhor tinha deixado**, né? “Por que o trovadorismo contribuiu para repensar o amor vigente na idade média?” [PP₄: **Ótimo.**] Porque, naquela época, não tinha o amor do jeito que a gente conhece hoje e as cantigas do trovadorismo deram isso às pessoas.

PP₅: É, o amor era um grande negócio, o casamento era, geralmente, arranjado. Nas cantigas, a gente vê um amor idealizado, fantasioso, bem diferente do que ocorria na realidade da época. **E o que tudo isso tem a ver com o conto “para que ninguém a quisesse” que nós lemos?** (dimensão epistêmica – pergunta aberta)

José₁: A mulher do conto era tratada como as mulheres da idade média.

Clara₁: Isso, ela era submissa ao homem.

PP₆: **E vocês acham que isso acontece hoje em dia ainda?** (**questão controversa**-dimensão pragmática)

AA: Com certeza.

PP₇: Tem alguém que pode falar sobre isso? Como que é isso na rua, aqui na escola? Sei lá.

Isa₁: Na rua, *sôr*, principalmente, *é horrível*. (*apresentação de ponto de vista*) Eu ia a pé pra *academia* e, *sôr*, todo dia, sempre, algum cara mexia comigo. Já chegaram a parar, *um cara* parou na *rua* pra falar comigo, nossa. (*exemplificação*)

PP₈: Maria, quer falar também? ((*A aluna estava com o braço erguido*))

Maria₂: Tipo, a situação de machismo tá *na minha família*, porque o *meu vô* é *extremamente machista* e ele trata a minha vô de um jeito, sabe, ela *só serve* pra trabalhar, meu vô *fez* a minha vô parar de dar aula quando ela era mais nova, ela *amava* o que ela fazia. (*apresentação de exemplo/esclarecimento*) Tipo, a minha vô é uma pessoa muito boa, mas, sabe, *ela é daquela época antiga*, ela *aceitou* a vida inteira e hoje eu falo pra ela “vô, mas por que você não se divorcia?”. Ela não quer, sabe, a religião_dela, tudo, *a vida inteira* ela *foi criada* desse jeito. *É muito machismo!*

No excerto acima, é possível interpretar, à luz de Vygotsky, como se dão, no momento enfocado, as relações entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico nas interações entre os participantes desta pesquisa. Para o teórico russo ([1934] 2008), a verdadeira formação de conceitos se constrói com base na interdependência entre os conhecimentos desenvolvidos pelo sujeito em suas relações familiares, espontâneas e imediatas e os conhecimentos científica e sistematicamente organizados, por exemplo, na escola.

Esse movimento pode ser observado quando, por meio de um uso linguístico mais espontâneo, faço, com foco na dimensão epistêmica, uma pergunta aberta, como se vê em PP₁: *Na idade média, no final dela, quando o trovadorismo surgiu, o que que estava rolando mesmo?*. Assim, por meio de escolhas lexicais mais próximas do universo discente, procuro encontrar formas de engajar os estudantes na reflexão epistêmica sobre trovadorismo, aproximando-os da discussão. Cabe, porém, ressaltar que a assimetria de papéis entre professor e aluno é, sócio-histórico-culturalmente, um processo mais profundo e perguntas/uso linguísticos mais espontâneos, conforme aqui se observa, representam apenas tentativas incipientes de minimizar essa assimetria.

Vale dizer ainda que, em minha constituição sócio-histórica, fez-se presente a visão de que o professor de português deve ser um modelo de profissional que usa polida e formalmente a linguagem e, de encontro a essa visão, a pergunta feita por mim mostra-se, para além de um recurso puramente didático, uma tentativa de romper a cápsula de professor em que eu estava

inserido e, conseqüentemente, a forma como eu organizava o contexto enunciativo das aulas de literatura.

Assim, embasando-me em Vygotsky e também nas proposições de Santos (2008) sobre “ecologia de saberes”, é possível inferir que relações de ensino-aprendizagem não encapsuladas são capazes de articular os conceitos escolares à sociedade mais ampla e aos diversos saberes que circulam socialmente. Para isso, é preciso criar, em sala de aula, contextos de valorização do conhecimento cotidiano e de outros saberes constitutivos do universo cultural dos educandos.

Exemplo disso pode ser visto quando, por exemplo, suscito a participação dos alunos na interação e, com foco no contexto, faço um pedido de exemplificação sobre a presença do machismo na realidade dos estudantes (PP7: *Como que é isso na rua, aqui na escola?*) e a participante Isa assume o turno e comenta, em Isa₁, que “*Eu ia a pé na academia e, sô, todo dia, sempre, algum cara mexia comigo*”. Na perspectiva tradicional de ensino de literatura, a experiência cotidiana e contextual das alunas sobre o machismo seria, provavelmente, interdita, não sendo esse saber visto como aceitável e relevante para a escola.

Com base nessa explicação, percebe-se, no excerto acima, que a discussão feita pelo grupo sobre conceitos escolares ligados ao trovadorismo (cantigas, amor cortês, teocentrismo), desloca-se, devido às minhas perguntas e às intervenções dos estudantes, para uma reflexão sobre o machismo e sua presença marcante na sociedade contemporânea, possibilitando, em contato com as vivências pessoais de alguns estudantes, a expansão do objeto enfocado pelo grupo.

A presença do conhecimento escolarizado sobre literatura, no excerto acima, pode ser vista, por exemplo, em algumas escolhas lexicais realizadas em meus turnos (“*idade média*”, “*amor idealizado*”) e também no turno da participante Julia (“*sistema feudal*”, “*amor cortês*”), como se nota logo no início do trecho selecionado. Neste momento da interação, o foco recaiu sobre a construção do conhecimento epistêmico, tendo, como objetivo, retomar ideias e características da época em que se deu a lírica trovadoresca.

Esse movimento se percebe também nas perguntas feitas por mim, ancoradas na dimensão epistêmica, tendo como foco recapitular e aprofundar

conteúdos discutidos pelo grupo, como se vê na pergunta aberta/pedido de síntese *PP₁: Na idade média, no final dela, que foi quando o trovadorismo surgiu, o que que tava rolando mesmo?* ou no pedido de sustentação *PP₅: E o que tudo isso tem a ver com o conto “para que ninguém a quisesse” que nós lemos?*

Na sequência, em resposta aos turnos *José₁ (A mulher do conto era tratada como as mulheres da idade média)* e *Clara₁ (Isso, ela era submissa ao homem)*, que estabelecem relações entre as discussões sobre o trovadorismo e a situação cultural da submissão feminina. Procuro, por meio de questão controversa com foco expansão da discussão, trazer as reflexões para os dias correntes (*PP₆: E vocês acham que isso acontece hoje em dia ainda?*), o que engendra o movimento de articulação entre os conceitos escolares enfocados, o conhecimento cotidiano dos estudantes e questões problemáticas da sociedade contemporânea, como, por exemplo, o machismo.

É importante, neste ponto, ressaltar que, na escolarização da literatura, os conceitos escolares associados ao trovadorismo (cantigas líricas, amor cortês, teocentrismo) são, muitas vezes, encapsulados em leituras de fragmentos de cantigas da época (séculos XI e XII) e na memorização das diferenças entre cantigas de amor e amigo. As cápsulas podem ser vistas também em perguntas (comumente presentes em livros didáticos) que têm como objetivo levar o jovem leitor a distinguir se o eu lírico das cantigas é masculino ou feminino ou ainda, por exemplo, em exercícios, com foco na gramática, que solicitam aos alunos a identificação da presença de refrão e de paralelismo nos textos da época.

A meu ver, um aspecto central presente nos conceitos associados ao Trovadorismo – a visão medieval sobre a submissão feminina – não encontra espaço de reflexão em meio a tantas cápsulas que revestem o ensino-aprendizagem dessa escola literária. Sem menosprezar o conhecimento culturalmente acumulado sobre a lírica trovadoresca (presente nas escolhas lexicais dos participantes, conforme já demonstrado), romper as cápsulas que revestem o trovadorismo representou, nesta pesquisa, abrir-se às vozes e experiências das estudantes da classe e, em colaboração com os alunos, associar a misoginia do período medieval, materializada esteticamente nas cantigas, ao machismo ainda vigente na contemporaneidade.

Retomando Vygotsky ([1934]2008), a aprendizagem acontece de forma mais significativa quando os conceitos escolares (conhecimento científico) são postos em diálogo com os fenômenos espontaneamente vividos pelos estudantes (conhecimento cotidiano). Na visão do autor, a apresentação de conceitos na escola não pode ser vista como um processo estanque e isolado da vida dos sujeitos, mas, ao contrário, deve ser parte de um movimento ativo e constante entre o conhecimento sistematizado culturalmente e a inserção dos sujeitos em práticas sociais, o que se vê no excerto acima.

Ademais, no trecho em questão, a relação científico/cotidiano se intensifica na intersecção de dois cronotopos distintos: a situação social da mulher no período medieval e na contemporaneidade. Para Bakhtin ([1975] 1990), em menção feita à literatura, o cronotopo permite visualizar uma imagem do ser humano que emerge das obras e das estéticas literárias, pois, de acordo com o filósofo russo, toda produção estética está inevitavelmente carregada de valores sociais, possibilitando antever, em tal produção, a projeção de uma dada época, de uma dada cultura, de um dado projeto estético-literário.

Tendo isso em vista, Isa e Maria procuram compreender, à luz de sua própria realidade histórica e cultural (cronotopo), a permanência do machismo como traço cultural da história do Ocidente, o que leva as alunas a mostrarem criticamente a sua indignação sobre algumas condutas machistas observáveis ainda hoje em seu cotidiano, tal como se nota claramente na apresentação de exemplo e no mecanismo de valoração (*é horrível*) visto em Isa₁ (*Na rua, sô, principalmente, é horrível (...)* Já chegaram a parar, um cara parou na rua pra falar comigo, nossa).

Esse diálogo procura se afastar do modelo transmissivo, alienante e a-histórico de ensino-aprendizagem de literatura, preso a memorizações e à cronologia descontextualizada, ainda presente em muitas escolas básicas brasileiras, como denunciam os trabalhos de Paulino e Cosson (2009), Zilberman e Rösing (2009), Zinani e Santos (2012), entre outros pesquisadores apresentados na seção teórica desta tese. Ao aproximar as cantigas trovadorescas e o contexto medieval de problemas da sociedade atual e das vivências de alguns participantes desta pesquisa, o objeto posto em discussão

na atividade procura romper as cápsulas tradicionalmente associadas à escolarização da literatura.

Esse encontro entre diferentes cronotopos se faz também presente no turno Maria² quando a estudante, apresentando esclarecimento, se contrapõe à época da avó (*ela é daquela época antiga, ela aceitou a vida inteira e hoje eu falo pra ela “vó, mas por que você não se divorcia”?*).

Maria, recuperando características da época vivida pela avó, permite compreender melhor um cronotopo de submissão e silenciamento sobre a figura feminina, o que se pode confirmar no mecanismo valorativo utilizado pela participante (*ela é daquela época antiga*) e nos mecanismos de coesão verbal, com foco em verbos no pretérito perfeito, utilizados pela participante em relação à avó (*aceitou, foi criada*), que indicam, na visão da aluna, a constituição histórica da mulher como um sujeito silenciado pela cultura machista em que ainda vivemos.

Isso corrobora o potencial da literatura para, se organizada em bases distintas do que se observa na perspectiva tradicional de sua escolarização, despertar nos alunos-sujeitos-cidadãos a possibilidade de (re)pensar tempos históricos, costumes e valores sociais distintos do seu e, nesse movimento, (re)pensar a si mesmos e a época na qual se situam.

Vale ressaltar também a coragem das alunas em, ainda na fase inicial da pesquisa, compartilharem aspectos tão particulares de suas vidas com o grupo. Essa postura é indicativa da construção de confiança entre os participantes deste estudo, o que, de acordo com Ninin (2013), está na essência do movimento colaborativo, uma vez que o ato de colaborar é permeado por alto grau de confiança entre os indivíduos no sentido de assegurar que cada um externalize suas contribuições e receba consideração séria e respeitosa sobre elas.

Neste ponto, cabe fazer uma ressalva: como se percebe no excerto acima, no movimento colaborativo, sou ainda o principal responsável por realizar perguntas/intervenções que possibilitem a expansão do objeto posto em discussão pelo grupo, revelando, dessa maneira, a dificuldade de levar os alunos a assumirem, na divisão de tarefas, a responsabilidade por fazer perguntas para a condução da aula, o que mostra como estávamos ainda encapsulados em nossos papéis. Isso pode ser indicativo do caráter processual

de pesquisas que objetivem transformar regras e papéis de aluno e de professor historicamente constituídos.

Na mesma direção, é preciso mencionar a forma de endereçamento com que os alunos me interpelam no excerto. Tomando como parâmetro estes mecanismos de distribuição de vozes, a forma abreviada “sôr” ou o pronome de tratamento “senhor” são as expressões mais comumente utilizados pelos alunos na interlocução comigo (*Maria₁: Isso que ela disse tem a ver com aquela pergunta que o senhor tinha deixado, né? ou ainda Isa₁: Na rua, sôr*). Esse expediente revela como os estudantes não tinham ainda a mobilidade (BLOMMAERT, 2014) de me chamar pelo nome ou por alguma forma menos formal e mais afetiva.

Para o pesquisador, é possível compreender mobilidade como novas possibilidades de agir do sujeito que, embasado criticamente, atua de modo criativo nos contextos dos quais participa, o que não se percebe, no excerto, nos mecanismos de distribuição de vozes escolhidos pelos alunos para se referirem a mim. No entanto, na discussão sobre conceitos escolares, é possível notar certa mobilidade do grupo para se movimentar além das cápsulas que revestem os conceitos escolares ligados ao trovadorismo.

Ou seja, no início da pesquisa, apesar de algumas discussões feitas pelo grupo começarem a romper as cápsulas que englobam a escolarização de conceitos da literatura, os alunos não se sentiam, talvez, confiantes o suficiente para me interpelar de uma forma mais próxima. Neste ponto, vale destacar que o modo de endereçamento aqui discutido é profundamente revelador da comunidade em que esta pesquisa ocorreu, uma vez que, geralmente, as relações entre professores e alunos da escola são organizadas com base em uma hierarquia rígida e são caracterizadas pelo distanciamento afetivo.

Feita essa reflexão, apresento, neste momento, um excerto posterior ao visto acima, extraído da mesma aula. Eu e os alunos, sentados em um grande círculo, permanecemos discutindo conceitos escolares ligados ao trovadorismo. Em tal trecho, poderá se observar, com maior clareza, as tentativas desta investigação em transformar o sistema de atividade e em criar contextos não encapsulados de ensino-aprendizagem de literatura. Segue o excerto:

Excerto 03 – AULA 05 – 16/03 – Sugestão de uma manifestação contra o machismo

PP₂₆: É isso, gente. Construímos os conceitos juntos, vocês estão participando mais, refletimos sobre o machismo. Bem legal. Mas, eu acho que a gente tem que ir além. Não adianta ficar só conversando, discutindo (apresentação de ponto de vista). Então, a minha pergunta é: **o que que a gente poderia fazer?** (dimensão pragmática). Alguma coisa não muito complicada, que desse pra fazer semana que vem, pra chamar a atenção do nosso contexto para as questões que envolvem o machismo.

((Todos falam ao mesmo tempo, não consigo entender))

PP₂₇: Quem tá falando? **Gente, um por vez. Isa?**

Isa₇: **Sôr**, pra chamar a atenção pra isso e, ao mesmo tempo, fazer o bem, **tem que ser** um tipo de manifestação, **óbvio**. Mas não precisa ser daquelas “vamos pra rua”, sabe. **(apresentação de ponto de vista)**

PP₂₈: Ok. Calma aí, **gente. A Bia quer falar, já passo pra vocês.** ((Muitos levantam a mão, mas a aluna Bia estava enfaticamente pedindo a palavra))

Bia₆: Seria legal se o homem, pra **eles** demonstrarem que não são machistas, **eles** viessem vestidos de empregados. ((alguns alunos aplaudem, assobiam))

PP₂₉: **Quem aceita fazer isso?** (dimensão pragmática – **questão para entrelaçamento de falas**)

Paulo₁: Sôr, como a gente **vai ter** que vir de mulher, né, e **pra ter direitos iguais, por que as mulheres não vem de roupas de trabalhador pesado?** (dimensão pragmática – **apresentação de sugestão**) ((Alguns alunos se agitam))

PP₃₀: **Pessoal**, calma aí. **Deixa o Caio falar.**

Caio₄: Eu acho que a gente não necessariamente deveria vir com a roupa **(espelhamento, discordância)**, mas acho que o homem deveria sentir o que a mulher sente e vice-versa. **(apresentação de ponto de vista)**

Maria₉: Mas as roupas seriam um recurso bom. **(apresentação de discordância)**

PP₃₁: Então, sintetizando as ideias de vocês, nós poderíamos fazer, na semana que vem, um protesto aqui no campus, os meninos caracterizados de um modo crítico como mulheres e as meninas como homens para reivindicarmos igualdade.**(acordo/síntese)** Só vou colocar dois pedidos: alguns cartazes [Caio₅: Isso que eu ia falar, sôr] Isso, além do cartaz, **talvez** algum poema, que tenha essa temática, pra gente declamar no pátio, sei lá. Daí às 7h30.

Bia₇: Sôr, mas esse horário não tem ninguém no pátio. **(apresentação de discordância/esclarecimento)**

PP₃₂: Que horário que tem gente?

Maria₁₀: No intervalo, no almoço.

PP₃₃: **Boa ideia.**

Bia₈: **Sôr, olha aqui. Eu queria** dizer uma coisa. Para **os meninos** não confundirem vir de mulher, porque vai parecer o trote de troca sexo, E não necessariamente o menino

precisa vir de mulher, ele pode vir de empregado. (apresentação de ponto de vista/sugestão)

Maria₁₁: É, porque o homem também tem que ajudar em casa. (concordância/sustentação)

Bia₉: É, se ele se fantasiar de mulher, ele vai tá colocando a mulher como empregada. (concordância/sustentação)

PP₃₄: É, o que a Bia falou é verdade (concordância). Nós não estamos fazendo um trote, não é carnaval, não é isso. (esclarecimento) É um protesto, é coisa séria! (apresentação de ponto de vista)

Pedro₁: Eu tenho uma ideia, parece loucura, mas pode ficar legal. Por favor, alguém fale se tiver problema. Sobre o cartaz, as pessoas poderão ficar pensando “mas que raios é isso?”. Então, a gente podia colocar nas costas avisos curtos [Maria₁₂: Eu pensei nisso]. Sabe, alguma coisa tipo “masculino de empregada é empregado”. (apresentação de sugestão) Algo assim, pois foi muito ruim o que eu pensei.

Julia₈: Não, foi uma ótima ideia. (concordância/ incentivo ao colega)

João₁: É, o homem traz um avental ou livro de borracha. (concordância/expansão)

Julia₉: Algo que signifique a coisa, não uma fantasia, né? (concordância)

Caio₅: Acho que não é só se vestir, mas o jeito de agir, sabe? A mulher ser mais séria.

Julia₁₀: Caio, só temos que ter cuidado pra não ficar uma caricatura, uma coisa engraçada, não acabar ridicularizando. (apresentação de discordância/sustentação). E vamos lembrar que nós vamos fazer uma marcha pela igualdade. (apresentação de ponto de vista)

PP₃₅: É, tá combinado então. Suas colocações foram muito boas. Nossa ideia é chamar a atenção do campus. (síntese) E eu insisto: tragam poemas que discutam a questão da mulher, vamos declamar no pátio. Como vimos, nas cantigas, por exemplo, ou era a mulher princesa ou a mulher submissa. (retomada com foco nos conceitos escolares da literatura) Cadê a mulher-mulher? Mulher real e forte? (expansão). Temos que organizar o protesto com base no que a gente está estudando.

Marcio₁: E eu acho que homens e mulheres, para superar esses estereótipos que existem desde a idade média ou antes disso, deveriam vir de mãos dadas, andar lado a lado no protesto. (apresentação de ponto de vista)

PP₃₆: Perfeito. Ótima ideia. Tô gostando muito das ideias, vai ser bem legal.

No excerto acima, é possível notar que a organização do contexto enunciativo se afasta do modelo transmissivo tradicionalmente visto na escola, uma vez que os estudantes, por meio do entrelaçamento de vozes (Julia₁₀: Caio, só temos que ter cuidado para não ficar uma caricatura, uma coisa engraçada), dos questionamentos (Paulo₁: por que as mulheres não vem de roupa de trabalhador pesado?) e da apresentação de pontos de vista/sugestões (Bia₈: E não necessariamente o menino precisa vir de mulher), no contexto analisado, tiveram participação significativa na

construção/expansão do objeto posto em discussão pelo grupo, indo ao encontro do conceito de aprendizagem como desenvolvimento de novas formas históricas de atividade, tal como proposto por Engeström (1999).

É possível notar que, por meio da pergunta de expansão, com foco na dimensão pragmática, feita por mim (*PP₂₆: O que é que a gente poderia fazer?*), foi possível criar ZPD para que eu e os alunos nos deslocássemos da esfera do “pensar/discutir” para a esfera do “agir”. Nessa perspectiva, retomo a visão de Magalhães (2009) sobre ZPD. A pesquisadora compreende o conceito vygotskyano como uma zona de ação coletivo-criativa, uma atividade transformativa prático-crítica em que os sujeitos se reúnem colaborativamente para criar contextos que possibilitem o surgimento do novo, levando à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Dessa maneira, foi no movimento criado na/pela ZPD que, com base nas proposições dos alunos, um objeto novo surgiu em nossa atividade escolar: a possibilidade de realização de um protesto contra o machismo. Quando iniciei as aulas sobre trovadorismo, jamais poderia supor que fôssemos fazer uma manifestação crítico-cidadã contra o machismo no contexto desta pesquisa.

Foi justamente o movimento colaborativo, instaurado na/pela ZPD, que nos levou a essa possibilidade, compreendida aqui como a instauração do “novo”, o que vai ao encontro das proposições teórico-metodológicas desta pesquisa, pois, neste estudo, entendo, ancorando-me em Vygotsky, a criatividade como resultado das interações do sujeito em práticas sociais. Nessa mesma direção, é importante ressaltar também que, no movimento da ZPD, alguns alunos puderam ir além de si mesmos e, superando os modos de agir cristalizados na rotina escolar, assumiram um papel crítico mais coadunado com a visão cidadã de educação defendida por esta tese.

Vale ainda ressaltar que o objeto “conceitos escolares associados ao Trovadorismo”, e mais especificamente, “cantigas medievais e papel da mulher nessas cantigas e na época” vai se transformando/expandindo na discussão e rompe, no movimento crítico-colaborativo, a cápsula usualmente associada, no ensino básico, a esses conceitos.

O que isso significa? No ensino básico, geralmente, o Trovadorismo é apresentado a partir da análise estrutural das cantigas, do trabalho quase exclusivo sobre a identificação do tipo de eu lírico (masculino e feminino)

relacionando-o ao tipo de cantiga (amor ou amigo), de memorizações sobre distinções estilístico-temáticas entre as cantigas compostas na península ibérica e as cantigas provençais, entre outros aspectos.

Ao contrário dessa abordagem, o objeto de estudo do grupo foi se expandindo do estudo das cantigas para reflexões sobre o machismo como problema social presente no Ocidente na Idade Média e na contemporaneidade. Nesse sentido, os alunos puderam relacionar esse dilema social à idealização da mulher nas cantigas e o papel de submissão feminino no sistema feudal (conhecimento escolar), propondo, por meio de um protesto, uma forma de, naquele contexto, chamar a atenção da comunidade para a questão. Exemplos dessas relações podem ser vistos em mecanismos lexicais utilizados pelos participantes, típicos da escolarização da literatura (*PP₃₅: Como vimos, nas cantigas, por exemplo, ou era a mulher princesa ou a mulher submissa/ Marcio ₁: (...)superar esses estereótipos vigentes desde a idade média) postos em relação com a comunidade e com a possibilidade de realização de um protesto.*

Chama a atenção, nesse sentido, a mudança pela qual passavam alguns participantes desta pesquisa, por exemplo, em sua relação com a transformação das regras que organizavam a aula. Nesse novo modelo, o papel do professor passa por organizar a discussão, valorizando o turno dos educandos e assegurando regras/espços para a sua participação, em vez de falar e pedir silêncio para ser ouvido, como se faz comumente na abordagem tradicional. Isso é perceptível nas perguntas para entrelaçamento de vozes e na utilização de mecanismos de distribuição de vozes, como se vê em: *PP₂₇: Quem tá falando? Gente, um por vez, Isa?* ou *PP₂₈: Ok. Calma aí, gente. A Bia quer falar, já passo pra vocês.*

Além disso, na abordagem tradicional, as atividades escolares são solicitadas pelo professor como uma obrigação, cabendo aos alunos realizá-las sem questionamento. Não é o que se vê neste excerto, quando, sobre a realização do protesto, faço uma questão para entrelaçamento de falas, convidando os alunos a se engajarem na discussão, como se nota em: *PP₂₉: Quem aceita fazer isso?*

Tal pergunta abre espaço à negociação, o que, para Magalhães (2010, 2014), Ninin (2013) e Liberali (2013), constitui a base do processo colaborativo.

Na mesma direção, de acordo com Engeström (2011), a negociação pode ser considerada fonte de inovação para transformar a atividade, o que reverbera, no contexto escolar, na transformação das regras que organizam a aula e dos papéis historicamente assumidos por professor e por alunos.

Observa-se também, no excerto analisado, a interdependência/mutualidade entre os participantes desta pesquisa na busca pela construção/expansão do objeto posto em discussão pelo grupo. Como explica Ninin (2013), a responsividade é essencial à colaboração, uma vez que cada participante assume seu ponto de vista e o explicita para o grupo, movendo-se em direção a uma resposta, seja ela uma ação ou reflexão.

São sinais desse movimento as concordâncias, as discordâncias e os espelhamentos observáveis na interação entre os participantes, reveladores do engajamento dos participantes na discussão e da negociação de sentidos e compartilhamentos de significados, como se pode exemplificar em: *Pedro₁: Eu tenho uma ideia, parece loucura, mas pode ficar legal (apresentação de ponto de vista/sugestão). (...) / Julia₈: Não, foi uma ótima ideia. (concordância, incentivo ao colega) / Caio₄: Eu acho que a gente não necessariamente deveria vir com a roupa, mas acho que o homem deveria sentir o que a mulher sente e vice-versa (espelhamento, discordância)./ Maria₉: Mas as roupas seriam um recurso bom (discordância).*

Vale ressaltar também que, distanciando-se dos dois primeiros excertos analisados por esta tese, a oposição enunciativa observada tanto em minha fala como na dos alunos (*eu X vocês*) começa a se dissipar no momento em que os participantes desta pesquisa passam a se perceber como grupo. Linguisticamente, exemplos disso são os mecanismos de distribuição de vozes centrados na primeira pessoa do plural, perceptíveis tanto em meus turnos como no de alguns alunos, como vemos em: *PP₂₆: É isso, gente. (...) Mas, eu acho que a gente tem que ir além/ Caio₄: Eu acho que a gente vai ter que vir de mulher, né/ Julia₁₀: E vamos lembrar que nós vamos fazer uma marcha pela igualdade.*

Esse movimento de transformação enunciativa do “*eu x vocês*” para o “*nós*” permite aproximar o excerto aqui enfocado da definição de Leontiev sobre a atividade. Para o teórico, a atividade ocorre entre sujeitos que se organizam coletivamente para a construção de um objeto em função de suas

necessidades e do seu contexto e é tal objeto que move a ação desses sujeitos. Nessa perspectiva, o foco da atividade recai sobre o coletivo, como se pode perceber no trecho aqui analisado.

No entanto, é bom lembrar que o movimento de transformação da aula de literatura pretendido por esta investigação é um processo marcado, sobretudo, pelo choque entre a constituição histórica dos sujeitos, a historicidade da comunidade onde ocorreu a pesquisa e as mudanças propostas por esta pesquisa. Desse modo, é pertinente destacar que alguns estudantes ainda dirigem exclusivamente os seus turnos a mim (*Isa₇, Paulo₁, Bia₇*). Para esses estudantes, suas contribuições devem ser direcionadas à figura docente e não ao grupo, o que permite notar, mais uma vez, o movimento da contradição instaurado nesta pesquisa.

Ademais, ao observarmos o uso de mecanismos de avaliação, podemos notar o uso de algumas modalizações deônticas no excerto, como se vê em: (*PP₂₆: Mas eu acho que a gente tem que ir além / Isa₇: (...) tem que ser um tipo de manifestação, óbvio / Paulo₁: Sôr, como a gente vai ter que vir de mulher), revelando o nível de desenvolvimento real de alguns participantes desta pesquisa e como sua percepção sobre papel de professor e de aluno leva algum tempo para ser efetivamente transformada.*

Além disso, enquanto os estudantes ainda iniciavam o processo de deliberação sobre a realização ou não do referido protesto e os meios de viabilizá-lo, eu, movido por minha ansiedade e também por minha tendência à centralização, presente em minha constituição sócio-histórica, interrompo a negociação dos estudantes, sintetizando e encaminhando uma proposta (*PP₃₁: Então, sintetizando as ideias de vocês, nós poderíamos fazer, na semana que vem, um protesto (...)*). Ademais, em meus turnos, podem ser percebidos o uso reiterado de mecanismos de valoração (*PP₃₃: Boa ideia/ PP₃₆: Perfeito. ótima ideia*), o que revela, em minhas escolhas linguísticas - por meio do uso de adjetivos e expressões avaliativas - a minha tendência a regular e validar, na cena enunciativa, as sugestões dadas pelos alunos.

Neste movimento, certamente, desperdicei uma excelente oportunidade de criar novas possibilidades de pensar e de agir dos alunos. Não explorei também, assentando-me sobre a linguagem da argumentação, possíveis resistências de alguns participantes à realização do protesto. Igualmente, em

nenhum momento, ocorreu, no grupo, uma reflexão mais apurada sobre o que significava realizar o protesto naquela comunidade, por exemplo.

Esse silenciamento da comunidade revela, de certa forma, como, mesmo em meio à expansão/criação de um novo objeto em sala de aula – a realização de um protesto – tal movimento ocorreu envolto por uma contradição. Isso porque, em função da minha constituição sócio-histórica com tendência à centralização, marcada pela postura tradicional no papel de professor, não criei possibilidades para compreender, o que, de fato, significava realizar um protesto para os participantes naquela comunidade, mitigando, dessa maneira, o potencial crítico-transformativo daquele momento.

Por outro lado, neste excerto, ainda que preso à minha “cápsula” de professor, é possível perceber meu movimento crítico-colaborativo, o que, à luz de minha formação histórica, significou um movimento de transformação e avanço. Crítico, pois, por meio de questão com foco na dimensão pragmática e na expansão da discussão (PP₂₆: *o que que a gente poderia fazer?*), convido os alunos à reflexão e a pensarem formas de intervenção contra o machismo na comunidade-foco da pesquisa. Colaborativo, uma vez que, no entrelaçamento de falas e na distribuição de turnos, procurei, ainda que de forma tímida, criar possibilidades para que os participantes explicitassem os seus sentidos e o grupo compartilhasse significados sobre o objeto machismo/protesto. Os estudantes, por sua vez, progressivamente, vão assumindo, na atividade, novos papéis, adquirindo, portanto, maior mobilidade para romper as cápsulas que englobam o papel de aluno em sala de aula tradicional.

Feitas essas ressalvas, é possível notar, com base neste excerto e mesmo nos excertos anteriores, a criação do que Engeström (2013) denominou como aprendizagem expansiva. De acordo com o pesquisador finlandês, em atividades escolares, três contextos devem ser considerados na expansão do objeto: o contexto da crítica, da descoberta e da aplicação.

O contexto da crítica, segundo o autor, envolve a capacidade dos sujeitos em sala de aula de questionarem criticamente os conteúdos e procedimentos ali adotados. É possível perceber esse movimento quando, nesta pesquisa, refletimos criticamente, como se vê no primeiro excerto escolhido para esta tese, sobre as razões que levaram à realização frustrada de um jogo sobre o trovadorismo e a buscar, dessa maneira, explicações para

esse insucesso. Além disso, como se nota no segundo excerto discutido nesta seção, o contexto da crítica pode ser percebido quando discutimos os conceitos do trovadorismo e os relacionamos com a temática do machismo.

Já o contexto da descoberta, segundo Engeström, tem como foco a capacidade de experimentar e propor o “novo” no processo de ensino-aprendizagem, conforme se vê na decisão colaborativa dos participantes desta investigação em propor uma manifestação para chamar a atenção da comunidade escolar sobre o machismo.

Finalmente, o contexto da aplicação, ainda de acordo com o autor, enfatiza a relevância social e a aplicabilidade do conhecimento, assentando-se sob uma perspectiva que não separa os conceitos escolares da sua relação com a sociedade. Essa explicação se aplica perfeitamente ao excerto aqui discutido, uma vez que, ao relacionar a situação da mulher na idade média e sua representação nas cantigas medievais à presença do machismo na contemporaneidade, foi possível promover espaços para a construção da criticidade e da cidadania discentes, indicando movimentos não-encapsulados de ensino-aprendizagem de literatura.

Por fim, julgo relevante destacar a historicidade do contexto em que a manifestação contra o machismo ocorreu. No primeiro semestre de 2017, observava-se, claramente, uma tendência conservadora significativa nos rumos políticos da sociedade brasileira, o que, naturalmente, implicava influência sobre a questão feminina e a misoginia. Exemplos disso podiam ser notados no surgimento/crescimento de políticos e/ou outros atores sociais de extrema-direita, o que, de certa forma, deixou mais nítido o pensamento machista presente na sociedade brasileira e, talvez ainda pior, a tentativa de parte dessas figuras públicas em negar a presença da misoginia na sociedade brasileira, naturalizando-a.

Na comunidade em que esta investigação se deu, era possível perceber, igualmente, a presença de discursos machistas, inclusive entre colegas docentes e funcionários da escola. Desse modo, ao ressaltar aqui a minha percepção sobre a época em que realizei esta pesquisa, objetivo realçar a tentativa inovadora da manifestação proposta pelos participantes deste estudo, o que vai ao encontro da formação cidadã de estudantes de literatura pretendida por esta tese.

Após essa reflexão, acredito ser relevante apresentar, tendo em vista os objetivos desta tese, mais um excerto que esteja diretamente relacionado à apresentação/discussão de conceitos escolares da literatura. Para isso, recorro a um trecho extraído de uma aula em que eu e os estudantes discutíamos o conto “*Sorôco, sua mãe, sua filha*”, escrito por Guimarães Rosa. Nesta aula, o objetivo foi abordar a narrativa em relação dialógica com conceitos escolares ligados ao humanismo (Carpe Diem, Antropocentrismo, Hedonismo).

Excerto 04 – AULA 09 – 27/04 – Discussão sobre relações possíveis entre o conto “*Sorôco, sua mãe, sua filha*” e conceitos escolares ligados ao humanismo

Eu havia pedido aos alunos que lessem o conto roseano como tarefa, pois, na semana seguinte, discutiríamos a narrativa. No entanto, no início da aula, muitos estudantes alegaram não ter compreendido bem o texto. Segundo eles, a linguagem do conto era muito complexa, o que dificultou o entendimento do texto escrito por Guimarães Rosa. De fato, a linguagem do autor é normalmente marcada por recursos pouco conhecidos de estudantes de primeiro ano do ensino médio, como, por exemplo, inversões sintáticas, uso de neologismos, arcaísmos, expressões regionais, metáforas, entre outros recursos de estilo.

Em função da dificuldade apontada pelo grupo de alunos, resolvemos ler o conto mais uma vez antes de iniciarmos a discussão planejada. O movimento de leitura tomou boa parte do tempo da aula e a interpretação da narrativa se limitou a aspectos do enredo do conto, o que levou o grupo, naquele momento, a uma interpretação muito superficial sobre a narrativa escrita pelo autor mineiro.

Combinamos então que, para a aula seguinte, leríamos outra(s) veze(s) o texto em casa, pesquisariamos mais sobre aspectos ainda pouco compreendidos da narrativa e anotaríamos o vocabulário e/ou expressões ainda incompreendidos com o intuito de, após essas etapas, iniciar uma discussão mais aprofundada sobre o texto.

Assim, na aula seguinte, logo no início, fizemos o habitual círculo, nos sentamos, pegamos nossos exemplares do conto e passamos à discussão.

Seguramente, naquele momento, a compreensão do texto melhorou muito e a discussão passou a ocorrer em termos mais interessantes. No entanto, comecei a perceber que, basicamente, o aprofundamento sobre o conto dependia essencialmente das perguntas feitas por mim, o que me levou a “cobrar” maior participação do grupo na realização de perguntas que possibilitassem a expansão do objeto posto em discussão. É deste momento que extraio o excerto a seguir:

PP₁: José, **você esperou o João terminar de falar pra você dizer que não estava escutando?** (dimensão pragmática – pergunta fechada)

José₁: Desculpa, sôr.

PP₂: **Gente**, eu não sei por que é que **vocês** não mergulham de vez na colaboração. (apresentação de crítica) Parece que hoje vocês estão meio mortos, com sono. (apresentação de crítica sobre os participantes). **Gente**, parece que **só eu tenho que** fazer perguntas sobre o conto. Eu já li este conto mil vezes. (hipérbole que revela um desabafo) **Vocês** agora é **que tem** que ler, discutir o conto e aprender. (apresentação de regra) As perguntas só estão saindo de mim, **credo**. Olha, agora eu vou ficar quieto uns cinco minutos, **vocês vão** discutir o conto. Seria legal relacionar o conto com a loucura, alegria, com a teoria e aprofundar essa análise. (apresentação de sugestão/pedido)

Maria₁: Mas eu não entendi ainda a resposta da sua pergunta “o que representa o fato dela ir para o hospício”? (pedido de esclarecimento) ((fala olhando para Isa, que tinha feito, um pouco antes, uma pergunta sobre a mãe do personagem Sorôco ter sido enviada a um hospício))

Bia₁: Mas não teve resposta ainda, **estamos** discutindo.

Isa₁: O foco na pergunta não é o que realmente representa, mas por que elas vão para o hospício e não pra outro lugar?

Alê₁: Porque o hospício protege você de você mesmo. (apresentação de ponto de vista) Uma pessoa louca se machuca, pode fazer o mal, ela é inocente. No hospício, alguém vem cuidar delas. Na casa delas, só tinha o Sorôco. (sustentação)

((Vários alunos falam ao mesmo tempo))

Rafa₁: **Gente**, calma aí, um por vez. **Fala, Paulo**.

Paulo₁: Eu acho que o que o Alê falou está errado. (apresentação de discordância) Porque o hospício, para mim, representa mais. Sabe, o hospício, elas não estão indo por mal. Não vão pra uma prisão. Não fazem o mal, elas estão indo porque elas precisam de ajuda, mas, na verdade, simboliza essa perda do Sorôco. (sustentação)

Isa₂: **Você** falou que elas não têm culpa e não estão indo pra prisão. (espelhamento) **Mas você reparou no trem?** (dimensão epistêmica) Todo fechado, escuro, com grades.

Paulo₂: Mas vai ver, igual **a Rafa** tinha falado antes, esse trem não foi projetado só pra mulheres que cantam, mas pra mais gente. (concordância) O conto não especifica isso. (apresentação de ponto de vista)

Fabio₁: Mas eu acho que temos que aprofundar. O hospício, igual vocês falaram, representa a loucura e, no humanismo, isso indica a valorização dos sentimentos. Tem a loucura e, no conto, tem também a solidariedade.

Julia₁: Eu acho que também tem a inocência que foi o que o Paulo falou, que eu acho que não tá dando muito bem pra assimilar. Que é: por que o hospício? (retomada) Foi o que vocês perguntaram, certo? Eu acho que ele quis dizer que elas não poderiam ir pra uma prisão porque elas não tinham feito nada de ruim, o ruim delas é a loucura. E, mesmo assim, o conto descreve esse trem como uma prisão, porque a loucura sempre foi mal compreendida. (apresentação de ponto de vista/ sustentação)

Isa₃: Mas eu vou jogar uma pergunta: **por que a loucura é boa para o humanismo?** (dimensão epistêmica – pergunta aberta)

Lauro₁: Porque é um sentimento humano, faz parte da pessoa, da vida. O humanismo valoriza isso, ele não exclui a pessoa, valoriza as pessoas como um todo. (apresentação de ponto de vista)

Bia₂: Mas Isa, calma aí, gente. Por que a loucura pode ser boa para o humanismo? (espelhamento) Eu não entendi a pergunta. (pedido de esclarecimento)

Isa₄: É, tipo assim. Como a Julia tava dizendo, tipo, o humanismo valoriza a loucura. Como se fosse boa.

Marcio₁: É, porque o humanismo valoriza todos os sentimentos do homem.

Julia₂: É, gente. Não é o homem da idade média, que vai pra igreja e que é valorizado. No humanismo, é o homem-homem, do dia a dia, que peca, que erra. (concordância/sustentação)

Isa₅: **Mas o homem não foi sempre assim? Mesmo na idade média?** (dimensão epistêmica – pedido de esclarecimento)

Fabio₁: Era, mas não era valorizado. (apresentação de ponto de vista) Isso era escondido, sufocado. (sustentação)

Julia₃: Era o ideal ascético: a alma tinha que ascender, era o que importava. Não o corpo, a vida cotidiana. (sustentação com base no conhecimento escolarizado)

João₁: É, o conto mostra que a loucura faz parte da gente, valoriza você mesmo, do jeito que você é.

Lauro₂: Geralmente, a gente condena a pessoa louca, a gente trata como uma coisa ruim.

João₂: É, a pessoa louca precisa ser vista como uma pessoa, é uma coisa que faz parte da vida. (concordância)

PP₃: Então, pra gente compartilhar uma ideia, aliás, olha como que quando vocês se juntam, só sai coisa boa. Impressionante. Vocês deviam fazer mais vezes isso.

Julia₄: Sôr, eu acho que tudo isso que a gente tá falando pode ser resumido com uma frase que o senhor falou no início da aula de humanismo: “nada do que é humano me é estranho”. (retomada) Nem a loucura, nem o sofrimento, nada que vem do ser humano deve ser evitado. (síntese)

PP₄: Isso, Julia. Eu vou aproveitar a sua fala pra gente compartilhar um significado de humanismo. O humanismo é essa transição entre a idade média e o renascimento, é

uma perspectiva que valoriza a vida humana tal como ela é e de aceitação dessa vida como algo deste mundo, como algo que deve ser pensado por nós. (esclarecimento com base no conhecimento escolarizado) É disso que vocês estão falando. Que a loucura, que a sexualidade, que o medo e a tristeza, a fé ou ausência dela, são todas marcas de qualquer ser humano. (retomada/revozeamento) O humanismo valoriza isso na horizontalidade da vida e traz o ser humano e seus anseios para o centro da discussão, afastando-se da perspectiva vigente na idade média. (retomada e esclarecimento)

O excerto acima permite algumas reflexões muito relevantes sobre a pesquisa aqui relatada. Em primeiro lugar, como se vê em PP₂, eu assumo, naquele momento da interação, um turno marcado, entre outros aspectos, por modalização deôntica (*Vocês agora é que tem que ler*), uso de expressão verbal com valor imperativo (*vocês vão discutir o conto*), uso de hipérbole (*eu já li este conto mil vezes*), o que permite observar, no plano linguístico, a minha inquietação na cena enunciativa.

Esses usos linguísticos permitem perceber um conflito: eu me senti, naquele momento, o responsável exclusivo pela realização de perguntas que permitiriam expandir o objeto posto em discussão. Na divisão de tarefas, pareceu-me evidente que, na visão do grupo, o ato de perguntar era responsabilidade exclusivamente minha, cabendo, aos alunos, engajar-se na interação apenas a partir dos meus questionamentos.

No entanto, à luz da TASHC, não era este, seja como pesquisador seja como professor, o meu objetivo. Com o intuito de transformar as relações entre os participantes desta pesquisa, eu vinha discutindo com os alunos a necessidade de que eles igualmente fizessem perguntas ao longo das aulas de literatura, assumindo este papel na divisão de tarefas. Assim, o conflito, demarcado linguisticamente em PP₁ / PP₂ é indicativo de uma contradição maior, presente na base desta pesquisa, conforme já discutido nos dois primeiros excertos desta tese. De que contradição estou falando?

Antes de proceder a essa reflexão, recorro às proposições de Engeström e Sannino (2011). Os autores explicam que os sujeitos são constituídos sócio-historicamente de forma distinta e, por esse motivo, entre eles e o objeto, surgem, inevitavelmente, contradições no movimento da atividade.

Dessa maneira, é importante lembrar que eu e os alunos não estávamos habituados a um modelo de aula que possibilitasse uma divisão de tarefas mais igualitária entre os sujeitos em sala de aula e que propusesse papéis de

professor e de aluno menos assimétricos, o que, por conseguinte, ajuda a compreender as contradições instauradas pela inserção de novos instrumentos (atividade organizada por meio de perguntas e pela argumentação) e novas regras em nossa atividade (alunos devem ser responsáveis pelas questões que organizam a aula).

Com base nesses apontamentos, outro ponto merece reflexão por parte desta tese. No excerto analisado, após o meu desabafo, o que se percebe, com clareza, é que os alunos mudam os modos de agir e passam a assumir o “controle” da interação, assumindo um “novo” papel em sala de aula.

De certa forma, o turno *PP*₂ criou ZPD, permitindo a mim e aos alunos assumirmos novos papéis na aula. Como afirmam Newman e Holzman ([1993] 2002), a ZPD permite uma reorganização do ambiente, criando novos significados e propiciando aprendizagem que conduz o desenvolvimento. Os autores, em visão compartilhada por este estudo, veem a ZPD como uma atividade revolucionária, perpassada por inesgotável potencial transformativo.

Nesse sentido, é possível dizer que, na/pela ZPD, a aluna Isa, por exemplo, assume um novo papel e, por meio de perguntas ancoradas na dimensão epistêmica, contribui para expandir as discussões sobre o conto escrito por Guimarães Rosa, como se vê em *Isa*₃: *por que a loucura é boa para o humanismo? (dimensão epistêmica – pergunta aberta com foco na expansão da discussão)* e *Isa*₅: *Mas o homem não foi sempre assim? Mesmo na idade média?(pedido de esclarecimento)*. Além disso, outro exemplo de transformação de papéis pode ser observado em *Rafa*₁ (*Gente, calma aí, um por vez. Fala, Paulo*) quando a estudante, por meio dos mecanismos de distribuição de vozes, assume a responsabilidade pela organização das interações e distribui o turno ao seu colega Paulo.

Assim, assumindo novas responsabilidades pela condução da discussão, os estudantes avançam em sua compreensão sobre o conto “*Sorôco, sua mãe, sua filha*” e sobre o antropocentrismo e a valorização dos aspectos terrenos (imanentismo, *carpe diem*), conceitos escolares ligados ao humanismo. Para tanto, os participantes se organizaram com base na colaboração. Como ensina Magalhães (2014), o movimento colaborativo organiza, na atividade, experiências coletivas pelas quais os sujeitos se

constituem e se transformam e, simultaneamente, criam e transformam seus contextos de ação.

É dessa forma que, no excerto acima, podemos notar os estudantes organizando-se coletivamente para a discussão do conto, assentando-se sob novos papéis e assumindo novas responsabilidades na divisão de tarefas. No que concerne à linguagem, esse movimento se faz perceptível quando vemos, entre outros recursos discursivos, espalhamentos (*Bia₂: Mas Isa, calma aí, gente. Por que a loucura pode ser boa para o humanismo? Eu não entendi a pergunta*), pedidos de esclarecimento (*Maria₁: Mas eu ainda não entendi a resposta da sua pergunta “o que representa o fato dela ir para o hospício?”* ou discordâncias (*Paulo₁: Eu acho que o que o Alê falou está errado*) ou ainda retomadas (*Isa₄: Como a Julia tava dizendo, tipo, o humanismo valoriza a loucura*), por exemplo.

Dessa maneira, é possível notar, no excerto, que a assimetria de papéis entre professor e alunos é minimizada e, nesse enquadre, os estudantes foram adquirindo mobilidade na atividade-aula e assumindo novos papéis, tentando superar cápsulas sobre “ser aluno e ser professor” constituídas historicamente em sala de aula.

Como afirma Liberali (2015), o processo de “desencapsulação” procura romper a cápsula das regras, dos papéis e dos procedimentos sócio-historicamente cristalizados/mecanizados em contextos escolares. Ou seja, como explica a pesquisadora, desencapsular consiste na expansão das possibilidades de ação de alunos e professores em relação às tarefas que lhe são, usualmente, atribuídas, o que se pode notar no excerto aqui discutido.

Além disso, a organização da atividade com base em perguntas que possibilitam a expansão dialógica do objeto posto em discussão na atividade, bem como espalhamentos, discordâncias, concordâncias, retomadas, entre outros recursos discursivos, são indicativos de que os participantes desta pesquisa foram se apropriando da organização argumentativa da linguagem e passaram a, de forma colaborativa, conduzir a interação.

Exemplos disso podem ser observados, linguisticamente, nos mecanismos de distribuição de vozes utilizados e, no plano discursivo, nos espelhamentos, o que permite perceber o entrelaçamento de vozes na

interação, como se vê em, por exemplo, Paulo¹: *Eu acho que o que o Alê falou está errado* ou em Bia²: *Mas, Isa, calma aí, gente* ou ainda em Isa⁴: *É, tipo assim, como a Julia tava dizendo*.

De acordo com Magalhães e Oliveira (2016), a linguagem organizada com base na argumentação representa um processo de (re)construção coletiva de sentidos e significados em que cada sujeito tem papel a desempenhar e se assume como autor na expressão de sua voz.

Essa organização argumentativa da linguagem está na base do movimento colaborativo, o que, no excerto aqui selecionado, possibilitou aos participantes o engajamento criativo na discussão em sala de aula, potencializando inserções carregadas de autoria e criatividade, como se vê, por exemplo, discursivamente, na síntese proposta por Julia⁴: *“Nem a loucura, nem o sofrimento, nada que vem do ser humano deve ser evitado”* ou na apresentação de ponto de vista de Lauro¹: *O humanismo valoriza isso, ele não exclui a pessoa, valoriza as pessoas como um todo*.

Nesse sentido, fica claro que, ao contrário da perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem de literatura, que enfatiza a “transmissão” de características descontextualizadas de escolas literárias e leitura de fragmentos de texto (CEREJA, 2005; PAULINO e COSSON, 2009), neste excerto, é possível perceber que, apoiados na organização argumentativa da linguagem, os participantes revelam sentidos e compartilham significados sobre conceitos relacionados ao humanismo.

Assim, o modelo de aula começa a se organizar por meio de um discurso internamente persuasivo, afastando-se do discurso autoritário do professor que, nas aulas de literatura, apoiado no cânone e em interpretações cristalizadas sobre o fenômeno literário, pode silenciar a voz interpretativa do aluno no processo de significação do texto.

Para Bakhtin (1981), o discurso autoritário é dialogicamente contraído, pois se impõe aos demais em situações de interação, o que, nas aulas de literatura, dificulta ou mesmo impede a participação discente no movimento de leitura e interpretação do texto, representando uma perigosa e alienante barreira a ser superada no ensino dessa disciplina.

Este excerto exemplifica, portanto, as possibilidades de ruptura da cápsula que reveste, geralmente, o ensino-aprendizagem sobre humanismo.

Na perspectiva tradicional, presente em inúmeros materiais didáticos, usualmente, enfatiza-se, sobre o humanismo, aspectos da historiografia de Fernão Lopes, do teatro vicentino e/ou, por exemplo, embasando-se em uma visão estruturalista de linguagem, centraliza-se a discussão sobre a escansão de redondilhas, métrica típica dos poemas do período. Se esses recortes forem trabalhados de forma descontextualizada, o ensino de literatura se afasta consideravelmente dos interesses e das necessidades dos estudantes contemporâneos, o que acaba, infelizmente, por encapsular o potencial crítico-criativo da disciplina.

Cabe ainda ressaltar outro aspecto a respeito do excerto aqui discutido. Conforme propus nesta tese, o conceito de exotopia, tal como discutido por Bakhtin([1979] 2011), é essencial para, em perspectiva dialógica, compreender o fenômeno literário em sala de aula. A dimensão exotópica favorece, nessa perspectiva, a recuperação da experiência de leitura como criação de sentido e transfiguração da experiência do sujeito que, após o contato com o universo fabulado da literatura, retorna, transformado, a seu lugar.

Nesse sentido, a experiência de leitura e discussão do texto literário pode possibilitar a conexão exotópico-criativa do sujeito com outras vidas e outras concepções de mundo, o que o desloca de seu lugar habitual, oferecendo a ele novas formas de pensar o mundo e a si mesmo, ampliando a sua compreensão sobre a realidade. Essas ponderações podem ser aproximadas do que se vê no excerto aqui enfocado se observarmos, por exemplo, a discussão conduzida pelos participantes sobre a temática da loucura.

Tomando o conto “Sorôco, sua mãe, sua filha” como apoio, os estudantes fizeram reflexões sobre a loucura, afastando-se da visão estereotipada usualmente observável na perspectiva do senso comum, como se percebe em João₁: *É, o conto mostra que a loucura faz parte da gente, valoriza mesmo, do jeito que você é*, o que leva os participantes Lauro e João às seguintes expansões: Lauro₂: *Geralmente, a gente condena a pessoa louca, a gente trata como uma coisa ruim/* João₂: *É, a pessoa louca precisa ser vista como uma pessoa. é uma coisa que faz parte da vida.*

Nos dizeres desses participantes, nota-se uma visão humanizada e crítica sobre a loucura. Em outras palavras, é possível dizer que, no movimento

exotópico de encontro desses sujeitos com o texto literário e com os colegas, João e Lauro fazem uma reflexão sobre o preconceito costumeiramente observado sobre as pessoas com enfermidades mentais (*a gente condena a pessoa louca*) e, afastando-se dessa visão, expõem a importância de se valorizar a dignidade de todo e qualquer ser humano (*a pessoa louca precisa ser vista como uma pessoa*), em um movimento de responsabilização ética e consciente a respeito de uma questão problemática da nossa sociedade.

Excerto 05 - AULA 10 – 04/05 – Participantes estabelecem relações entre o humanismo, o contexto da pesquisa e a sociedade mais ampla

Após a leitura, discussão, apresentação e reapresentação de uma performance sobre o conto “Sôroco, sua mãe, sua filha”, bem como análise e interpretação de letras de música e poemas relacionados ao humanismo (ANEXO 3), propus uma conversa com os alunos a respeito desse conteúdo temático em relação ao nosso contexto e a questões mais amplas da sociedade atual. É deste momento que retiro o seguinte excerto:

PP₁: Pra **gente** fechar essa parte, como eu sei que vários de vocês querem ser engenheiros, trabalhar na indústria, seguir a carreira militar, se eu pedisse pra vocês relacionarem tudo o que a gente estudou sobre humanismo com a carreira que vocês pretendem seguir e com o curso técnico que vocês estão fazendo, **(pedido de relação entre conhecimento escolarizado e realidade contextual) quem poderia comentar essa relação? (questão para entrelaçamento de vozes)**

Teo₁: **Eu acho** que sem o renascimento, a escola que a gente está e o curso nosso simplesmente não existiriam, porque é a razão **(apresentação de ponto de vista)**

Caio₁: Sôr, **é pra relacionar com o renascimento?** (dimensão epistêmica)

PP₂: Com tudo o que estamos estudando, principalmente a perspectiva humanista. **(esclarecimento)**

Caio₂: Tipo, o humanismo está muito centrado na razão e vimos que, naquela época, a razão foi muito importante.

Lauro₁: É, aqui na área técnica foca mais na razão, na busca pela objetividade.

Teo₂: É, era isso que eu tava tentando dizer.

PP₃: **Mas pode haver, hoje em dia, uma razão desprovida de humanismo?** (dimensão epistêmica – pergunta aberta – **questão controversa**)

Isa₁: Sôr, o que quer dizer a palavra desprovida? **(pedido de esclarecimento)**

PP₄: Que não tem, talvez uma razão desumanizada. **(esclarecimento)**

Julia₁: Eu acho que sim, *sôr*. (apresentação de ponto de vista)

PP₅: Por que *você acha* que sim, *Julia*? (pedido de sustentação)

Julia₂: Porque a razão não quer dizer que tenha humanismo. Hoje em dia não quer dizer que as pessoas têm agido por uma questão humana, mas muitas têm agido pelo dinheiro, pelo ódio, o que vai contra o antropocentrismo. (sustentação)

PP₆: O que *vocês acham* do que a *Julia disse*? (questão para entrelaçamento de vozes)

Caio₃: Eu concordo *com ela*, porque tem mesmo a razão no sentido de conhecimento e a razão no sentido de motivo. (concordância seguida de sustentação)

PP₇: *Posso* só fazer um gancho *com você*? Tem mesma a razão em sentido mais amplo, nós somos seres racionais, podemos deliberar, não somos só instinto. Agora, tem outro sentido, que até a filosofia discute, que é a razão instrumental, voltada pra técnica, para o lucro. (esclarecimento/expansão) Nem sempre a gente discute os interesses por trás dela. *Luca*, o que você pensa disso? (questão para entrelaçamento de vozes)

Luca₁: É, pelo que você disse e é verdade, tudo hoje tá ligado ao nosso sistema econômico, né? Ao lucro. Então, a ganância, você ser melhor que o outro, tudo isso faz parte de hoje em dia. Pensando isso na nossa profissão, tem a ver que todo mundo compete, quer ser melhor que o outro. (apresentação de ponto de vista)

Rafa₁: *Sôr*, o *Pedro* quer falar. ((desvio minha atenção para o Pedro))

Pedro₁: Você tinha falado de razão instrumental e a relação disso com o humanismo. (retomada) Então, por exemplo, noventa por cento dos professores do técnico, eles falam muito sobre a nossa profissão. Então, tem até a ver com o que o *Luca tinha falado*, é tudo pra competir no mercado, falta equilibrar essa razão instrumental com a outra razão. (apresentação de ponto de vista)

PP₈: Vocês concordam com o Pedro? Alguém pode comentar? (questões para entrelaçamento de vozes)

Luca₂: Aqui, o que a gente percebe é tudo a gente ser técnico, técnico, técnico, técnico ou engenheiro. E é bem isso o que a sociedade quer. (apresentação de ponto de vista)

PP₉: E é o que vocês querem? (pedido de esclarecimento)

Maria₁: É, até porque muita gente escolheu o curso pra poder sair daqui com um emprego, poder ajudar a família, mesmo não sendo o que ele quer, ele tem que fazer isso, (esclarecimento) porque o dinheiro, *infelizmente*, é a coisa mais importante. (apresentação de ponto de vista)

José₁: É, **eu queria saber até que ponto é possível o humanismo no técnico?** (dimensão argumentativa – pergunta aberta)

PP₁₀: Então, eu ia até perguntar isso. **É possível a aprendizagem técnica de uma profissão de um modo mais humanizado?** (retomada/questão controversa) É possível?

Alê₁: Não tem como, *sôr*. (apresentação de ponto de vista) Porque, no ensino técnico, o professor não vai perguntar como você quer aprender, ele sempre vai achar um jeito, ele vai olhar pra você, vai mandar você fazer e, se você falar “sôr, não quero fazer

assim”, ele não quer nem saber, vai passar matéria e vai mandar você fazer desse jeito, porque “é desse jeito que a gente faz há quarenta anos”. (sustentação)

Luca₃: **Pegando um gancho com o que o Alê falou**, é bem isso. (concordância) É você ser formado numa condição desumana, é você se formar, ser melhor que o outro e o professor querendo que você seja isso. (sustentação)

Maria₂: Até porque todo professor fala “quando vocês tiverem na indústria”, sempre tem essa frase. (concordância seguida de sustentação)

PP₁₁: É claro que este colégio tem um propósito, né? É uma escola técnica e isso cumpre um papel importante na sociedade. Mas, sobre tudo o que vocês estão me dizendo, **o que será que está por trás disso?** (questão controversa) Não é uma coisa só daqui, só do nosso contexto. (esclarecimento)

Luca₄: Então, por exemplo, na escola, as carteiras enfileiradas, é tudo uma consequência da revolução industrial. (apresentação de exemplo/sustentação)

PP₁₂: E o que está por trás da revolução industrial? Desse modelo de escola? Qual é a raiz? (dimensão argumentativa – perguntas abertas)

Isa₂: Tipo assim, tudo isso exerce um controle sobre a gente. (apresentação de ponto de vista)

PP₁₃: Isso, mas essa é mais uma consequência, não? (discordância) Quais seriam as causas? (pedido de sustentação)

Luca₅: O capital? (apresentação de ponto de vista)

Lauro₂: Esse modelo de produção em massa. (concordância e expansão)

PP₁₄: Então, **será que o sistema econômico tem a ver com isso?** (dimensão argumentativa – pergunta aberta) Quem pode falar um pouquinho? (questão para entrelaçamento de vozes)

Luca₆: Então, é esse modelo que força a gente a competir, a querer mais dinheiro, a querer mais dinheiro que o outro. (apresentação de ponto de vista/sustentação)

PP₁₅: **E o que isso tem a ver com o humanismo?** (dimensão epistêmica)

Marcio₁: É, o avanço tecnológico faz a gente querer mais pra não ficar ultrapassado. É a sociedade de consumo. (sustentação) Tudo isso desumaniza um pouco as pessoas, elas deixam de ver o que realmente importa. A literatura humanista nos mostra o contrário: ela fala sobre a valorização do homem, da vida. (apresentação de ponto de vista)

É possível notar, por exemplo, que o uso reiterado de perguntas com foco na expansão da discussão possibilitou, nas interações acima, o entrelaçamento de vozes, o que indica, no plano enunciativo-discursivo, uma mudança nos modos de agir dos participantes desta pesquisa. Exemplos dessas perguntas podem ser observados em *PP₁: quem poderia comentar essa relação?/ PP₆: O que vocês acham do que a Julia disse?/ PP₇: Luca, o que você acha disso?* Esse modo de conduzir a interação revela que, progressivamente,

fui rompendo a cápsula de professor-tradicional, habituado a centralizar boa parte dos turnos da interação em sala de aula e, pouco a pouco, tive uma postura mais colaborativa, procurando engajar os estudantes na discussão.

O entrelaçamento de vozes, perceptível acima, vai ao encontro das explicações de Engeström sobre aprendizagem expansiva. Para o autor, o sujeito de aprendizagem, nesse enquadre, é transformado de indivíduo isolado em coletivos e redes.

Desse modo, é possível inferir que, gradativamente, os participantes desta pesquisa começaram a se constituir como um grupo e, coletivamente, contribuíram para expandir os objetos postos em discussão nas aulas de literatura, como permite visualizar o excerto acima. O pesquisador finlandês ainda acrescenta que, na atividade de aprendizagem, o objeto é um convite à interpretação, à formação do sentido pessoal e à transformação social.

Sobre esse aspecto, cabe uma discussão mais aprofundada. O objeto posto em discussão por mim na atividade (pedido de relação entre o humanismo, o contexto da pesquisa e as futuras carreiras dos alunos) vai se expandindo, na/pela ZPD, em função das intervenções feitas pelos participantes, que, ora apoiados no conhecimento cotidiano (*Luca₂: Aqui, o que a gente percebe é tudo a gente ser técnico, técnico, técnico, técnico ou engenheiro. É bem isso que a sociedade quer – apresentação de ponto de vista*), ora apoiados no conhecimento científico (*Luca₄: Então, por exemplo, na escola, as carteiras enfileiradas, é tudo uma consequência da revolução industrial – apresentação de exemplo/sustentação*), contribuem para a expansão do objeto.

Na esteira desses apontamentos, faz-se necessário explicitar uma reflexão sobre um elemento fundamental da atividade até este momento discutido de forma implícita: o instrumento. Comentando, por exemplo, as perguntas como instrumentos da atividade, Ninin (2013) explica que o ato de perguntar provoca, na ZPD, avanços no nível de consciência crítica do sujeito, impulsionando a argumentação entre os participantes de dada interação.

Isso é perceptível no excerto acima, pois as perguntas funcionam como instrumento da atividade e permitem o descolamento dos sujeitos para níveis mais altos de reflexão e compreensão sobre o fenômeno estudado. Isso pode ser observado, por exemplo, na questão controversa observável em *PP₁₁* o que

será que está por trás disso? ou ainda na pergunta aberta com foco na dimensão argumentativa e na expansão da discussão *PP₁₄: Então será que o sistema econômico tem a ver com isso?*

Perguntas realizadas não apenas por mim, mas também por alunos, como se vê, igualmente, na pergunta aberta/dimensão argumentativa feita em *José₁: É, eu queria saber até que ponto é possível o humanismo no técnico?*, o que, naquele momento, contribuiu para que a discussão avançasse na compreensão mais apurada do nosso contexto.

Vale ressaltar também que não apenas as perguntas funcionaram como instrumento da atividade. Para discutirmos a relação humanismo/contexto/sociedade, conceitos anteriormente discutidos sobre o humanismo e questões históricas e culturais a ele associadas, leituras realizadas (seja de textos literários seja de textos não-literários), performances, entre outras atividades escolares, transformaram-se de objetos de sistemas de atividades anteriores em instrumentos em um novo sistema de atividades.

No excerto acima, os conceitos discutidos em aulas anteriores, típicos do conhecimento escolarizado, são recuperados pelo professor e pelos estudantes e podem ser vistos nos mecanismos lexicais utilizados, tais como *“perspectiva humanista”, “antropocentrismo”, “revolução industrial”, “sociedade de consumo”*.

Dessa forma, o que se vê, neste momento da pesquisa, se afasta do que Engeström (2016) criticou como a pobreza instrumental da escola. Para o autor, as atividades escolares, afastando-se da vida propriamente vivida, enfocam o texto como objeto e apresentam como instrumento, na maioria das vezes, o giz, a lousa, a cópia do livro didático, etc. Opondo-se a isso, o pesquisador propõe que, dada a sua riqueza multissemiótica e plurisignificativa, o texto passe a ser instrumento em atividades escolares e, nesse modelo, a atividade de aprendizagem escolar se reencontre com o potencial criativo dela esperado.

Concordo com os apontamentos do autor e penso que a discussão acima apresentada só foi possível graças a esse novo olhar para o papel do instrumento em contextos escolares, uma vez que, para expandir o objeto em discussão, utilizamo-nos, de textos previamente discutidos como apoio para o compartilhamento de significados e sustentação de pontos de vista. Ademais, a

capacidade de perguntar, vista como fio condutor das discussões em aula, rompe a organização enunciativa monológica, típicas do ensino tradicional e se abre ao dialogismo crítico-criativo-coletivo, propiciando, desse modo, novas reflexões e descobertas em sala de aula.

Outro ponto que merece destaque a respeito do trecho acima é a maneira como o participante Alê retoma o chamado “discurso alheio”. Explicitando a sua percepção sobre os professores do curso técnico, o estudante atribui a tais professores a seguinte fala (...) *se você falar “sôr, não quero fazer assim”, ele não quer nem saber, vai passar matéria e vai mandar você fazer desse jeito, porque “é desse jeito que a gente faz há quarenta anos”*. Para entender melhor a fala do estudante, recupero aqui as proposições de Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2014). Os autores nos ensinaram que a linguagem possui natureza social e dialógica e que a consciência humana se constitui na relação com os diversos discursos que circulam socialmente.

Tomando essa premissa bakhtiniana como referência e o mecanismo de valoração utilizado pelo estudante sobre a figura docente (*ele não quer nem saber*), é possível vislumbrar o sentido atribuído pelo participante à figura docente no curso técnico e permite inferir os discursos que circulam na comunidade em que aconteceu esta pesquisa.

Nesta comunidade, eram comuns queixas dos alunos sobre um possível autoritarismo do corpo docente que, muitas vezes, ancorando-se na experiência profissional da indústria e na formação técnica, contrai dialogicamente a organização linguístico-discursiva em sala de aula e, por esse motivo, as possibilidades de engajamento dos estudantes nas discussões em sala de aula são minimizadas. A fala de Alê permite visualizar parcialmente esta questão, entendida por esta tese como um problema do contexto investigado.

Por fim, recuperando o objetivo geral desta pesquisa em investigar possibilidades de romper as cápsulas que revestem a escolarização da literatura, é possível notar a reflexão crítica estabelecida pelos participantes entre humanismo//técnica/capital/desumanização do homem. Sobre esse aspecto, preciso fazer uma reflexão. As situações socioeconômicas conflitivas e, muitas vezes, opressivas, são cotidianamente silenciadas/mascaradas/naturalizadas nas escolas básicas brasileiras.

No que concerne à literatura, dado seu enorme potencial crítico, humanizador e subversivo, torna-se inaceitável tratar a disciplina de forma mecânica e alienante, enfocando memorização de nomes de autores, obras e características de escolas literárias (discuti essa e outras questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de literatura na fundamentação teórica desta tese). Assim, reafirmo que esta tese, situada na Linguística Aplicada Crítica, procurou resgatar a dimensão cidadã do fenômeno literário em sala de aula, realçando seu potencial para criar possibilidades para a transformação do homem.

Tal movimento pode ser notado no excerto, pois, conforme a apresentação de ponto de vista realizada por Márcio¹ (*a literatura humanista discute a valorização do homem, da vida*), o que se opõe, na visão do estudante, ao modelo tecnicista e desumano presente em parte dos discursos do ensino técnico que circulam na comunidade na qual se deu esta investigação. Desse modo, o objeto “humanismo” ultrapassou a sua “cápsula” e encontrou uma importante reflexão, no grupo, sobre o papel do técnico na sociedade contemporânea e as contribuições da literatura para a humanização do homem e da vida.

Esse movimento crítico-reflexivo pode ser percebido no excerto acima. Nesse sentido, as ilações feitas pelos participantes desta pesquisa sobre as raízes históricas e culturais que levaram a sociedade atual a privilegiar o lucro, o consumo e a técnica pela técnica são indícios da abordagem não encapsulada com que o grupo discute os conteúdos escolares.

Exemplo disso pode ser notado, no plano discursivo, na sustentação de ponto de vista apresentada por Julia²: (...) *Hoje em dia não quer dizer que as pessoas têm agido por uma questão humana, mas muitas têm agido pelo dinheiro, pelo ódio, o que vai contra o antropocentrismo*. Também pode ser visto na sustentação apresentada por Luca⁶: *Então é o modelo que força a gente a competir, a querer mais dinheiro, a querer mais dinheiro que o outro* ou ainda na síntese/reflexão feita por Marcio: (...) *Tudo isso desumaniza um pouco as pessoas, elas deixam de ver o que realmente importa*.

Esses dizeres confirmam que o conhecimento escolarizado acumulado sobre literatura pode ser tratado, em situação de escolarização, como um

artefato cultural capaz de levar os sujeitos em sala de aula a uma reflexão crítica sobre a sociedade e sobre o seu contexto de atuação.

Apresentados e discutidos estes cinco excertos, retomo, conforme indiquei no início desta seção, as perguntas de pesquisa que orientaram esta tese e, de forma concisa, exponho os principais resultados a que esta pesquisa chegou.

4.3. Conclusão da análise

Sobre a primeira pergunta deste estudo 1. a) De que modo conceitos da literatura são apresentados/discutidos em aula, é possível dizer que, progressivamente, os conceitos literários foram sendo construídos crítico-colaborativamente, engajando, nesse movimento, a participação discente na co-construção criativa de conceitos escolares ligados à literatura.

Nesse modelo, afastando-se da perspectiva transmissiva, os participantes desta pesquisa, apoiados em leituras dialogicamente organizadas, em discussões crítico-colaborativas, em reflexões sobre a sua comunidade e em experiências de seu cotidiano, foram se apropriando e ressignificando conceitos escolares da literatura.

Merece especial atenção, nesse processo, a importância da criação de ZPD para questionar significados cristalizados na busca pela instauração do “novo”, como se viu, por exemplo, na relação trovadorismo/idade média/machismo e nas relações estabelecidas entre o humanismo e o papel do técnico na sociedade contemporânea.

Além disso, o ato de perguntar, materializado em indagações feitas por mim e/ou feitas pelos estudantes, revelam o papel fundamental que este novo instrumento trouxe à atividade, contribuindo para a ruptura de cápsulas que os participantes desta pesquisa tinham sobre as regras de participação e os seus papéis em sala de aula.

Foi, portanto, no movimento colaborativo que, apoiando-se enunciativa e discursivamente na organização argumentativa da linguagem, o grupo criou oportunidades para (re)pensar conceitos da literatura em sua relação com a sociedade mais ampla, resgatando, dessa maneira, o potencial crítico e transformador da disciplina.

Cabe também destacar o papel crucial do reconhecimento das contradições que apoiaram as interações aqui discutidas, uma vez que, muitas vezes, por meio dessa tomada de consciência, foi possível perceber a tentativa dos participantes desta pesquisa em avançar quanto a modos de agir cristalizados/encapsulados.

Já em relação à segunda subpergunta de pesquisa desta tese 1.b) Como se dá a relação entre conceitos literários e a realidade sociocultural que emerge das discussões entre os participantes, é lícito afirmar que, deslocando-se nas ZPD, os participantes puderam compreender melhor o seu contexto e a sua época, bem como o seu papel como cidadãos na sociedade. Exemplos claros desse processo podem ser percebidos na realização de protesto contra o machismo que ocorreu nas aulas sobre trovadorismo e em problematizações sobre humanismo/lucro/desumanização do técnico no mercado de trabalho.

Foi possível perceber também que a relação conhecimento epistêmico/cotidiano criou possibilidades para que a colaboração fosse instaurada no grupo ao, por exemplo, valorizar os saberes que cada participante trouxe para a discussão, acolhendo, nesse enquadre, a multiplicidade de vozes que compõem a atividade.

Ademais, nesse processo, foi possível criar diálogos crítico-criativos entre, no mínimo, dois cronotopos: o do texto literário enfocado pelo grupo e o do contexto histórico-cultural propriamente vivido pelos participantes, o que facilitou a participação discente na aula e a expansão do objeto posto em discussão na atividade.

Por último, em relação à segunda pergunta de pesquisa 2. Como são (re)organizadas as relações em sala de aula e de que modo são (re)organizados os papéis de professor e de aluno ao longo da pesquisa?, pode-se afirmar que os alunos, provavelmente por terem menos vivências acumuladas sócio- historicamente se comparados a mim, tiveram maior mobilidade na atividade ao longo da pesquisa e revelaram, progressivamente, maior facilidade para desencapsular papéis cristalizados sobre “ser-aluno” e para transformar regras historicamente constituídas sobre a sala de aula.

Nesse sentido, chama a atenção como alguns participantes assumem a organização dos turnos em sala de aula e se apropriam do ato de perguntar, expandindo dialogicamente a discussão do grupo.

Sobre mim, ficaram nítidas as minhas tentativas de romper limites, cristalizados em minha identidade profissional, sobre o “ser-professor”. Nesse processo, foi possível notar o meu papel como professor crítico-colaborativo ao procurar criar contextos colaborativos de ensino-aprendizagem de literatura, organizados com base na argumentação.

Vale comentar ainda que, apesar de superar, no processo desta pesquisa, as abordagens transmissivas sobre ensino-aprendizagem de literatura, permaneci, em alguns momentos, preso a um papel centralizador. Isso ilustra, como discuti neste trabalho, o choque revolucionário entre a nova teoria estudada por mim e a minha constituição sócio-histórica, o que é revelador de umas das principais contradições que perpassaram esta pesquisa.

Vale ressaltar, por fim, que o movimento da decencapsulação não pode ser compreendido, apenas, retrospectivamente, cabendo, igualmente, observá-lo em perspectiva futura, o que vai ao encontro da perspectiva processual e transformadora na qual esta tese se ancorou. Sobre os infindáveis horizontes possíveis abertos por esta pesquisa, discorro, brevemente, nas considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que organizar aulas de literatura, apoiando-se na TASHC, no contexto enfocado por esta pesquisa, não tenha sido uma tarefa simples. Isso porque a literatura não possui um propósito prático-utilitarista, tão caro à formação de técnicos para o mercado de trabalho, o que ajuda a compreender parte das resistências e dos conflitos surgidos ao longo desta investigação.

Sobre isso, cabe fazer algumas ponderações. Não se quis negar, em nenhum momento desta tese, a necessidade de se formar técnicos na sociedade brasileira. Como qualquer economia capitalista, o Brasil não pode prescindir de bons profissionais técnicos e, dessa formação, depende diretamente o fortalecimento da indústria e a criação de empregos no país.

Sem deixar de reconhecer esse aspecto, o que se discutiu aqui é o tipo de estudante de curso técnico que se quer formar. Nesse sentido, cabe a seguinte provocação: poderíamos aceitar que, em meio ao dinamismo e à fluidez do mundo global contemporâneo, a formação desse estudante envolva apenas questões ligadas ao conhecimento técnico culturalmente acumulado, menosprezando, nesse modelo, as múltiplas dimensões da existência do sujeito?

É justamente por reconhecer, neste trabalho, a importante contribuição da formação de técnicos para a sociedade brasileira, que explico a minha visão de que esse processo não pode ocorrer de forma alienada e alienante, pois isso significaria uma limitação ao propósito basilar da formação técnica: a formação, em sentido amplo, do jovem para as exigências cada vez mais complexas da sociedade atual.

Feitas essas observações, torna-se relevante compreender o papel das aulas de literatura nesse cenário. A literatura, como se discutiu na seção teórica deste trabalho, em seu processo de escolarização, tem sido, muitas vezes, alijada de seu potencial crítico e criativo. Isso tem contribuído para o fracasso da escola brasileira em formar cidadãos e leitores críticos.

Ademais, o fenômeno literário tem sido, no momento atual da sociedade de consumo, negligenciado. Isso porque, muitas vezes, a sensibilização e o valor estético, constitutivos da literatura, são preteridos em função das

maquinarias de sedução, consumo e marketing, típicos do capitalismo contemporâneo.

É natural, portanto, que, em uma escola técnica, tais problemas se acentuem, uma vez que, geralmente, a formação do sujeito para o sensível não se coaduna com o pragmatismo que rege parte dos discursos sobre o mercado de trabalho e a formação técnica. Essa visão de mundo reificadora do sujeito, na maioria das vezes, se reproduz no contexto em que se deu a investigação aqui relatada.

Nesse sentido, pensar a organização das aulas de literatura com base na TASHC – com vistas à transformação dos sujeitos de pesquisa e do contexto pesquisado - representou um processo marcado, sobretudo, pelo choque entre as práticas pedagógicas cristalizadas na instituição - reveladoras da historicidade daquela comunidade - e o novo modelo proposto em minha pesquisa, o que foi indicativo de uma contradição mais ampla, conforme discuti ao longo da seção anterior.

Vale lembrar que o quadro em que se insere a discussão sobre a TASHC é extremamente complexo, pois se assenta sobre uma teoria crítica de processos sócio-históricos e se debruça sobre o movimento real dos homens no mundo. Processo que ocorre sempre de forma mediada por artefatos culturais e que tem a organização dialógica da linguagem como pilar, valorizando, nesse enquadre, a inesgotável potencialidade das diferentes vozes que tecem o tecido social para criar/transformar.

A complexidade dessa configuração teórica encontrou, nesta pesquisa, um contexto marcado pela contração dialógica das interações em sala de aula (e, por que não dizer, pelo “silenciamento” do aluno). Desse encontro, surgiram resistências e conflitos, o que é revelador das inúmeras dificuldades pelas quais esta investigação passou ao procurar co-construir aulas que se assentassem sobre bases mais inclusivas, plurais e democráticas.

Dessa maneira, foi precisamente o reconhecimento das contradições, oriundas do conflito entre novas e velhas formas de agir em sala de aula, que permitiu, progressivamente, a transformação nos modos de agir de alguns participantes, incluindo a mim, como professor-pesquisador.

Nesse movimento, alguns sujeitos de pesquisa adquiriram maior mobilidade na atividade, assumindo novos papéis na cena enunciativa e se

apropriando de novos artefatos culturais, como, por exemplo, percebeu-se na organização discente para fazer perguntas e (re)organizar as interações nas aulas.

Além disso, foi possível perceber que essa capacidade de se mover, na atividade, rompendo cápsulas historicamente constituídas sobre papéis e regras de participação em sala de aula, representou um movimento muito mais difícil para mim que para os alunos.

Em muitos momentos, esbarrei em minha formação tradicional como professor quando tentei vivenciar os novos papéis que a TASHC me propiciava ao longo do processo de investigação. Acredito, então, que, neste ponto, seja possível perceber a natureza crítica e reflexiva deste estudo.

Tão importante quanto à transformação dos estudantes e de algumas práticas correntes na instituição-foco desta pesquisa, foram as profundas transformações pelas quais passaram as minhas crenças sobre “ser professor”. Neste tempo de doutoramento no LAEL, em cada aula, em cada seminário, em cada momento – individual ou coletivo - de análise e discussão dos dados desta tese, bem como em cada leitura, fui (re)pensando o meu papel como professor de literatura.

Na ânsia de conseguir que os estudantes compreendessem melhor o seu papel cívico e relacionassem os conceitos escolares da literatura às questões do seu próprio tempo, acabei por compreender melhor o meu papel como professor na sociedade e as cápsulas que limitavam a minha práxis.

Realizar esta pesquisa, conhecer as investigações do grupo LACE, estudar no LAEL, compreender melhor as proposições vygotskianas e o conceito de Colaboração Crítica, estudar a TASHC, entre outras vivências, desvelaram uma revolução em minha formação pessoal/profissional que, acredito, tenha sido uma das maiores contribuições desta tese.

Ademais, não penso que a TASHC seja uma espécie de salvação para o ensino de literatura. É bem verdade que não se pode negar o potencial da TASHC para, por meio de relações colaborativas e do reconhecimento da multiplicidade de vozes que compõe a sala de aula, engajar os estudantes nas discussões e no processo de interpretação do texto literário, evitando posturas mecanizadas e reducionistas no trato com a escolarização da literatura.

É igualmente importante ressaltar que a TASHC oferece infindáveis caminhos para aproximar o cronotopo do texto literário do cronotopo da recepção por parte de alunos e professor, acolhendo, nesse processo, os diferentes saberes que tecem a sala de aula. Sobretudo aqueles saberes que compõem as experiências cotidianas dos sujeitos, o que contribui, em partes, para despertar o interesse discente pela literatura.

Ainda assim, a concretização da TASHC não é um processo que se realize sem dilemas, resistências e inquietações. Por exemplo, reconheço, como foi o caso desta pesquisa, que, em grupos grandes de alunos, há grande dificuldade para engajar a maioria dos participantes nas discussões, o que representa um desafio que precisa ser profundamente analisado, (re)pensado.

Além disso, ainda presos a uma postura individualista, alguns participantes podem monopolizar boa parte dos turnos das interações e, com isso, dificultar a aprendizagem e o desenvolvimento dos demais membros do grupo, o que, confesso, representou um problema nesta pesquisa. Esse ponto merece, como professor/pesquisador, uma reflexão mais apurada.

Não obstante, é preciso ainda ressaltar: as principais transformações propiciadas pela pesquisa aqui relatada envolveram, primordialmente, os sujeitos em sala de aula. A comunidade em que a pesquisa ocorreu, infelizmente, permaneceu em suas cápsulas.

Isso porque, no contexto enfocado, não havia outras vozes, além dos participantes deste estudo, que ressoassem as proposições/intervenções da minha investigação. Ficou claro, para mim, que as aulas de literatura, se tomadas isoladamente, não têm força, em contextos como os que aqui descrevi, de romper cápsulas mais amplas que revestem a comunidade escolar.

Urge, portanto, a meu ver, investigar possibilidades para a superação das inúmeras cápsulas que engessam o currículo de literatura, aproximando os documentos oficiais do potencial humanizador e subversivo do fenômeno literário. Nessa perspectiva, poderiam ser ampliadas as possibilidades de romper cápsulas institucionalizadas no ensino brasileiro.

Conforme critiquei ao longo desta tese, a escolarização da literatura, da forma como, geralmente, acontece representa uma mutilação indesculpável de

um dos terrenos mais férteis para a criação do pensamento crítico: o terreno da ficção e do universo estético-fabulado-narrativo.

Penso que, de certa forma, a crise que vivemos atualmente (econômica, política, ética e, principalmente, humanitária) tenha estreita relação com a crise da formação escolar de leitores de literatura. Na busca pelo aluno nota dez para os vestibulares e pelo profissional autômato forjado para o mercado, a formação puramente técnica tem sido prioridade nas políticas públicas brasileiras. Nesse quadro neoliberal, a experiência do literário e da dimensão estética da existência tem sido relegada a segundo plano.

A ética do fenômeno literário, fundamentada a partir do encontro autor-texto-leitor-contexto, compõe-se do “eu” que, necessariamente, precisa acolher o “outro” e “os outros” de si mesmo. A ética da literatura é sempre relacional: relação entre o eu, o outro, os outros, o mundo, o outro-mundo, os mundos passados e as possibilidades de mundos futuros. Encapsular esse processo significa afrontar um objetivo iniludível da escola: a formação de leitores e de cidadãos.

Em função disso, na desencapsulação curricular da literatura, reside um importante campo para investigações futuras, para que, quem sabe, as transformações idealizadas por esta tese possam ir além dos muros de uma sala de aula em Guaratinguetá e do entusiasmo de um jovem professor-pesquisador.

Ressalvo ainda, por fim, que, em função dos objetivos desta tese, enfatizei/descrevi/analisei apenas as aulas de literatura. Isso não significou que, como professor de português da instituição-foco desta pesquisa, eu não tenha trabalhado tópicos caros à formação linguística integral dos estudantes, tais como leitura e produção de gêneros do discurso, análise linguístico-gramatical, entre outros aspectos.

Dados os limites desta tese e seu escopo investigativo, enfoquei as aulas que tiveram como conteúdo temático conceitos escolares da literatura. Ainda assim, nestas linhas finais, julgo importante destacar, por exemplo, que, ao procurar trabalhar tópicos gramaticais na perspectiva da TASHC, os desafios encontrados por mim foram ainda mais significativos, uma vez que, em minha visão, as cápsulas que revestem o ensino-aprendizagem de

gramática demandam, talvez, maior esforço criativo-investigativo, o que justifica, sem dúvida, a necessidade de pesquisas futuras sobre o tema.

Reconhecendo essas inquietações, por fim, cabe indagar: o que resta, então, voltando à escolarização literária, ser investigado? Tantas possibilidades me vêm à mente, que não conseguirei delimitá-las no espaço destas considerações finais. Ainda assim, pensando em estudos futuros, destaco uma questão que, no momento, tem estimulado a minha curiosidade.

Discutir literatura em sala de aula contemporânea deveria passar por compreender e utilizar, de forma crítica e propositiva, as diferentes mídias e o inesgotável ferramental tecnológico, típicos do mundo em que vivemos. Essa foi, sem dúvida, a maior lacuna deste trabalho, pois, no período em que produzi e analisei os dados desta tese, não havia ainda conhecido, por exemplo, os estudos conduzidos pelo “New London Group” (1996) sobre a pedagogia dos multiletramentos.

Na perspectiva dos multiletramentos, as diferentes linguagens, modos, mídias e culturas são valorizados, aproximando a sala de aula das inúmeras configurações textuais – verbais ou não – que constituem o tecido social hodierno, o que, em relação à escolarização da literatura, pode contribuir para corresponder aos desafios atuais de ensino-aprendizagem da disciplina.

Com base na pedagogia dos multiletramentos, talvez, fosse mais fácil questionar as fronteiras rígidas do cânone literário, oferecendo, à luz desse referencial teórico, novas possibilidades de ruptura das cápsulas que revestem a literatura em seu processo de escolarização.

Assim, embasando-se nestes ou em outros referenciais teóricos, é essencial que, apoiando-se na reflexão crítica sobre a sua própria prática, o professor de língua e literatura busque construir, em comunhão com o outro (alunos, colegas, equipe gestora, pesquisadores, família, demais membros da comunidade escolar e da sociedade mais ampla), uma escola mais apta a acolher as múltiplas dimensões da existência do sujeito, mitigando, desse modo, a triste mutilação a que a literatura vem se submetendo no ensino básico brasileiro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.;SUASSUNA, L. O ensino de literatura na educação básica: da crise da perspectiva tradicional ao desenvolvimento de novos paradigmas metodológicos. **Pau dos Fenos**, v.2, n.02, p.06-26, set./dez.2013.

AGUIAR e SILVA, V.M. **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

AGUIAR, V. T. O saldo da leitura. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.;JOVER-FALEIROS,R. (Org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-162

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.95-114

ANTÔNIO, S. **Poetizar o pedagógico**: alguns ensaios, de modo constelar. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2013.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination: four essays**. Austin: UNiversity of Texas Press, 1981.

_____. 1975. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. 1979. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN,M.; VOLOCHÍNOV, V.N. 1929. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 16.ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BERNARDO, G. **Educação pelo argumento**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. **Tilburg Papers in Culture Studies paper 103**, 2014.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2.ed. Campinas: Editora Unicamp, 2005. p.87-98.

BREDO, E.; FEINBERG, W. **Knowledge and values in Social and Educational Research**. Philadelphia: Temple University Press, 1992.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Trad. Viviane Ribeiro. 2.ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BROOKFIELD, S.D. (1987). **Developing Critical Thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.

BROOKFIELD, S.; PRESKILL, S. **Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms**. 2. ed. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2005.

BRONCKART, J. P. Um modelo psicológico da aprendizagem de línguas. **Análise psicológica**, v.4., p.667-676, 1987.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Ana Rachel Machado; Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CEREJA, W.R. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

COENGA, R. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CORACINI, M.J. Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: _____. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 75-84.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Vygotsky e a Pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2008.

DOLZ, J. **Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic intensive teaching of argumentative discourse**. In: 11-12 year Old Children. Argumentation. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1996. p.227-251.

DUARTE, E.B. Sobre o texto fotográfico. In: OLIVEIRA, A.C.M.; BRITO, Y.C.F. (Org.). **Imagens técnicas**. São Paulo: Hacker Editores, 1998.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EDWARDS, A. Relational Agency in Professional Practice: a CHAT *Analysis*. **Actio: International Journal of Human Activity Theory**, nº1. 2007, p. 1-17.

_____. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. **International Journal of Educational Research**, 50, 2011, p.33-39.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. (eds.). **Perspectives on Activity Theory**, Cambridge, Cambridge Press, 1999. p. 19-38.

_____. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. **Cadernos de Educação. Universidade Federal de Pelotas**, ano 11, n.19:31-64, jul./dez. 2002..

_____. From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*. v.21, n.5, p.598-228, 2011. Disponível em: <<http://tap.sagepub.com>.> Acesso em 10 ago. 2016.

_____. Entrevista a Monica Lemos et al. Interface. **Comunicação, Saúde, Educação**, v.17, n.46, p.715-727, jul./set., 2013.

_____. **Aprendizagem expansiva**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. 2010. Estudos de aprendizagem expansiva: fundamentos, descobertas e futuros desafios. In: ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagem expansiva**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.367-431.

_____. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. A methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, v.24, n.3, 2011, p. 368-387. Disponível em < www.emeraldinsight.com/0953-4818.htm.> Acesso em: 23 jul. 2016.

FABRÍCIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FANINI, A.M.R. Embate dialógico entre leitura e escrita: manifestação de uma ética da ação discursiva a partir do Círculo bakhtiniano. **Bakhtiniana**, São Paulo, 10 (2): 17-35, Maio/Ago. 2015.

FARIA, V.F.S. O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.49/7, p.1-12, jun/2009.

_____. **O ensino de literatura**: articulação entre propostas oficiais e pesquisa universitária. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, 2009.

FERRAREZI JR, C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, H.M. **A literatura na sala de aula:** uma alternativa de ensino transdisciplinar. 2007. 377f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2007.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FORMIGA, G.M.; INÁCIO, F. A literatura no Ensino Médio: reflexões e propostas metodológicas. **Revista Brasileira de literatura comparada**, n.22, p.179-197. 2013.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, P. 1967. **Pedagogia do oprimido.** 59.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JOHN-STEINER, V. **Creative Collaboration.** Nova York: Oxford Press, 2000.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar.** 3.ed. London: Arnold Edition, 1985.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito.** Tradução de Paulo Meneses. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOLZMAN, L. *Without Creating ZPDs There is No Creativity.* In: CONNERY, C.; JOHN-STEINER, V.; MARAJANOVIC-SHANE, A. (Eds.). **Vygotsky and Creativity.** Nova York: Peter Lang Publishers, 2010. p.27-39.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação – princípios e métodos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I.G.V. (1984). **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 1996.

LAJOLO, M. **O que é literatura.** 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Literatura e história da literatura: senhoras muito intrigantes. In: MALLARD, L. (Org.). **História da literatura.** Ensaios. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1995.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social:** desvios e rumos. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKU, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 14.ed. São Paulo, ícone, 2016. p.59-83.

LIBERALI, F.C. Cadeia criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES,

M.C.C.; FIDALGO, S.S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 41-64.

_____. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. et.al. Projeto Digit M-ed Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Prolíngua**, v.10. n.3, 2016.

_____. **Understanding Agency through mobility**. (no prelo)

MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. The role of methodological choices in investigations conducted in school contexts: critical research on collaboration in continuing teacher education. In: RIKKA, A.; PÖYHONEN, S. **Language in Action: Vygotsky and Leontevian legacy today**. Cambridge Scholars Publishing, 2007. p. 329-351.

MAGALHÃES, M.C.C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; SZUNDY, P.T.C. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção em contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

_____. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativos-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N.B. (Org.). **Estudos críticos de linguagem e formação de professores de línguas – Contribuições teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 17-47.

_____. OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.5, 2011, p.103-115.

_____; OLIVEIRA, W. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 205-235.

_____; NININ, M.O.G. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento de agência de professores do ensino médio em serviço. **Alfa, rev. linguíst.** (São José Rio Preto) [online]. 2017, vol.61, n.3, pp.625-652.

MAGNANI, M.R.M. **Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001..

MARTINS, I. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MARX, K. 1884. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, K. ; ENGLES, F. (1845-46). **A ideologia alemã**. Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação: In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 35-61.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOISES, M. **A análise literária**. 17.ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

MORAES, I. L. A literatura e seu poder de resgate da totalidade humana. **Darandina Revisteletrônica**, v. 3, p 1-8, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/5a.edi%C3%A7%C3%A3oartigo11.pdf>>. Acesso em 15 set. 2014.

MOREIRA, A.F.B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. IN: MOREIRA ,A.F.; TADEU,T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-47.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o ensino**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NAGALA, A.A. **Ensino de literatura: formação, reflexão e prática**. 2010. 243f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

NININ, M.O.G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

_____. Padrões de colaboração e argumentação: uma perspectiva crítica para a análise do desenvolvimento de educadores. In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.175-204.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, E.D.; ALMEIDA, J.L.V.; ARNONI, M.E.B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

OLIVEIRA, G.R. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola**: tensões e influências. 2013. 377f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, W. **A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância**. 2009. 189 f. Tese (Tese em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009

ORSOLINI, M. A. A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende**. Interação social, conhecimento e escola. Porto Aegre: Artmed, 2005. p. 123-144.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T.M.K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PHILIPPOV, R.; LIBERALI, F. A experiência com gestão da escrita do gênero resumo de obra literária na disciplina de Literatura Inglesa em currículo de Letras: pensando a desencapsulação. In: PHILIPPOV, R.; SCHETTINI, R.H.; SILVA, K.A. (Org.). **Integrando e Desencapsulando Currículos do Ensino Superior**. 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p.71-96.

PLANTIN, C. **A argumentação**. História, teorias, perspectivas. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.67-84.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMOS, F.B.; ZANOLLA, T. Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. **CONTRAPONOTOS**, Itajaí, v.9, n.1, p.65-80, jan./abr.2009.

REZENDE, I.S. O ensino de literatura, engessado por leis e decretos. **Revista ECOS**, n.11, p.41-48, dez. 2011.

REZENDE, N.L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROLANDO, R.M. **Literatura e construção de valores no Ensino Médio:** uma proposta transdisciplinar de ensino a partir da temática amorosa. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 17-33.

SANNINO, A. A teoria da atividade como uma teoria ativista e intervencionista. **Theory & Psychology**, 2011. p. 1-27. Disponível em: <www.tap.sagepub.com.> Acesso em: 15 jan. 2017.

SANTOS, B.S. **A gramática do tempo:** por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M.M. **Relações de estudantes de letras com a leitura literária:** entre leituras profissionais e comuns. 2013. 331f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, T.C. **(Sobre)viver, rasgar-se e remendar-se:** a dramatização de textos literários na escola como ressignificação de lugares sociais. 2015. 246f. Tese (doutorado em Programa Interdisciplinares de Pós-graduação em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, I.M.M. **Literatura em sala de aula:** da teoria literária à prática escolar. In: Pós-Graduação em Letras – 30 anos, v.1., 2007, Pernambuco, Anais. Pernambuco: Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 2007, p.514-527.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v.29, n.2, p.267-300, 1992.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48

SOUSA, J.M. Currículo-como-vida. In: PARAÍSO, M.A.; VILELA, R.A.; SALES, S.R. (Org.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: CRV, 2012. p.13-24.

SOUZA, R.A. **O império da eloquência: retórica e poética no Brasil Oitocentista**. Rio de Janeiro: Eduerlj/Eduff, 1999.

STETSENKO, A. From Relational Ontology to Transformative Activist Stance on Development and Learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) Project. In: JONES, P. (ed). **Marxism and Education: Renewing in the Dialogue, Pedagogy and Culture**. New York: Palgrave Macmillan, 2011. P. 165-192.

TERRA, E. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TOULMIN, S. **Os usos da argumentação**. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 1958/2001.

VYGOTSKY, L.S. (1934). **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes: 2007

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

WERTSCH, J.V. Mediation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; _____. (eds.). **The Cambridge Companion to Vygotsky**. London: Cambridge University Press, 2007.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____; RÖSING, T.M.K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global Editora, 2009.

ZINANI, C.J.A.; SANTOS, S.R.P. Ensino da literatura: pressupostos teóricos. In: ZINANI, C.J.A. (Org.). **Transformando o ensino de língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas**. 2.ed. Caxias do Sul: Educs, 2012. P. 13-56.

ANEXO 1

CONTO “PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE”, ESCRITO POR MARINA COLASANTI – INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE LITERATURA

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

COLASANTI, Marina. *"Para que ninguém a quisesse"*. In: *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. P. 111-2.

ANEXO 2

LETRAS DE MÚSICA “QUEIXA” E “RONDA” – RELAÇÕES DIALÓGICAS COM O TROVADORISMO

QUEIXA

Um amor assim delicado
 Você pega e despreza
 Não devia ter despertado
 ajoelha e não reza

Dessa coisa que mete medo
 Pela sua grandeza
 Não sou o único culpado
 Disso eu tenho a certeza

Princesa, surpresa, você me
 arrasou
 Serpente, nem sente, que me
 envenenou
 Senhora, e agora, me diga onde
 eu vou
 Senhora, serpente, princesa
 Um amor assim violento
 Quando torna-se mágoa

É o avesso de um sentimento
 Oceano sem água

Ondas, desejo de vingança
 Dessa desnatureza
 Bateu forte sem esperança
 Contra a tua dureza (Refr.)

Um amor assim delicado
 Nenhum homem daria
 Talvez tenha sido pecado
 Apostar na alegria

Você pensa que eu tenho tudo
 E vazio me deixa
 Mas Deus não quer que eu fique
 mudo
 E eu te grito esta queixa!

(Composição: Caetano Veloso)

RONDA

De noite eu rondo a cidade
A lhe procurar, sem encontrar
No meio de olhares espio
Em todos os bares
Você não está

Volto prá casa abatida
Desencantada da vida
O sonho, alegria me dá
Nele você está

Ah! Se eu tivesse
Quem bem me quisesse
Esse alguém me diria
Desiste, essa busca é inútil
Eu não desistia

Porém com perfeita paciência
Volto a te buscar
Hei de encontrar
Bebendo com outras mulheres
Rolando dadinhos
Jogando bilhar

E nesse dia então
Vai dar na primeira edição
Cena de sangue num bar
Da avenida São João

Ah! Se eu tivesse
Quem bem me quisesse
Esse alguém me diria
Desiste, essa busca é inútil
Eu não desistia

Porém com perfeita paciência
Volto a te buscar
Hei de encontrar
Bebendo com outras mulheres
Rolando dadinhos
Jogando bilhar

E nesse dia então
Vai dar na primeira edição
Cena de sangue num bar
Da avenida São João

(Composição: Paulo Vanzolini)

ANEXO 3

DIÁLOGOS COM O HUMANISMO

TEXTO 1:

O Que É, O Que É? (Gonzaguinha)

Eu fico
Com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...

Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz...

Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita...

E a vida!
E a vida o que é?
Diga lá, meu irmão
Ela é a batida
De um coração
Ela é uma doce ilusão
Hê! Hô!...

E a vida
Ela é maravilha
Ou é sofrimento?
Ela é alegria
Ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão...

Há quem fale
Que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo...

Há quem fale
Que é um divino
Mistério profundo
É o sopro do criador
Numa atitude repleta de amor...

Você diz que é luxo e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é
E o verbo é sofrer...

Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser...

Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte...

E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...

TEXTO 2: ARTE DE AMAR

Se queres sentir a felicidade de amar, esquece a tua alma.
 A alma é que estraga o amor.
 Só em Deus ela pode encontrar satisfação.
 Não noutra alma.
 Só em Deus — ou fora do mundo.
 As almas são incomunicáveis.

Deixa o teu corpo entender-se com outro corpo.

Porque os corpos se entendem, mas as almas não.

(Manuel Bandeira)

TEXTO 3: CARPE DIEM , HORÁCIO

Em Latim:

Carpe diem quam minimum credula postero.

Tu ne quaesieris, scire nefas, quem mihi, quem tibi finem di dederint.

Leuconoe, nec Babylonios temptaris numeros.

Ut melius, quidquid erit, pati.

Seu pluris hiemes seu tribuit Iuppiter ultimam, quae nunc oppositis debilitat pumicibus mare.

Tyrrhenum: sapias, vina liques et spatio brevi spem longam reseces. dum loquimur, fugerit invida.

Aetas: carpe diem quam minimum credula postero.

Tradução:

Colha o dia, confia o mínimo no amanhã.

Não pergunes, saber é proibido, o fim que os deuses darão a mim ou a você,

Leuconoe, com os adivinhos da Babilônia não brinque.

É melhor apenas lidar com o que cruza o seu caminho.

Se muitos invernos Júpiter te dará ou se este é o último, que agora bate nas rochas da praia com as ondas do mar.

Tirreno: seja sábio, beba seu vinho e para o curto prazo reescale suas esperanças.

Mesmo enquanto falamos, o tempo ciumento está fugindo de nós.

Colha o dia, confia o mínimo no amanhã.

Podemos sempre ser melhores. Basta pensarmos melhor.

TEXTO 4: MOTIVO

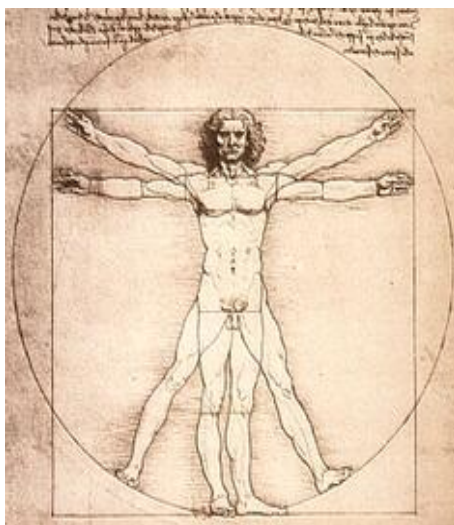
Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada.

Cecilia Meireles

TEXTO 5: HOMEM VITRUVIANO

(Homem Vitruviano, Leonardo da Vinci, 1490)

ANEXO 4

POEMA CONTEMPORÂNEO EM DIÁLOGO COM O HUMANISMO

Penélope no último dia

Esperar Ulisses
Sem fios
Esperar Ulisses quando sem mais não alcanço senão
Minha agulha
Prefiro bordar, Ulisses
Enfiar na borda o vermelho púrpura
Onde talvez se banhe, oh, não!
Achem para mim meus cabelos, escravas
Preciso tecer de loucura o furor que entre
As pernas soluça: Ulisses
Preciso aplacar o calor que mesmo agora no frio
Nua
Desfiei minhas vestes...
É muito o tempo
Todo o tecido apodreceu...
Levem-me ao mar.

(Adriane Garcia - poema extraído da página da autora no *facebook* em fevereiro de 2017. Por razões pessoais, a autora tirou a sua página do ar.)

ANEXO 5

SORÔCO, SUA MÃE, SUA FILHA (CONTO DE GUIMARÃES ROSA)

Aquele carro parara na linha de resguardo, desde a véspera, tinha vindo com o expresso do Rio, e estava lá, no desvio de dentro, na esplanada da estação. Não era um vagão comum de passageiros, de primeira, só que mais vistoso, todo novo. A gente reparando, notava as diferenças. Assim repartido em dois, num dos cômodos as janelas sendo de grades, feito as de cadeia, para os presos. A gente sabia que, com pouco, ele ia rodar de volta, atrelado ao expresso daí de baixo, fazendo parte da composição. Ia servir para levar duas mulheres, para longe, para sempre. O trem do sertão passava às 12h45m. As muitas pessoas já estavam de ajuntamento, em beira do carro, para esperar. As pessoas não queriam poder ficar se entristecendo, conversavam, cada um porfiando no falar com sensatez, como sabendo mais do que os outros a prática do acontecer das coisas. Sempre chegava mais povo - o movimento. Aquilo quase no fim da esplanada, do lado do curral de embarque de bois, antes da guarita do guarda-chaves, perto dos empilhados de lenha. Sorôco ia trazer as duas, conforme. A mãe de Sorôco era de idade, com para mais de uns setenta. A filha, ele só tinha aquela. Sorôco era viúvo. Afora essas, não se conhecia dele o parente nenhum. A hora era de muito sol - o povo caçava jeito de ficarem debaixo da sombra das árvores de cedro. O carro lembrava um canoão no seco, navio. A gente olhava: nas reluzências do ar, parecia que ele estava torto, que nas pontas se empinava. O borco bojudo do telhadilho dele alumiaava em preto. Parecia coisa de invento de muita distância, sem piedade nenhuma, e que a gente não pudesse imaginar direito nem se acostumar de ver, e não sendo de ninguém. Para onde ia, no levar as mulheres, era para um lugar chamado Barbacena, longe. Para o pobre, os lugares são mais longe. O Agente da estação apareceu, fardado de amarelo, com o livro de capa preta e as bandeirinhas verde e vermelha debaixo do braço. - "Vai ver se botaram água fresca no carro..." - ele mandou. Depois, o guarda-freios andou mexendo nas mangueiras de engate. Alguém deu aviso: "Eles vêm!..." Apontavam, da Rua de Baixo, onde morava Sorôco. Ele era um homenzão, brutalhudo de corpo, com a cara grande, uma barba, fiosa,

encardida em amarelo, e uns pés, com alpercatas: as crianças tomavam medo dele; mais, da voz, que era quase pouca, grossa, que em seguida se afinava. Vinham vindo, com o trazer de comitiva. Aí, paravam. A filha - a moça - tinha pegado a cantar, levantando os braços, a cantiga não vigorava certa, nem no tom nem no se-dizer das palavras - o nenhum. A moça punha os olhos no alto, que nem os santos e os espantados, vinha enfeitada de disparates, num aspecto de admiração. Assim com panos e papéis, de diversas cores, uma carapuça em cima dos espalhados cabelos, e enfunada em tantas roupas ainda de mais misturas, tiras e faixas, dependuradas - virundangas: matéria de maluco. A velha só estava de preto, com um fichu preto, ela batia com a cabeça, nos docementes. Sem tanto que diferentes, elas se assemelhavam. Sorôco estava dando o braço a elas, uma de cada lado. Em mentira, parecia entrada em igreja, num casório. Era uma tristeza. Parecia enterro. Todos ficavam de parte, a chusma de gente não querendo afirmar as vistas, por causa daqueles transmodos e despropósitos, de fazer risos, e por conta de Sorôco - para não parecer pouco caso. Ele hoje estava calçado de botinas, e de paletó, com chapéu grande, botara sua roupa melhor, os maltrapos. E estava reportado e atalhado, humildoso. Todos diziam a ele seus respeitos, de dó. Ele respondia: - "Deus vos pague essa despesa..." " O que os outros se diziam: que Sorôco tinha tido muita paciência. Sendo que não ia sentir falta dessas transtornadas pobrezinhas, era até um alívio. Isso não tinha cura, elas não iam voltar, nunca mais. De antes, Sorôco agüentara de repassar tantas desgraças, de morar com as duas, pelejava. Dai, com os anos, elas pioraram, ele não dava mais conta, teve de chamar ajuda, que foi preciso. Tiveram que olhar em socorro dele, determinar de dar as providências de mercê. Quem pagava tudo era o Governo, que tinha mandado o carro. Por forma que, por força disso, agora iam remir com as duas, em hospícios. O se seguir. De repente, a velha se desapareceu do braço de Sorôco, foi se sentar no degrau da escadinha do carro. - "Ela não faz nada, seo Agente..." - a voz de Sorôco estava muito branda: - "Ela não acode, quando a gente chama..." A moça, ai, tornou a cantar, virada para o povo, o ao ar, a cara dela era um repouso estatelado, não queria dar-se em espetáculo, mas representava de outroras grandezas, impossíveis. Mas a gente viu a velha olhar para ela, com um encanto de pressentimento muito antigo - um amor extremoso. E, principiando baixinho,

mas depois puxando pela voz, ela pegou a cantar, também, tomando o exemplo, a cantiga mesma da outra, que ninguém não entendia. Agora elas cantavam junto, não paravam de cantar. Aí que já estava chegando a horinha do trem, tinham de dar fim aos aprestes, fazer as duas entrar para o carro de janelas enxequetadas de grades. Assim, num consumo, sem despedida nenhuma, que elas nem haviam de poder entender. Nessa diligência, os que iam com elas, por bem-fazer, na viagem comprida, eram o Nenêgo, despachado e animoso, e o José Abençoado, pessoa de muita cautela, estes serviam para ter mão nelas, em toda juntura. E subiam também no carro uns rapazinhos, carregando as trouxas e malas, e as coisas de comer, muitas, que não iam fazer mingua, os embrulhos de pão. Por derradeiro, o Nenêgo ainda se apareceu na plataforma, para os gestos de que tudo ia em ordem. Elas não haviam de dar trabalhos. Agora, mesmo, a gente só escutava era o acorção do canto, das duas, aquela chirimia, que avocava: que era um constado de enormes diversidades desta vida, que podiam doer na gente, sem jurisprudência de motivo nem lugar, nenhum, mas pelo antes, pelo depois. Sorôco. Tomara aquilo se acabasse. O trem chegando, a máquina manobrando sozinha para vir pegar o carro. O trem apitou, e passou, se foi, o de sempre. Sorôco não esperou tudo se sumir. Nem olhou. Só ficou de chapéu na mão, mais de barba quadrada, surdo - o que nele mais espantava. O triste do homem, lá, decretado, embargandose de poder falar algumas suas palavras. Ao sofrer o assim das coisas, ele, no oco sem beiras, debaixo do peso, sem queixa, exemplo. E lhe falaram: - "O mundo está dessa forma..." "Todos, no arregalado respeito, tinham as vistas neblinadas. De repente, todos gostavam demais de Sorôco. Ele se sacudiu, de um jeito arrebatado, desacontecido, e virou, pra ir-s'embora. Estava voltando para casa, como se estivesse indo para longe, fora de conta. Mas, parou. Em tanto que se esquisitou, parecia que ia perder o de si, parar de ser. Assim num excesso de espírito, fora de sentido. E foi o que não se podia prevenir: quem ia fazer siso naquilo - Num rompido - ele começou a cantar, alteado, forte, mas sozinho para si - e era a cantiga, mesma, de desatino, que as duas tanto tinham cantado. Cantava continuando. A gente se esfriou, se afundou - um instantâneo. A gente... E foi sem combinação, nem ninguém entendia o que se fizesse: todos, de uma vez, de dó do Sorôco, principiaram também a acompanhar aquele canto sem razão. E com as vozes

tão altas! Todos caminhando, com ele, Sorôco, e canta que cantando, atrás dele, os mais de detrás quase que corriam, ninguém deixasse de cantar. Foi o de não sair mais da memória. Foi um caso sem comparação. A gente estava levando agora o Sorôco para a casa dele, de verdade. A gente, com ele, ia até aonde que ia aquela cantiga.

(ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.)



Legenda 3: Alunos percorrem a escola com cartazes contra o machismo