Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Aline Salucci Nunes

O tear da criatividade: cognição social, mediação e agência na prática pedagógica de PLM em movimento

Rio de Janeiro
2022

Aline Salucci Nunes

O tear da criatividade: cognição social, mediação e agência na prática pedagógica de PLM em movimento

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudo de Línguas

Orientadora: Profª. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

N972 Nunes, Aline Salucci.
O tear da criatividade*:* cognição social, mediação e agência na prática pedagógica de PLM em movimento / Aline Salucci Nunes. – 2022.
256 f. : il.

Orientadora: Tânia Mara Gastão Saliés.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Língua materna – Teses. 3. Linguística - Teses. 4. Criatividade – Teses. 5. Cognição – Teses. 6. Didática – Teses. I. Salíés, Tânia Mara Gastão . II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 869.0(07)

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Aline Salucci Nunes

O tear da criatividade: cognição social,
mediação e agência na prática pedagógica de PLM em movimento

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudo de Línguas.

Aprovada em 16 de maio de 2022.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés (Orientador)

Instituto de Letras — UERJ

_____

Profª. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

Instituto de Letras — UERJ

_____

Profª. Dra. Carolina Scali Abritta

Instituto de Letras — UERJ

_____

Profª. Dra. Maria das Graças Dias Pereira

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

_____

Profª. Dra. Inés Kayon de Miller

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos colaboradores e parceiros nesta caminhada.

Foi um grande prazer.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Welton, por todo amor, cuidado e carinho ao longo de todos esses anos. Seu apoio foi fundamental para o sucesso deste trabalho. Amo você.

À minha querida professora e orientadora, de pesquisa e de vida, Tânia Saliés, pela paciência, por acreditar que era possível e por caminhar junto comigo.

Às professoras Carolina Abritta e Maria Teresa Tedesco por aceitarem participar da minha defesa e colaborar para geração de entendimentos acerca desse tema sobre o qual tenho me debruçado nos últimos anos.

Às professoras Maria das Graças Pereira e Inés Miller por todas as contribuições feitas na qualificação e pela honra de sua presença novamente para o encerramento desta etapa do meu processo de formação de professora-pesquisadora.

Aos meus alunos queridos que se envolveram neste trabalho comigo e sem os quais nada disso seria possível, por serem meus parceiros durante os últimos anos do ensino fundamental. Nem o distanciamento social e as dificuldades do ensino remoto foram capazes de esfriar nossos laços.

Ao meu pai José, pelas palavras de apoio e pela torcida de sempre.

À minha mãe, pela vida, por sonhar os meus sonhos e por cuidar de mim. Obrigada por me fazer entender que, se eu não estudasse, eu iria ver só.

Ao meu irmão Thiago, à minha cunhada Karina e às minhas sobrinhas Samantha e Sophia, pelos momentos de descontração e pelo conforto familiar que me enchiam de ânimo para continuar caminhando.

À minha amiga e parceira de vida acadêmica Marcela Fraguas, pela companhia em todos os momentos dessa caminhada, desde a elaboração e a inscrição do projeto até os momentos em que a fé no Papai Noel era só o que nos restava.

Aos amigos do grupo “Orientandos da Tânia”, Ana Vitória, Brízzida, Claudia, Cleyton, Giselle e Lívia, pela amizade, companheirismo e pelo caminho percorrido em conjunto.

Aos meus amigos da vida toda Carla, Renata, Alexandre, Bárbara, Jamille e Luiz Fabiano pela torcida, por todo apoio e pelos encontros – menos frequentes do que desejávamos – fundamentais para a recomposição dos ânimos.

Por fim, à UERJ – que tem me acolhido desde a graduação na FFP, em 2003, até hoje –, por ter sido a minha casa e o meu espaço de formação em todas as etapas da vida acadêmica.

Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre.

Paulo Freire

RESUMO

NUNES, A. Salucci *O tear da criatividade:* cognição social, mediação e agência na prática pedagógica de PLM em movimento. 2022. 256f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

O trabalho investiga a criatividade na sala de aula de PLM, no intuito de entender sua relação com a cognição social, a mediação e a agência e de contribuir para a construção de conhecimento na área. Para tanto, a pesquisa de natureza qualitativa, interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) de inspiração etnográfica, estuda o caso de uma turma do 7º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de ensino. Fundamentada na perspectiva da linguística aplicada indisciplinar (MOITA-LOPES, 1998; 2006) e crítica (PENNYCOOK, 1998; 2006), o estudo busca analisar se e como a criatividade emerge na interação entre professora e alunos em diferentes práticas pedagógicas. A fim de alcançar os objetivos pretendidos, vale-se de diferentes instrumentos de geração de dados, a saber, observação participante, diário de campo, questionário sociocultural, entrevistas semiestruturadas em sistema de grupos focais e gravação de aulas. Mobiliza as noções de subjetividade (LEONTIEV, 1978), intersubjetividade (TOMASELLO et al., 1993; TOMASELLO, 2014), atenção conjunta (TOMASELLO, 2003a; 2003b; 2014), enquadres (GOFFMAN, 2012; BATESON, 2013) e posicionamentos (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999) como categorias analíticas, na tentativa de entender como os participantes agem discursivamente e por que o fazem de tal modo. As análises indicam que a criatividade emerge nas situações favorecidas pela atitude da professora e sua ação na estrutura de participação (PHILIPS, 1972; SCHULTZ et al, 1982). Além disso, sinalizam que a escolha do tema da aula exerce papel no exercício da cognição social, ao permitir o engajamento perceptivo, emocional e atitudinal dos alunos e estimular a participação e a construção dialógica do conhecimento. Ao fazê-lo, oportuniza a emergência da criatividade enquanto efeito das ações discursivas. Nesse sentido, a criatividade passa a ser entendida como um efeito que emerge de propiciamentos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; SAWYER, 2016) gerados em situações comunicacionais anteriormente consideradas impossíveis ou inviáveis em uma sala de aula e tem a agência (WEDIN, 2019) como motor desse fenômeno.

Palavras-chave: Criatividade. Cognição Social. Agência. Mediação. Práticas pedagógicas. Sala de aula de língua portuguesa.

ABSTRACT

NUNES, A. Salucci. *The hotbed of creativity in the Portuguese as a mother tongue classroom*: social cognition, mediation and agency in motion. 2022. 256f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The work investigates creativity in the Portuguese as a Mother Tongue classroom in order to understand its relationship with social cognition, mediation, and agency, and, therefore, advance knowledge in the area. To do so, it draws on ethnographic-inspired analysis techniques (DENZIN; LINCOLN, 2006) to qualitatively case study a class of the 7th graders in a Brazilian municipal public school. Based on "indisciplinary" (MOITA-LOPES, 1998; 2006) and critical (PENNYCOOK, 1998; 2006) applied linguistics, the study seeks to analyze if and how creativity emerges in the interaction between teacher and learners in different pedagogical practices. In order to achieve the intended objectives, different data generation tools are used: participant observation, field diary, sociocultural questionnaire, semi-structured interviews within a focus group perspective, and the recording and transcription of classes. To analyze data, the study draws on concepts such as subjectivity (LEONTIEV, 1978), intersubjectivity (TOMASELLO et al, 1993; TOMASELLO, 2014), joint attention (TOMASELLO, 2003a; 2003b; 2014), frame (GOFFMAN, 2012; BATESON, 2013), and positioning (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999) in an attempt to understand how the participants act discursively and why they do so. The analyses indicate that creativity emerges in interaction according to the teacher's attitude in the participation structure (PHILIPS, 1972; SCHULTZ et al, 1982). In addition, its emergency depends on the choice of themes as they relate to the participants' emotional, cognitive, and attitudinal engagement as well as to their dialogic construction of knowledge. Consequently, creativity emerges as an effect of discursive actions. In this sense, creativity is understood as an affordance (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; SAWYER, 2016) of language classroom interactions previously considered unthinkable and agency (WEDIN, 2019) is the engine of this phenomenon.

Keywords: Criativity. Social Cognition. Agency. Mediation. Pedagogical practices. Portuguese Language Classroom.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Lona de LA neste estudo..... 56

Figura 2 Mapa conceptual para linguagem e criatividade..... 75

Figura 3 Representação de criatividade como conceito multidimensional..... 90

Figura 4 Atividade de pré-leitura proposta pelo livro didático *Tecendo Linguagens* – 7º ano do EF..... 115

Figura 5 Atividade de leitura proposta pelo livro didático *Tecendo Linguagens* – 7º ano do EF..... 116

Figura 6 Atividade de pós-leitura proposta pelo livro didático *Tecendo Linguagens* – 7º ano do EF..... 117

Figura 7 Primeira aula após planejamento didático participativo..... 135

Figura 8 Segunda aula após planejamento didático participativo..... 136

Figura 9 Terceira aula após planejamento didático participativo..... 136

Figura 10 Quarta aula após planejamento didático participativo..... 137

Figura 11 Quinta aula após planejamento didático participativo..... 137

Figura 12 Sexta aula após planejamento didático participativo..... 138

Figura 13 Da esquerda para direita: Penélope tecendo, ilustração do texto dado aos alunos e capa da obra “A moça Tecelã” de Marina Colasanti..... 150

Figura 14 Penélope e o tear..... 151

Figura 15 Tear manual – madeira – Imagem extraída do Blog Arte e Tear..... 151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Design de pesquisa.....	54
Tabela 2	Contribuições propostas aos textos introdutórios do componente curricular Língua Portuguesa.....	96
Tabela 3	Contribuições propostas aos objetivos de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa.....	97
Tabela 4	Distribuição das contribuições de proposta de inclusão de novos objetivos de aprendizagem no componente curricular Língua Portuguesa – Ensino Fundamental.....	98
Tabela 5	Quadro representativo das categorias de análise do excerto 18.....	166
Tabela 6	Quadro representativo das categorias de análise do excerto 19.....	169
Tabela 7	Quadro representativo das categorias de análise do excerto 20.....	173
Tabela 8	Quadro representativo das categorias de análise do excerto 21.....	186
Tabela 9	Quadro representativo das categorias de análise do excerto 22.....	199
Tabela 10	Quadro representativo das categorias de análise do excerto 23.....	204
Tabela 11	Quadro representativo das categorias de análise do excerto 24.....	212
Tabela 12	Quadro representativo das categorias de análise do excerto 25.....	218

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

[colchetes]	fala sobreposta
[[colchetes duplos]	elocuções que se iniciam juntas
.	entonação decrescente
,	Entonação intermediária
?	entonação ascendente
:	prolongamento de som
-	corte abrupto na produção vocal
=	elocuções contíguas
Fala	ênfase em som
FALA	fala em volume mais alto
ºfalaº	som em volume mais baixo que os outros
>fala<	fala acelerada
<fala>	fala desacelerada
<fala	início acelerado
(0,5)	medida de silêncio em segundos e décimos de segundo
(.)	medida de silêncio inferior a dois décimos de segundo
(fala)	transcrição duvidosa
( )	segmento de fala que não pôde ser transcrito
((comentário))	descrição de atividade

SUMÁRIO

	PONTOS DE PARTIDA.....	14
	Os outros que fazem esta história comigo......	19
1.	**EIS OS QUE-FAZERES QUE ME LEVAM A BUSCAR, REPROCURAR, INTERVIR, EDUCAR E ME EDUCAR**.....	28
1.1	**Natureza da pesquisa**.....	29
1.1.1	A pesquisa de inspiração etnográfica.....	31
1.1.2	O contexto: que lugar é esse e o que eu faço qui?.....	32
1.1.3	Abrindo um parêntese para a autoetnografia: a pesquisadora, a professora, a aprendiz e eu.....	37
1.1.4	O professor pesquisador e a sala de aula da educação básica: como, por que e para quem?.....	38
1.2	**Instrumentos de geração de dados**.....	41
1.2.1	Observação participante.....	41
1.2.2	Diário de campo.....	43
1.2.3	Entrevistas semiestruturadas em sistema de grupos focais	43
1.2.4	Gravação das aulas.....	45
1.3	**Corpus**.....	46
1.4	**Objetivos, conjecturas e perguntas de pesquisa**.....	46
1.5	**Procedimentos de análise**.....	48
1.6	**Conceitos norteadores**.....	49
1.7	**Categorias de análise**.....	52
2	**SOB A LONA DA LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR E CRÍTICA, CONSTRUO O MEU PENSAR EPISTEMOLÓGICO**.....	55
2.1	**Afinal, o que é linguística aplicada indisciplinar e crítica?**.....	57
2.2	**Criatividade: um conceito multidimensional em construção**.....	59
2.2.1	Como a criatividade de sempre passa a ser entendida como nunca?.....	61
2.2.2	Afinal, o que é criatividade e qual é o seu papel na sociedade?.....	64
2.2.3	Como entendo a criatividade e o processo interacional em ambiente de aprendizagem?.....	68
2.2.4	Como entendo a criatividade e a cognição social no ambiente de aprendizagem?.....	76
2.2.5	Como entendo a criatividade e a mediação no ambiente de aprendizagem?.....	80
2.2.6	Como entendo a criatividade, enquadres e posicionamentos no ambiente de aprendizagem?.....	83
2.2.7	Como entendo a criatividade e a agência no ambiente de aprendizagem?.....	86

3 **PARA A SUPERAÇÃO DA CURIOSIDADE INGÊNUA, PARA SUA CRITICIZAÇÃO, HÁ QUE SE MUDAR SUA QUALIDADE, NÃO SUA ESSÊNCIA**..... 91
3.1 **Expectativa vs. realidade: como percebo alguns aspectos relacionados ao ensino de PLM**..... 92
3.2 **"Práticas vividas, faladas, encenadas, carregadas de valores e crenças": com vocês, os letramentos**..... 105
3.3 **Elaboração didática participativa: detalhes de uma sequência escrita por muitas mãos**..... 112
3.3.1 O começo de tudo: descrição do material selecionado para a realização da primeira aula..... 113
3.3.2 A única aula que Meliodas gostou (até aquele dia!)..... 118
3.3.3 A continuação de tudo: descrição do trabalho realizado nas aulas subsequentes.. 134
3.4 **Na vivência da prática social de leitura em sala de aula, cocriamos possibilidades de construção do vaivém palavra-mundo**..... 145
3.4.1 Uma fonte de inspiração para o caminho percorrido: a pedagogia dos multiletramentos..... 147
3.4.2 O 'o quê" e o "como" de um processo que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo..... 148
4 **UMA PROPOSTA DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E (RE)ESCRITURA DA CRIATIVIDADE NO ESPAÇO PEDAGÓGICO**.... 155
4.1 **Lentes de aumento sobre a prática de leitura**..... 156
4.2 **Síntese esquemática dos entendimentos gerados**..... 214
PRÁXIS EM MOVIMENTO..... 222
REFERÊNCIAS..... 230
APÊNDICE A – Imagens da proposta da primeira produção textual..... 241
APÊNDICE B – Fotografias da primeira etapa da produção textual..... 242
APÊNDICE C – Leitura das produções..... 243
APÊNDICE D – Leitura da segunda produção textual..... 245
APÊNDICE E – Questionário sociocultural..... 247
ANEXO A – TCLE..... 249
ANEXO B – Termo de autorização de uso de imagem, voz e obra do aluno..... 250
ANEXO C – Carta de apresentação aos pais..... 251

ANEXO D – Termo de autorização de uso de imagem, voz e obra do aluno..... 252
ANEXO E – Atividade pré-textual, página 150 do LD..... 253
ANEXO F – Atividade textual, página 153 do LD..... 254
ANEXO G – Atividade pós-textual, páginas 154 e 155 do LD..... 255

PONTOS DE PARTIDA

> Foi sempre como prática de gente que entendi o que-fazer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar [...]
>
> *FREIRE (1996)*

Estas páginas contêm o texto que venho construindo desde 2018 no meu processo de doutoramento. O projeto que se iniciou com o objetivo de contribuir para a formação de um leitor-aprendiz autônomo a partir do fomento da criatividade na sala de aula de português como língua como materna (PLM) foi, aos poucos, se transformando nesta tese.

A escrita em primeira pessoa do singular marca o caráter parcial deste trabalho que não tem qualquer pretensão de tecer generalizações ou firmar universais, mas de gerar entendimentos, considerando o meu olhar para o campo do qual faço parte. Desenvolvo uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista e de cunho etnográfico. Assumo, no entanto, a responsabilidade pelo conhecimento construído, não o crédito, uma vez que sua produção, da forma como apresento, não seria possível fora da interação entre mim, minha professora orientadora, os professores com os quais tive oportunidade de aprender e trocar experiências – tanto face-a-face quanto via textos escritos –, meus colegas de turma e meus alunos, envolvidos ou não, nesta pesquisa.

Neste estudo, proponho-me a investigar a criatividade. Para tal, olho especificamente para a cognição social, a mediação e a agência, a fim de entender se e como se relacionam com a criatividade na prática docente de PLM e de contribuir para a construção de conhecimento na área, à luz da cognição social. Parto da perspectiva da linguística aplicada indisciplinar (MOITA-LOPES, 1998; 2006) e crítica (PENNYCOOK, 1998; 2006), para proceder uma análise que me permita entender se e como a criatividade emerge na participação da professora e dos estudantes em sala de aula. Para tal, estudo o caso de uma turma do 7º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de ensino.

Como resultado do trabalho realizado até aqui, nesta tese, apresento a metodologia do trabalho, o referencial teórico da pesquisa, uma discussão sobre as práticas de ensino-aprendizagem de PLM, considerações sobre a prática de leitura desenvolvida com os

participantes da pesquisa e uma análise aprofundada dos dados gerados. Antes de passar para a descrição de cada um desses capítulos, porém, discorro sobre alguns pontos que marcam esse percurso.

O estudo da criatividade visa a contribuir com entendimentos sobre a construção da autonomia do discente, no sentido de revelar em que condições o estudante assume controle de suas próprias aprendizagens dentro e fora da escola. A motivação para a escolha do tema está relacionada ao interesse em aprofundar uma pesquisa de mestrado, também de inspiração etnográfica, que tomou como seu campo uma turma de 4º ano do ensino fundamental da mesma escola. A investigação, que buscava compreender de que maneira os enquadres interacionais (BATESON, 2013) poderiam contribuir para que os alunos desenvolvessem melhor sua competência leitora, iluminou como a abertura para a coconstrução de sentidos a partir do uso dos enquadres da brincadeira e da imaginação pode colaborar para a evolução dessa competência.

Ao analisar a aula planejada para a geração dos dados da pesquisa de mestrado, percebi que, mesmo trabalhando com textos do tipo relato-expositivo e de instrução, as práticas assumiram um caráter lúdico, garantido pelo estímulo à espontaneidade. Ainda, notei que, quando a imaginação foi motivada em sala de aula, consegui maior participação por parte dos alunos, fazendo com que, muito além do que preconizava a abordagem formalista – de que os significados eram representados pelas palavras –, os textos nos servissem apenas como ponto de partida para novas descobertas.

Naquele momento, optei por uma abordagem que priorizasse estratégias de coconstrução de sentidos que valorizassem os saberes prévios dos alunos. A análise dos dados gerados revelou que os alunos demonstraram mais engajamento durante as atividades quando operamos com a imaginação. Essa revelação aguçou meu interesse em prosseguir investigando a criatividade, caminho que agora persigo.

Este estudo tem por objetivos gerais entender a relação entre a criatividade, a cognição social, a mediação e a agência dos aprendizes na prática docente de PLM, bem como contribuir para a construção de conhecimento na área de ensino-aprendizagem de PLM, à luz da cognição social. Eles se desdobram ainda nos seguintes objetivos específicos: 1) levantar, descrever e analisar o planejamento do professor; 2) entender os efeitos do planejamento no processo interacional; 3) relacionar os efeitos da cognição social com a mediação; 4) relacionar os efeitos da cognição social com a criatividade; 5) relacionar os efeitos da cognição social com a possível agência/autonomia por parte do aprendiz leitor e 6) discutir práticas pedagógicas inspiradas pelos entendimentos gerados.

As perguntas de pesquisa que norteiam o desenvolvimento do projeto são: *qual é a relação, se é que existe, entre a criatividade, a cognição social, a mediação e a agência na prática docente de PLM?* e *Quais entendimentos emergem da participação dos alunos nas entrevistas e nos protocolos falados em relação à criatividade e à agência?*

Dessas questões, emergiram outras mais específicas que penso poderem me ajudar a respondê-las, quais sejam: a) Que ações discursivas sinalizam criatividade por parte dos alunos e da professora?; b) Que posicionamentos são assumidos por alunos e professora?; c) Que ações sinalizam agência?; d) Qual a relação entre agência e criatividade?; e) Qual a relação entre mediação e criatividade?

Apesar de olhar para uma prática situada, em um contexto micro, além de ter potencial para contribuir para a formação dos participantes envolvidos, o estudo pode oferecer contribuições relevantes para o entendimento das interações sociais de nível macro, uma vez que "os sujeitos sociais organizam sua experiência cotidiana de acordo com as referências macrossociológicas, isto é, em diálogo com um repertório de crenças e valores em circulação, constituídos na cultura e na história" (FABRÍCIO; PINTO, 2013, p. 14). Para que assim o seja, fundamento o alicerce indisciplinar que sustenta esta pesquisa em um paradigma social, cultural, histórico, discursivo e cognitivo de linguagem. Apoio-me em Fabrício e Pinto (2013, p. 13), quando afirmam que é na linguagem em uso que inteligimos ou não nossa experiência social, isto é, "a malha discursiva que tecemos sobre o real e seus objetos (coisas, pessoas, fenômenos etc.) instaura a realidade sob descrição" (FABRÍCIO; PINTO, 2013, p. 13). Com fins de esclarecer como língua e linguagem são entendidas neste trabalho, faço algumas considerações sobre essa construção.

Em um trecho das *Confissões*, citado por Wittgenstein logo nas primeiras páginas de suas *Investigações Filosóficas,* Santo Augustinho diz que "quando os adultos nomeavam um objeto qualquer voltando-se para ele, [ele] o percebia e compreendia que o objeto era designado pelos sons que proferiam, uma vez que queriam chamar a atenção para ele" (WITTGENSTEIN, 2014, p. 15). A passagem na qual esse pequeno trecho está contida é objeto de reflexão de Wittgenstein (2014). A partir dela, esse autor passa a discutir como a linguagem é mais do que uma representação das coisas do mundo e a elaborar sua nova compreensão de que o significado das palavras está no uso.

Recorro à Tomasello (2003a; 2003b; 2003c; 2009; 2014) para refletir sobre esse fragmento a partir de outra perspectiva. No intuito de esclarecer a forma como linguagem e língua são entendidas nesta pesquisa, olho para esses fenômenos como práticas intersubjetivas e perspectivizadas. Desse modo, chamo a atenção não para o que os adultos faziam com as

palavras – a nomeação dos objetos – na experiência de Santo Augustinho, mas para o que faziam enquanto usavam as palavras – a maneira como chamavam sua atenção para seus usos e efeitos gerados.

Tomando como base suas pesquisas sobre aquisição de linguagem e desenvolvimento humano, Tomasello (2003b) afirma que todas as espécies de primatas são capazes de representar cognitivamente as coisas do mundo, "no sentido de que experiências sensório-motoras passadas podem ser preservadas e, em alguns casos, ativamente representadas e consultadas como um guia para comportamentos como navegação, busca ou solução de problemas"[1] (TOMASELLO, 2003b, p. 48). Crianças em fase pré-linguística representam cognitivamente o mundo de muitas maneiras similares a dos primatas, conforme aponta Tomasello, no entanto, no que tange às interações sociais e comunicativas, são as únicas capazes de seguir a atenção dos adultos e direcionar sua atenção ativamente a objetos ou eventos externos (TOMASELLO, 2003b, p. 49). E essa capacidade de se engajar em cenas de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003a, 2003b, 2003c, 2014), fundamental para o desenvolvimento da linguagem humana e dos processos nos quais ela é central, permitiu que nossa espécie desenvolvesse semioses singulares capazes de acumular todo o conhecimento produzido ao longo do tempo.

Considerando a própria língua como uma atividade de atenção conjunta, Tomasello (2003b) entende que, uma vez que os interagentes compartilhem a atenção para um determinado objeto ou evento, eles são capazes de "fazer futuras referências a ele no mesmo contexto com um símbolo curto"[2] (TOMASELLO, 2003b, p. 51). Desse modo, as construções simbólicas variam de acordo com a perspectiva dos participantes da interação, que podem, inclusive, "interpretar as coisas de maneiras diferentes de sua classe ontológica 'normal'"[3] (TOMASELLO, 2003b, p. 52). Tal fenômeno só é possível porque a linguagem é, ao mesmo tempo, uma atividade intersubjetiva, isto é, ambos os participantes da interação sabem que outro compartilha o mesmo conjunto de possibilidades de interpretação, e perspectivizada, ou seja, cada símbolo representa uma das maneiras pela qual o objeto ou evento pode ser interpretado de acordo com um determinado propósito comunicativo.

A linguagem natural é, então, entendida por Tomasello como "uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades comunicativas

---

[1] Conferir exemplos em Tomasello e Call, 1997.
O texto original é: in the sense that past sensorimotor experiences can be preserved and, in some cases, actively represented and consulted as a guide for behaviors such as navigation, search, or problem solving.
[2] No original: they can make future references to it in the same context with some short, all-purpose, easy-to-use symbol like it.
[3] O texto original é: construe things in ways other than their ''normal'' ontological class.

preexistentes" (TOMASELLO, 2003a, p. 132) e que abarca múltiplas formas de construir intersubjetivamente sentidos para as coisas do mundo.

Seguindo essa mesma ótica, Marcuschi (2002) propõe que as atividades de linguagem não são de processamento, mas de construção do conhecimento e que "cultura sociedade e cognição estão na base de nossa capacidade de pensar e dizer o mundo" (MARCUSCHI, 2003, p. 241). Nesse sentido, assim como Wittgenstein (2014, p. 16), entendo que a linguagem é mais do que um sitema de representação ou de comunicação, como descrito por Santo Augustinho; é um fenômeno público de produção de significação "exterior, palpável e observável, porque fabricada e sedimentada nas interações sociais" (FABRÍCIO; PINTO, 2013, p. 12).

Sob a ótica apresentada, proponho uma compreensão de criatividade como um efeito que emerge nas relações discursivas e não como uma competência restrita a alguns indivíduos. Essa noção mobiliza alguns conceitos-chave para esta pesquisa, quais sejam, cognição social, mediação e agência, cuja articulação é construída no decorrer do trabalho.

Desse modo, organizo esta tese em quatro capítulos, todos com títulos constituídos por frases que remetem ao trabalho de Paulo Freire. Confesso que sua construção não tinha por objetivo prestar homenagens ao patrono da educação no Brasil, apenas fazer uma intertextualidade com sua obra *A pedagogia da autonomia*, a qual recorri muitas vezes no curso deste trabalho. No entanto, desde que este projeto se iniciou, minha percepção é de que, longe dos campos da pesquisa e da práxis, a educação tem sido tratada com importância aquém do que acredito ser a desejável ou a necessária. Portanto, dedico a abertura de cada texto a esse pensador tão influente, dentro e fora de casa, em celebração ao seu centenário completado em 2021.

No capítulo 1, descrevo a metodologia desta pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista e de inspiração etnográfica. Posiciono-me como uma professora pesquisadora, em processo de formação permanente, que pretende olhar para a práxis no intuito de melhor compreendê-la e, assim, tentar encontrar meios possíveis para sua transformação. Busco contextualizar o estudo e apresento os instrumentos de geração de dados e o corpus. Ainda, trato dos objetivos, das conjecturas e dos procedimentos de análise. Essa organização pouco usual, em que a metodologia aparece antes do referencial teórico, se justifica pela necessidade de apresentar informações importantes para o entendimento dos dados que exemplificam o arcabouço teórico arquitetado na sequência.

No capítulo 2, discorro sobre o referencial teórico indisciplinar que fundamenta a pesquisa e faço a articulação dos conceitos norteadores. Apresento o percurso histórico do

estudo da criatividade e utilizo alguns excertos dos meus dados para exemplificar como percebo sua emergência na interação face-a-face no âmbito da sala de aula, na tentativa de construir um quadro conceitual que dê conta de sua manifestação nas aulas analisadas neste estudo.

No capítulo 3, reflito sobre a pesquisa na escola básica, faço uma leitura crítica do processo de construção da BNCC e do referencial curricular do município de Itaboraí. Discorro sobre o conceito de letramentos e analiso a sequência pedagógica desenvolvida, à luz do aporte teórico deste estudo e de excertos extraídos dos próprios dados. Além disso, teço algumas considerações sobre a pedagogia dos multiletramentos que serviu como fonte de inspiração pra o planejamento da sequência pedagógica desenvolvida e procuro elaborar um modelo de leitura que comunique a forma como essa prática se desenrolou com a turma participante da pesquisa.

No capítluo 4, descrevo e analiso oito recortes dos dados gerados, por meio dos quais busco iluminar entendimentos sobre a criatividade em sala de aula e ofereço uma síntese esquemática, no intuito facilitar a observação das categorias de análise mobilizadas.

Por fim, fecho com considerações motivadas pela análise, nas quais reflito sobre o trabalho realizado. Antes, porém, de passar para o primeiro capítulo, faço a apresentação dos colaboradores desta pesquisa, os alunos de 7º ano que se empenharam para que este projeto tivesse algum sucesso. Apesar de estar ciente de que tal descrição é costumeiramente realizada na metodologia, antecipo-a nestes “pontos de partida”, uma vez que estes outros participantes coconstroem a história da tese e estão presentes nos dados do corpus que utilizo ao longo da revisão teórica.

Os outros que fazem esta história comigo

Neste espaço, apresento os colaboradores desta pesquisa, mais especificamente, os alunos da turma de sétimo ano do ensino fundamental que, desde a primeira conversa, concordaram em participar do projeto. Como explico mais detalhadamente no capítulo 1, os nomes fictícios foram escolhidos por eles na última aula que serviu para a geração dos dados gravados. Mantive a escrita fiel à que consta na lista em que fizeram o registro. Tudo o que informo abaixo parte do conhecimento construído no convívio com esses meninos e meninas,

do que consta no formulário sociocultural preenchido por eles e de alguns registros escritos que fizeram em nossos encontros.

Remiltom – inspirado no piloto de Fórmula 1

Remiltom tem 13 anos, mora com os pais e gosta muito de ver TV, assistir a séries e jogos de futebol, além de passar tempo jogando pelo celular. Não é muito fã de leitura, como ele mesmo se descreve, mas estuda sempre que tem provas ou atividades de casa. Quando perguntado sobre a importância da escola, disse que, há um tempo atrás, quando era mais novo, achava que escola era lugar para lanchar, brincar e se divertir, mas hoje entende que a escola é lugar aonde as pessoas vão para aprender a viver o dia a dia, pois o amanhã depende do ensino de hoje. “Se a gente não for para a escola no hoje, nosso futuro será incerto, pois não sabemos se vamos conseguir um bom emprego. Por isso, devemos ir à escola para aprender e com isso garantir um bom futuro para nós e para a nossa família”. Remiltom é um aluno extrovertido e gosta de contar piadas. Tem um bom relacionamento com os colegas, participa das aulas, é sempre bem avaliado pelos professores nos conselhos de classe por seu bom desempenho nas atividades propostas.

Maxine – como a personagem do filme Mad Max

Maxine tem 12 anos e mora com seus pais e um irmão. Quando está em casa, a aluna ajuda a mãe com as tarefas domésticas e assiste à TV. Na escola, se dedica aos estudos, porque acredita que não pode deixar tudo para os dias que antecedem as provas. A aluna considera a escola importante “não só para fazer amigos, mas estudar e ser alguém na vida”. Seu sonho é se tornar médica pediatra para cuidar das crianças. Maxine é descrita pelos professores da turma como uma aluna esforçada, que tem um bom desempenho nas avaliações.

Dark Leiry – Inspirada na personagem de anime Dark Lady

Dark Leiry tem 12 anos e mora com os pais. Sua atividade favorita é jogar no celular. Não gosta muito de estudar, mas sabe que é importante para garantir o seu futuro. Durante as aulas, a aluna se distrai com facilidade, mas realiza as atividades escritas. Fora da escola, estuda apenas quando tem prova e "só abr[e] o caderno quando tem dever de casa". Dark Leiry gosta de ler apenas o que é de seu interesse e reclama de algumas leituras que é obrigada a fazer na escola. É amiga de Maxine, com quem costuma formar dupla.

Mariana – um nome de que gosta muito

Mariana tem 12 anos e mora com os pais, os avós e a irmã gêmea Hiorrana. Sua rotina envolve estudar, ajudar nas tarefas domésticas, treinar teclado, ver televisão e se distrair com o celular. Apesar de gostar de ler, Mariana considera que dedica pouco tempo a essa prática e entende que os professores deveriam indicar mais leituras. Em sua opinião, alguns alunos não desenvolvem o hábito, pois não sabem por onde começar. Ela acrescenta que, nesse sentido, a sala de leitura da escola é muito importante. Frequentadora assídua do espaço, a aluna observa que a professora responsável sempre a ajuda na escolha dos livros. O que Mariana mais gosta na escola é a oportunidade de conhecer pessoas novas e de conversar com gente diferente. Mesmo tímida, a menina faz amizades facilmente e, em sala, interage com todos os colegas.

Hiorrana – um nome que combina com o que a irmã escolheu

Hiorrana é a mais velha das gêmeas. Praticante de Yoga e muito preocupada com sua alimentação, acredita que o cuidado com o corpo ajuda na aprendizagem. Diferentemente da irmã, Hiorrana gosta de conversar e de se apresentar em público. Em seu entender, a leitura é muito importante para ampliar o conhecimento. Uma pessoa que tem o costume de ler, na opinião de Hiorrana, consegue falar sobre vários assuntos – algo que a menina considera "muito chique". A aluna é muito dedicada aos estudos, mas nem sempre foi assim. Ela afirma

que passou a se esforçar mais depois que conquistou sua primeira boa nota e percebeu que era possível. Agora, Hiorrana quer ser uma aluna exemplar.

Madara – como um personagem de quadrinho japonês

Madara tem 14 anos, mora com seus pais e irmãos. Nunca foi ao cinema, teatro, estádio ou museu, mas adora assistir a filmes, séries de canais de streaming, jogos de futebol pela TV e produzir Mangá. Apesar de declarar aversão à leitura, o rapaz tem sempre um gibi junto com seu material escolar. Quando está em casa, além de se ocupar com seus passatempos preferidos, Madara ajuda com as tarefas domésticas. Na escola, Madara divide a opinião dos professores. Alguns o consideram um bom aluno; outros o entendem como um estudante aquém das expectativas. Nas aulas de português, a participação de Madara varia conforme seu interesse pelo tema abordado. Quando não quer interagir, costuma ficar de cabeça baixa, como se estivesse dormindo, ou treinar seus desenhos nas últimas páginas de seu caderno.

Orochimaru – como um personagem de quadrinho japonês

Orochimaru tem 13 anos e mora com os pais. Sua atividade favorita é jogar futebol ou, quando não pode estar em campo, assistir aos jogos nos estádios ou pela TV. Orochimaru não é um aluno faltoso, porque, segundo ele, precisa estudar para “um dia ser alguém na vida”. Mesmo confessando que, em casa, só estuda na véspera das provas, nunca acreditou na possibilidade de uma reprovação escolar. Ao ser perguntado sobre isso, Orochimaru agradece à bronca recebida do pai para, “enfim, [estar] fazendo o dever, lendo e jogando um futebol sensacional”. O aluno considera a leitura importante, “porque deixa a pessoa mais esperta”, mas os treinos no time amador ocupam todo o seu tempo. Orochimaru afirma que só lê livros fora da escola quando algum professor passa tarefa para casa ou quando tem provas.

Meliodas - como um personagem de quadrinho japonês

Meliodas tem 12 anos e mora com os pais. Adora jogar *on-line* ou *off-line*, não importa. O aluno não se considera um bom leitor e, apesar de afirmar que "não [é] muito de ler, entende que os jogos acabam forçando a prática da leitura". Muito amigo de Madara e Orochimaru, Meliodas está sempre junto dos dois, conversando, provocando os colegas ou realizando as atividades em grupo. O aluno não é muito aplicado nos estudos, costuma esquecer o material didático e dificilmente faz as tarefas de casa.

Arlequina – como a personagem dos quadrinhos da DC

Arlequina tem 12 anos e mora com os pais e o irmão mais velho. Nas horas vagas, gosta de assistir a séries e jogar *on-line* com amigos. Arlequina gosta muito de ler livros e gibis e considera a leitura essencial para a vida. Apesar de ser não muito estudiosa, como se descreve, acredita que através do estudo poderá ter uma vida melhor. Para ela, a escola é um lugar "para fazer novos amigos e aprender a ser uma mulher digna e com responsabilidade". Nas aulas de português, Arlequina é muito participativa, mas nem sempre está disposta a realizar as atividades escritas.

Augustinho Carrara – como o personagem do programa de TV *A grande família*

Augustinho Carrara tem 12 anos e mora com os pais e um irmão que é PCD, de quem ele cuida quando não está estudando ou brincando no celular. Augustinho Carrara gosta muito de jogar e de assistir a séries na TV. Nunca foi ao cinema ou ao teatro por falta de oportunidade, mas gostaria de ir. Augustinho Carrara sonha em cursar advocacia e, para isso, acredita que não pode deixar de ir à escola: "Se eu não vier, poderá acontecer de eu não aprender [...] eu poderei repetir de ano e, cada vez mais, eu ficarei para trás". Apesar de sua preocupação com os estudos, Augustinho Carrara não se encaixa nos padrões do aluno idealizado – aquele que senta na carteira e age conforme as orientações do professor – e está

sempre se queixando das chamadas que recebe. Nas aulas de português, interage bastante e gosta de expor tudo o que sabe. É um menino brincalhão e tem um bom relacionamento com os colegas.

Liannah – nome com o qual gostaria de ter sido batizada

Liannah tem 16 anos e mora com a mãe e o padrasto. Retornou para a nossa unidade escolar em 2019, depois de passar alguns anos morando em outras cidades. Já havia estudado comigo antes, quando cursou o quarto ano. A aluna atribui sua defasagem idade-ano escolar às frequentes mudanças de endereço. Liannah trabalha com a mãe em sua lanchonete do tipo *foodtruck*. Quando não está na escola ou trabalhando, a adolescente passa seu tempo mexendo no celular ou lendo. Durante 2019, mostrou-se muito dedicada aos estudos, principalmente, após ter se aproximado de Mulan. Sempre gostou muito de falar em público e de contar histórias.

Mulan – como a personagem da animação homônima dos Estúdios Disney

Mulan tem 12 anos e mora com os pais. Adora criar personagens e escrever histórias com eles. A aluna chegou à escola no segundo trimestre de 2019 e logo fez amizade com Liannah. As duas costumam sentar próximas uma da outra e se ajudar durante as práticas pedagógicas. Mulan é muito estudiosa e contribui bastante nas aulas. Em razão disso, recebeu por duas vezes o título de “destaque da turma” nos Conselhos de Classe.

Gandalf – como o personagem da saga *O senhor dos Anéis*

Gandalf tem 12 anos e mora com os pais. Adora assistir aos jogos de futebol pela TV e de jogar *on-line* com os amigos pelo celular. Considera a leitura importante, mas só gosta de ler o que considera interessante. Gandalf acredita que a escola não é apenas um lugar para

aprender, mas, principalmente, para fazer amigos e se divertir. O menino entende que, como aluno, tem muitas responsabilidades e procura cumprir todas elas, mas que também tem muito a ensinar. Segundo ele, todo mundo sabe alguma coisa que o outro o outro ainda não conhece.

Mike – como o personagem da animação *Monstros SA dos* Estúdios Pixar

Mike tem 12 anos e mora com os pais e os avós. Adora brincar na rua e jogar *on-line* com os amigos pelo celular. Gosta muito de ler sobre os personagens dos jogos e de criar diferentes histórias para eles. Sua principal preocupação com o futuro é conseguir um bom emprego e ser "alguém na vida". Por isso, Mike entende que não pode perder aula nem deixar para estudar só na véspera da prova. Em sala, o aluno participa das atividades e se envolve em todas as práticas desenvolvidas. É muito amigo de Remiltom e de Augustinho Carrara e está sempre junto dos dois contando piadas ou fazendo graça de algumas situações.

Marceline – em homenagem a alguém de sua família

Marceline tem 12 anos e mora com os pais. Gosta de assistir a filmes e séries nas plataformas de streaming, dormir e ficar na rua com as amigas. Não demonstra muito interesse pela rotina escolar e sempre reclama de ter que estar todos os dias na escola. Apesar de se relacionar muito bem comigo, Marceline tem muitos atritos com outros professores, por se recusar a realizar os exercícios e não prestar atenção às aulas, e com alguns colegas. Seus amigos na escola são Jujuba, Orochimaru e Rei Julian

Jujuba – um apelido dado por amigos de fora da escola

Jujuba tem 13 anos e mora com os pais e os irmãos. Adora assistir a filmes e shows pelas plataformas de streaming. A menina nunca foi ao cinema ou ao teatro, porque seu pai não deixa, mas sonha em ir algum dia. A aluna gosta muito de ler histórias de fantasia. Diz

que, de “vida real”, o que ela vive já é suficiente. Jujuba está sempre dizendo que não gosta de estudar e que vai à escola por obrigação. Acredita que se parar de frequentar, perderá a chance de ter um bom futuro. Nas aulas, raramente se envolve em alguma prática espontaneamente. Está sempre próxima à Marceline, de quem é amiga, e tem um bom relacionamento com Orochimaru e Rei Julian. Não costuma interagir com outros colegas.

Rei Julian – como o personagem da animação *Madagascar dos* Estúdios Pixar

Rei Julian tem 16 anos e mora com a namorada, na casa da mãe dela. O rapaz sonha em ser um cavalgante. Adora vaquejadas, festas de rodeio, forró e sertanejo. Como tem o hábito de sair à noite, Rei Julian sente muito sono durante o dia e, às vezes, acaba dormindo na escola, quando não falta. O aluno diz que, mesmo com essa rotina, não desistiu de tentar ser “alguém na vida”. Nas aulas de português, quase não participa das interações orais, mas realiza as atividades escritas. Seu amigo Orochimaru tem incentivado o colega a se esforçar mais e o ajuda com as matérias, repetindo sempre uma conversa que teve com seu pai.

King – como a personagem[4] da série *The king of fighters*

King tem 12 anos e mora com os pais, os avós e os irmãos. O menino se descreve como um apaixonado por jogos *on-line*, gosta muito de ler histórias e grande parte das leituras que faz estão relacionadas aos jogos dos quais mais gosta. King se relaciona muito bem com os colegas e com os professores, mas não tem muito interesse pela rotina escolar. Em casa, costuma estudar apenas quando a mãe o obriga, o que normalmente acontece nas vésperas das provas ou dos testes.

[4] King escolheu o nome de uma personagem feminina da sua série favorita de jogos para representá-lo na descrição dos dados, mas se identifica com o gênero masculino.

Malu – um nome de que gosta muito

Malu tem 12 anos e mora com os pais e os irmãos. Apesar de ler bastante, Malu não se considera uma boa leitora, porque, segundo ela, gagueja muito quando lê em voz alta. Suas leituras favoritas são os gibis da Turma da Mônica. Quando não está lendo, estudando, jogando *Free Fire* ou andando de bicicleta, sua tarefa é ajudar a mãe nas atividades de casa. A aluna afirma que estar na escola é um grande prazer e que, embora saiba que o objetivo principal da escola é a educação, para ela, a melhor parte são os amigos que pode fazer. Malu tem certeza de que, graças à escola, ela terá um futuro melhor.

Brittynes – como a popstar Britney Spears

Brittynes tem 13 anos e mora com os pais. A aluna é assídua na escola e diz que estuda para ter um futuro melhor. Mantém bom relacionamento com os colegas e com a professora. Seu sonho é mudar a vida da sua mãe e do restante de sua família. Gosta de ler revistas e *sites* de fofocas para "ficar por dentro do que está acontecendo". Segundo ela, seu hábito de leitura se deve a uma boa professora que teve no passado e "que pegava muito no [seu] pé". Quando não está ajudando em alguma tarefa doméstica, Brittynes gosta de brincar na rua.

1 EIS OS QUE-FAZERES QUE ME LEVAM A BUSCAR, REPROCURAR, INTERVIR, EDUCAR E ME EDUCAR

> Aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo.
>
> *GEERTZ (2017)*

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa por mim desenvolvida. Discorro sobre a natureza qualitativa e interpretativista do estudo e sua inspiração etnográfica na investigação do caso de uma turma de 7º ano de uma escola da rede pública municipal de Itaboraí. Descrevo os instrumentos de geração de dados e o corpus. Teço os objetivos, as conjecturas e os procedimentos de análise sobre os quais me debrucei no curso da investigação.

Como professora da educação básica em formação permanente (FREIRE, 1996) em busca de um aprofundamento em minha experiência profissional através da reflexão crítica sobre minha própria prática, movo-me no sentido de construir condições para que o meu saber ingênuo, oriundo da minha experiência em sala de aula, do senso comum, esteja em constante evolução para um pensar epistemológico (FREIRE, 1996) que me permita perceber “a ou as razões de ser de porque estou sendo assim” (FREIRE, 1996, p. 39) e me torne capaz de mudar e de promover as mudanças necessárias no meio em que atuo.

Assumindo-me, então, como uma professora pesquisadora empenhada em superar o pensar ingênuo, adoto para esta pesquisa que investiga a criatividade uma metodologia qualitativa que me permitirá entender o fenômeno de maneira densa (GEERTZ, 2017). Desse modo, atuando como uma *bricoleuse* (DENZIN; LINCOLN, 2006), entremeio diferentes práticas metodológicas, as quais descrevo ainda neste capítulo, e atravesso diferentes áreas do conhecimento, no intuito de entender o objeto de pesquisa o mais profundamente possível. Assim, já de início, posiciono-me como uma pesquisadora que não tem a pretensão de oferecer quaisquer verdades sobre os dados analisados, mas entendimentos possíveis sobre as situações apresentadas.

Para que haja compreensão do contexto em que a pesquisa se desenvolveu, após discorrer sobre a natureza deste estudo, descrevo o meu lugar, de trabalho e de fala[5]. O ambiente onde, desde 2008, estou em processo de formação de professora, mais especificamente, de professora de uma escola pública municipal de região periférica do interior do Rio de Janeiro que sofre com questões de violência e pobreza. Ainda, aproveito esse momento para expor minhas reflexões com relação ao campo e à minha atuação nele.

Na sequência, teço algumas considerações sobre o professor pesquisador, que busca através de seu processo investigativo e de uma proposta de elaboração didática participativa (OLIVEIRA, 2019), melhorar o entendimento da qualidade de vida em sala de aula (ALLWRIGHT, 2006; GIEVE; MILLER, 2006).

E, por fim, trato dos instrumentos de geração dos dados, do corpus selecionado, dos objetivos, das conjecturas e dos procedimentos de análise.

1.1 **Natureza da pesquisa**

Dado meu interesse em entender de que forma o fenômeno investigado se constrói, adotei, para esta pesquisa, uma metodologia qualitativa.

A pesquisa qualitativa é, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), "uma atividade situada que localiza o observador no mundo". Trata-se de um campo de investigação indisciplinar[6], ouso dizer, no sentido de que não pertence a uma única disciplina, mas atravessa diferentes áreas de conhecimento (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). Os pesquisadores que, assim como eu, se filiam a esse modo de fazer pesquisa investigam os fenômenos em seus cenários naturais, buscando entendê-los ou interpretá-los "em termos dos significados que as pessoas a eles conferem" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Para tanto, realizam uma multiplicidade de práticas materiais e interpretativas, visando à obtenção de dados descritivos, que permitem a construção de diferentes representações da realidade e daqueles que a compõem. No caso deste estudo, por exemplo, implemento os métodos de observação participante, questionário sociocultural, entrevistas semiestruturadas em sistema

[5] O termo lugar de fala é utilizado neste trabalho de acordo com a acepção da sociologia. Conferir RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

[6] Inspirada em Moita Lopes (2006), optei pelo termo indisciplinar em vez de interdisciplinar para evidenciar que este trabalho transcende os limites de uma disciplina.

de grupos focais e gravação de aulas. O uso dessas múltiplas práticas interpretativas tem o objetivo de promover o entendimento mais aprofundado possível do fenômeno estudado.

A metodologia qualitativa surgiu nas ciências sociais como uma alternativa ao modelo positivista de se fazer ciência, cujo objetivo era validar uma verdade científica universal através da verificação de padrões por meio de técnicas estatísticas. Como, neste estudo, parto do pressuposto de que não há uma única verdade acerca das coisas do mundo, pois, como bem anuncia Velho (2012, p. 130), "a 'realidade' (familiar ou exótica) sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada", as interpretações daquilo que é entendido como real, ou seja, os construtos originados pelos diferentes olhares para o mundo demandam uma investigação do "mundo em ação" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 24). Isso quer dizer que, neste estudo, minha atenção estará mais concentrada no processo e menos no que uma corrente positivista chamaria de resultado.

Rompo, assim como Richardson (2018), com o pensamento essencialista de que há uma verdade e que é possível alcançá-la com uma triangulação de dados, ou seja, com o uso de diferentes métodos no intuito de comparar dados e validar resultados, e proponho entendimentos possíveis dentro de um sistema complexo que os integra. Nessa perspectiva, os dados são cristalizados (RICHARDSON, 2018), isto é, cada entendimento emergente de um mesmo conceito que atravessa os instrumentos utilizados corresponde, na imagem metafórica criada por Richardson, a uma face do cristal, que é um sistema complexo, e "depende do nosso ângulo de repouso" (RICHARDSON, 2018, p. 552), incluindo necessariamente, o perspectivador no cenário de observação.

Desse modo, à luz do paradigma construtivista, como Bastos e Biar (2015, p. 102), concebo "a ideia de validade de acordo com um compromisso ético: as interpretações válidas são aquelas que se comprometem com a desconstrução de práticas sociais injustas e com as transformações destas". Pretendo contribuir para a construção de conhecimento na área de ensino-aprendizagem de português língua materna (PLM) fazendo uma análise vertical dos dados, buscando descrevê-los, refletir criticamente sobre eles e entender de modo denso as ações realizadas no cenário investigado.

Para tanto, não digo que irei a campo, porque, de fato, já faz algum tempo que vivo nele, mas tentarei ir além de viver, olharei para este campo com óculos de etnógrafa.

1.1.1 A pesquisa de inspiração etnográfica

A etnografia é um método de fazer pesquisa qualitativa que segundo Fetterman (2010, p. 1) "dá voz às pessoas em seu próprio contexto local, contando tipicamente com citações literais e uma descrição densa dos eventos"[7]. Apesar de ser um método oriundo da antropologia do século XX, atualmente, está presente em todas as ciências sociais e, de acordo com Clifford (2016), assim como outras práticas de pesquisa qualitativa, não pertence a uma disciplina específica. No entanto, ciente de que, neste estudo, não realizarei todas as técnicas de investigação próprias da etnografia, e de que meu conhecimento a respeito da ciência na qual foi criada é limitado, chamarei esta maneira pela qual pretendo olhar para a minha vida no campo de pesquisa de inspiração etnográfica.

Apoiada em Cardoso de Oliveira (1996), concentrarei minha atenção em três etapas do trabalho etnográfico: o olhar, o ouvir e o escrever. Ambos se darão durante a observação participante, um dos instrumentos de geração de dados do qual tratarei adiante, e têm por objetivo me ajudar a compreender as práticas das quais participo "em sua verdadeira interioridade" (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 31).

Desse modo, neste estudo, que tem como campo a sala de aula, investigarei minha própria prática docente, questões relacionadas ao ambiente da sala de aula, os entendimentos dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como o meu papel enquanto professora e mediadora das relações discursivas nas quais emerge a criatividade. Não pretendo, com isso, oferecer uma solução aos problemas encontrados, uma vez que, segundo Clifford (2016, p. 38) "as verdades etnográficas são, assim, inerentemente parciais – engajadas e incompletas", mas promover uma reflexão sobre o fenômeno investigado e contribuir para a construção de conhecimento na área de ensino-aprendizagem, conjecturando alternativas para as situações observadas.

No mesmo viés etnográfico, além da observação participante, gerarei dados através de um caderno de campo, de um questionário sociocultural, de entrevistas em sistema de grupos focais e de gravação de aulas. Todos esses instrumentos, que me ajudarão a descrever, analisar e discutir aspectos da minha prática pedagógica, serão descritos mais adiante. Antes, porém, detalho que lugar é esse que constituiu o contexto de investigação.

---

[7] O texto original é: gives voice to people in their own local context, typically relying on verbatim quotations and a "thick" description of events.

1.1.2 O contexto: que lugar é esse e o que eu faço aqui?

O meu lugar/ É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor [...]
É esperança, é paz e prazer [...]
Tem mil coisas pra gente dizer
O difícil é saber terminar...

ARLINDO CRUZ (2012)

Os dados a serem analisados foram gerados no ano de 2019, em uma escola pública de ensino fundamental que integra a rede municipal de Itaboraí – RJ. A unidade de ensino, localizada a 1,5 km do centro da cidade, atende a uma comunidade carente, afetada por questões de violência e criminalidade.

A Escola Municipal Promotor Luiz Carlos Caffaro[8], considerada de médio-porte pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo (SECTUR)[9], possui 12 salas de aula em um prédio de dois andares, secretaria, sala da direção, sala dos professores, sala de coordenação, sala de orientação educacional, sala de leitura, sala de informática, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, sala de vídeo, almoxarifado, quadra de esportes coberta com vestiário, banheiros internos e externos adequados a alunos com deficiência, cozinha, refeitório, despensa, pátio coberto, parque para a educação infantil e pátio descoberto.

O funcionamento da escola acontece das 07:00 às 21:30, em três turnos: no período da manhã, atende aos alunos do 5º ao 9º ano, além da turma de aceleração e da turma de educação infantil; à tarde, recebe mais uma turma de educação infantil e os alunos do 1º ao 4º ano; no período noturno, atende aos alunos de 1ª a 9ª fase da educação de jovens e adultos (EJA).

A equipe de diretores, composta por uma diretora geral e dois adjuntos, iniciou o ano letivo de 2019 com apoio de uma orientadora educacional, que atende apenas o turno da manhã; a psicóloga, que organiza seu horário de modo a atender as demandas dos três turnos e uma dirigente para cada turno. O quadro de funcionários abrange, entre terceirizados e

[8] O nome da escola não foi alterado, pois já havia se tornado conhecido em minha dissertação de mestrado.
[9] Organização que vigorou de 2016-220.

efetivos, além dos já mencionados, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, inspetores de alunos, agentes de secretaria, professores regentes, uma professora para a sala de leitura, uma professora para a sala de recursos, professores mediadores e um vigia.

O espaço calçado é muito pequeno e, quando chove, o local fica alagado, impossibilitando as brincadeiras durante o recreio. A climatização e o excesso de poeira também são problemas que precisam ser resolvidos com urgência; no entanto, acredito que não serão, uma vez que, nas últimas reuniões para deliberação das verbas[10] recebidas pela escola, em que estiveram presentes os membros da Associação de Assistência ao Educando e do Conselho escolar, tais questões não foram sequer mencionadas. Além disso, para a instalação de condicionadores de ar, há a informação – e é a ela que a equipe de gestores recorre todas as vezes em que os professores introduzem o assunto – de que seria preciso refazer toda a da parte elétrica da escola e da rede de energia da rua.

Contrapondo-se ao cenário de precarização, está a disciplina, que é mantida graças ao trabalho diário das dirigentes de turno e dos inspetores. No período que antecedeu ao modelo de ensino remoto em virtude da pandemia da covid-19, os alunos chegavam à quadra e imediatamente se organizavam em filas para o acesso e a entrada nas salas; após o recreio, o mesmo acontecia. Acredito que esse exercício disciplinar tenha como objetivo facilitar o trabalho da dirigente de turno no que se refere ao gerenciamento das turmas, pois, em conversa com duas profissionais que atuam nessa função, ambas apontaram a forma como uma das regras que garantem o bom funcionamento da escola. Atualmente, com o retorno do modelo presencial, mas ainda com o risco de contaminação pelo novo coronavírus, a fim de minimizar a aglomeração de alunos, a forma não acontece mais. As turmas são encaminhadas para o refeitório, para o desjejum, e depois acompanhadas até a sala pelos inspetores. Sempre que algum professor falta sem prévio aviso, os alunos do 1º ao 5º ano são reagrupados em outras turmas da mesma série, os do 6º ao 9º recebem atividades e ficam sob a supervisão de um inspetor, ou vão para o pátio, ou têm a aula de outro professor adiantada e são liberados após o recreio.

A escola oferece lanche nos horários de recreio, almoço no período das 12h às 13h, para os alunos dos primeiro e segundo turnos, e jantar no período das 18h às 19h, para os alunos do terceiro turno. Os estudantes do segundo segmento são liberados às 12:20 da última aula e têm a opção de almoçar antes de deixarem a escola. Muitos alunos da minha turma não almoçavam na escola todos os dias. Eles reclamavam que, às vezes, a fila era muito grande e,

[10] Repasse do Programa Municipal Dinheiro na Escola (PMDE) e repasse do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

por isso, preferiam almoçar em casa. Pelo que pude observar, nenhum deles dependia da refeição oferecida pela escola, a não ser em situações específicas, como quando a mãe precisava sair e já antecipava a notícia do retorno tardio. Alguns, inclusive, declararam que, mesmo almoçando na escola, não deixavam de fazer a refeição em suas casas.

A carga horária de trabalho dos professores do 1º segmento é de 22 horas semanais, das quais duas são destinadas ao planejamento coletivo, que acontece todas as sextas-feiras, das 15h às 17h; já a dos professores do 2º segmento é de 12 tempos em sala, totalizando a carga de 10 horas semanais, além de 2 tempos de cinquenta minutos cada reservados para o planejamento, que acontece mediante convocação pela equipe de gestores.

Escolhi essa escola para a realização da pesquisa porque faço parte da instituição desde 2008, quando assumi a primeira matrícula na rede, para trabalhar com o 1º segmento do ensino fundamental. Recordo-me de, no ato de posse, ter sido informada por uma funcionária da então Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) – agora, Secretaria Municipal de Educacação (SEMED) – que a escola fora assaltada por diversas vezes e tinha constantes interrupções em seu funcionamento por conta da violência no entorno; mesmo assim, decidi manter minha lotação nessa unidade de ensino, tendo em vista sua proximidade com o bairro onde resido.

Ao chegar à instituição, notei que a maior parte dos funcionários não havia ingressado por concurso público, mas se tratava de cargos comissionados ou contratos temporários. Acredito que o medo da violência e a fama da escola afastavam aqueles que tinham a opção de trabalhar em localidades melhores. Durante esses anos, construí um vínculo com a comunidade escolar e pude colaborar com a desconstrução de um estigma que envergonhava e indignava a população daquela localidade. Como, no ato da inauguração da unidade de ensino, a obra estrutural não havia sido concluída, a escola fora apelidada de “mendigão”. Na ocasião, segundo relatos de funcionários antigos, além de ter o chão de terra batida, materiais básicos como carteiras para os alunos demoraram muito a chegar à escola. Ninguém queria trabalhar lá. Eu fiquei.

Participei do processo de construção de uma imagem positiva da escola, em que mostramos através de diversos projetos[11], a qualidade do trabalho realizado por seus profissionais e estudantes. Aos poucos, a escola foi ganhando visibilidade na rede de educação, tanto que, em 2011, quando assumi minha segunda matrícula – dessa vez, para trabalhar com o 2º segmento –, quase toda a equipe de professores passou a ser de

[11] Projeto Feira do Livro na Escola, Projeto Mala de Leitura, Projeto Estante Mágica, festas sem fins lucrativos abertas à comunidade e outros projetos pedagógicos que ganharam visibilidade na comunidade.

profissionais estatutários, isto é, admitidos por concurso público. Penso que esse acontecimento tenha contribuído bastante para a transformação da escola em um espaço querido pela comunidade, pois acredito que a estabilidade favorece o vínculo afetivo com a escola e com os alunos e permite a continuidade dos projetos desenvolvidos. Cria laços, *esprit de corps*.

A esse respeito, em conversa com uma ex-aluna, emocionei-me ao ouvir que a menina, atualmente, graduanda do curso de Comunicação Social - Cinema, na PUC-Rio, considera a Promotor sua segunda casa. Perguntei se poderia escrever sobre o período em que estudou na escola, e, em seu relato, pude perceber os sentimentos de saudade e gratidão. As lembranças registradas corroboram meu entendimento de que o afeto é essencial no processo de desenvolvimento do educando. Em seu texto, a estudante – que permaneceu na escola do 2º ao 9º ano e cursou o ensino médio no colégio Pedro II – faz menção ao conhecimento construído, mas enfatiza a importância do relacionamento com os amigos, dos elos forjados com os professores para chegar até onde chegou e aonde ainda chegará.

Fundamentada no entendimento de que cognição e afeto são inseparáveis (FORGAS, 2008), minha motivação para pensar a prática pedagógica é um desejo de contribuir para que essa escola seja um espaço amado, apreciado pela comunidade, uma comunidade marcada pelo crime, e, assim, cooperar para o contínuo desenvolvimento do ambiente educacional.

O laço afetivo que me une a essa instituição e a percepção da defasagem que ainda existe no que concerne à aprendizagem dos alunos, uma vez que a maioria depende exclusivamente da escola para ter acesso a bens culturais[12], levaram-me a desenvolver, em 2015, uma pesquisa de mestrado que visava ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos recém-saídos do ciclo de alfabetização (SALUCCI NUNES, 2016).

Uma nova inquietação, no entanto, moveu-me a continuar investindo na pesquisa em sala de aula, pois, uma vez imbuída do papel de professora pesquisadora, assumi o compromisso de permanente reflexão e esforço contínuo em manter as estratégias positivas e tentar, ao menos, entender as deficiências encontradas na minha prática (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46), visando possíveis transformações.

Nesse sentido, parto da percepção de que os alunos apresentam maior engajamento em atividades em que há mais espaço para expressar sua criatividade, para buscar entender se

[12] O questionário sociocultural respondido pelos alunos envolvidos na pesquisa indica que muitos participam de atividades culturais, tais quais visitas a museus, cinema e teatro. No entanto, ao conversarmos sobre suas respostas, notei que suas participações nesses eventos são oportunizadas pela escola.

existe e, caso haja, qual é a relação entre criatividade, cognição social, mediação e agência dos aprendizes na prática docente de português língua materna.

O grupo de alunos que escolhi para participar deste estudo compõe uma turma de 7º ano do ensino fundamental. Como acompanho a turma desde o ano 2018, percebi a oportunidade de realizar um estudo longitudinal, isto é, que me permitiu analisar o desenvolvimento desses meninos e meninas ao longo de todo o período da pesquisa.

A turma, que chamarei de Garena[13] – no intuito de manter o sigilo quanto à identidade de seus integrantes –, é composta por 27 alunos, dos quais 16 são do gênero feminino, 11 do gênero masculino. Suas idades variam dos 12 aos 16 anos. Nenhum deles já havia cursado o 7º ano anteriormente.

Por se tratar de menores de idade, após serem informados sobre o propósito e os procedimentos do estudo, aqueles que concordaram em participar receberam uma cópia do *Termo de Consentimento livre e Informado* (TCLE) e uma cópia da *Autorização para Uso de Imagem e Voz*, cujos modelos encontram-se nos anexos A e B, respectivamente, além de uma carta de apresentação[14] informando sobre o projeto, redigida e assinada por mim, para os responsáveis que aprovassem e autorizassem a participação assinarem.

Os nomes que apareceram nas transcrições das gravações das aulas e das entrevistas foram substituídos por pseudônimos que eles próprios escolheram – foi uma vontade expressa pela maioria quando expliquei a proposta – e que não guardam qualquer relação gráfica ou fônica com seus nomes verdadeiros.

As gravações das aulas e das entrevistas aliadas à observação participante e ao diário de campo forneceram subsídios para uma reflexão profunda das ações que constituem o objeto dessa pesquisa, as relações discursivas nas quais emerge a criatividade. Uma vez que esse objeto constitui a minha própria prática docente, teço algumas considerações sobre a figura do professor pesquisador. Antes, contudo, abro um espaço para comentar sobre a minha participação neste estudo.

---

[13] O nome Garena foi escolhido pelos próprios alunos da turma. Trata-se do nome de plataforma de provedor de internet que distribui o jogo *on-line Free Fire*, favorito desses estudantes.
[14] O modelo está disponível no anexo C.

1.1.3 Abrindo um parêntese para a autoetnografia: a pesquisadora, a professora, a aprendiz e eu

Os dados gerados na observação participante sofrem influência direta do observador que está envolvido no processo, participando da coconstrução e não simplesmente coletando informações prontas que estão disponíveis no campo. No caso desta pesquisa, em especial, como investigo minha própria aldeia, o lugar em que vivo há mais de dez anos e onde grande parte da minha formação como professora tem acontecido, não vejo outra forma de tratar os dados senão considerando também a maneira como eu dou sentido às situações aqui descritas e analisadas.

Desse modo, busco na autoetnografia os fundamentos para sustentar a presença do meu *self* neste trabalho acadêmico, que ora se concentra nas situações vividas entre professora e alunos em sala de aula, ora se dedica a estudantes específicos e, outras vezes, volta sua atenção para mim, para os dados gerados "de minha própria reflexividade e introspecção como investigadora"[15] (TILLEY-LUBBS, 2017, p. 194).

A autoetnografia é um gênero da etnografia que se refere a um movimento de olhar, primeiramente etnográfico, que mira nos aspectos sociais e culturais da experiência do pesquisador e depois se volta para seu interior, "expondo um eu vulnerável que é movido e pode se mover, refratar e resistir a interpretações culturais"[16] (ELLIS, 2004, p. 37).

Quando conversei com a turma sobre a realização desta pesquisa, expliquei minha intenção de contribuir para a formação de um aprendiz autônomo. Disse aos meninos e às meninas naquela sala de aula que, através da observação das atividades e das contribuições de cada um, nós poderíamos melhorar nossa maneira de aprender. Ao lembrar desse episódio, durante uma leitura de minhas anotações, chamou-me atenção a escolha dessas palavras e o que elas revelavam sobre mim. Será que se tratava apenas de uma forma de modalizar o discurso para que os alunos não achassem que eles (apenas eles) aprendiam de um jeito que era insuficiente, ou será que o "nós vamos poder melhorar nossa maneira de aprender" realmente sinalizava que também me incluo no processo como aprendiz? De todo modo, agora, penso que ainda há mais um ponto a se considerar: talvez não seja questão de melhorar, mas de mudar, de repensar fazeres.

---

[15] O texto original é: de mi propia reflexividad e introspección como investigadora.

[16] O texto original é: exposing a vulnerable self that is moved by and may move through, refract, and resist cultural interpretations.

Ao escrever sobre isso, recordei-me de que uma das disciplinas que cursei para obtenção de créditos no doutoramento mostrou-se desafiadora até eu compreender que o formato de encontro acadêmico proposto pela professora era outro. Minha dificuldade maior durou o tempo que eu demorei para perceber que, como aluna, estava sendo resistente a uma mudança que era justamente a que minha pesquisa busca incentivar: o rompimento com uma visão de aprendizagem como reprodução de conhecimentos.

Dessa reflexão sobre meu papel nesses dois cenários emergiu a ideia de que mais de um eu estará presente nos entendimentos produzidos nesta pesquisa, a saber, o eu pesquisadora, hoje em fase de doutoramento em uma universidade pública, que busca embasar suas ações em teorias consagradas na literatura da área; o eu professora de português da E.M. Promotor Luiz Carlos Caffaro, funcionária pública estatutária, graduada em Letras pela faculdade de formação de professores da UERJ, que procura integrar os conhecimentos construídos ao longo de sua formação acadêmica à sua prática de ensino de língua materna, em uma turma que parece dar pouca importância aos conhecimentos formais e vê a sala de aula como um espaço de socialização e de construção de relacionamentos interpessoais, e o eu aprendiz, mulher branca de 37 anos, pobre, estudante de escola pública, cuja infância compartilha vivências semelhantes às experiências de vida de alguns dos alunos participantes dessa pesquisa.

A união desses "eus" constitui a professora pesquisadora em permanente processo de formação responsável por esta pesquisa. Assim como Freire (1996, p. 29), "enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando" e o faço porque acredito que esse é o caminho pelo qual, em parceria com os alunos, construiremos melhores condições de vida em sala de aula, como argumento a seguir.

1.1.4 O professor pesquisador e a sala de aula da educação básica: como, por que e para quem?

> Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro.
> [...]

> O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.
>
> *FREIRE (1996)*

A ideia do professor pesquisador surgiu na Inglaterra, nos anos 60, com um grupo de professores da educação básica que decidiu fazer alterações no currículo escolar a fim de adequá-lo ao contexto de vida dos alunos (FAGUNDES, 2016). De acordo com Fagundes,

> foi um processo em que os professores assumiram sua prática como local de construção de hipóteses sobre o modo mais adequado de levar seus alunos a interessarem-se pelos saberes veiculados pela escola e que, uma vez comprovadas, poderia levar à construção de uma teoria curricular (FAGUNDES, 2016, p. 13).

No Brasil, a introdução do conceito está associada a um movimento de profissionais da educação básica cuja formação basilar de nível médio não parecia suficiente para ancorar sua prática pedagógica e que, ao ingressarem no curso superior, passaram a exigir que a teoria apresentada na universidade, nas faculdades de educação, atendesse às demandas da sala de aula do ensino regular (FAGUNDES, 2016).

A busca pela melhoria do entendimento da qualidade dos processos de aprendizagem tem motivado professores a investigar suas próprias turmas e a desenvolver pesquisas sobre suas descobertas, contribuindo assim para um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem. Tais práticas têm impactado o entendimento da qualidade de vida em sala de aula, que, na visão de Allwright (2006) é, de fato, a questão mais importante.

Ao tratar do entendimento da qualidade de vida em sala de aula, Gieve e Miller (2006) afirmam que professores e alunos não abandonam suas vidas pessoais quando adentram o espaço escolar e as retomam quando saem da escola, pelo contrário, “existe uma integração inerente entre nossa vida pessoal e institucional na sala de aula” (GIEVE; MILLER, 2006, p. 19), que não deve ser ignorada no contexto educacional. As práticas escolares performadas por professores e alunos são parte integrante de nossas vidas e vice-versa e, por essa razão, entendo que procurar melhorar o entendimento da qualidade de nossas práticas e, portanto, da qualidade de vida em sala de aula, favorece a formação de aprendizes que queiram continuar aprendendo ao longo da vida e saibam como fazê-lo ao invés de se

transformarem em “pessoas ressentidas por terem que gastar anos de suas vidas como aprendizes ‘cativos’” (ALLWRIGHT, 2006, p. 15). Ainda, segundo Oliveira (2019),

> a sala de aula é atravessada por conhecimentos advindos de múltiplos campos, trazidos pelos professores, pelos estudantes e pelos demais participantes da ampla comunidade escolar. Nesse espaço, saberes escolares, saberes docentes, saberes locais, saberes familiares, saberes religiosos, entre outros, cruzam-se e compõem, inelutavelmente, em cada escola, em cada sala de aula, um contexto muito peculiar (OLIVEIRA, 2019, p. 25).

Ignorar essa multiplicidade de saberes transforma “a experiência educativa em puro treinamento técnico” (FREIRE, 1996, p. 33). Desse modo, acredito que todos os conhecimentos construídos em nossa vida diária são caros e devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os significados que atribuímos às nossas experiências resultam da nossa participação no mundo social dentro e fora da escola (WINSLER, 2002).

Por esse motivo, adoto a proposta de elaboração didática participativa, entendida por Oliveira (2019, p. 26) como “um projeto pedagógico coparticipativo que envolve professores e estudantes em um contexto-para-a-ação e imbrica prática, reflexão e produção de conhecimentos”, considerando todos os saberes socialmente construídos, ressignificando a vida no contexto escolar. Isso quer dizer que, assumindo o papel de professora pesquisadora, minha prática docente está mais distante de um processo de transposição didática – definida por Chevallard (2013, p. 9) como “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido”, isto é, a transformação de um saber científico em um saber escolar – e mais próxima de um projeto coparticipativo complexo em que o professor tem o papel fundamental de organizar “atividades que atendam às necessidades e aos desejos de seus alunos e ao seu próprio estilo”, compartilhando “todo o processo com os estudantes, que se tornam agentes da *elaboração didática colaborativa*[17]” (OLIVEIRA, 2019, p. 32 – destaque da autora). Minha intenção com a assunção dessa postura é colaborar para um melhor entendimento da qualidade de vida, tanto minha como dos alunos, na sala de aula.

Sabendo que o conceito de qualidade tanto da aprendizagem quanto das interações pode variar de acordo com a perspectiva de quem o avalia, proponho que neste trabalho, que visa a contribuir para a formação de aprendizes autônomos, capazes de guiar suas próprias aprendizagens ao longo da vida, em um ambiente de ensino que privilegie o exercício da

[17] No texto de Oliveira (2019), duas versões aparecem: elaboração didática participativa e elaboração didática colaborativa. A esse respeito, consultei a própria autora que manifestou sua preferência pelo primeiro.

criatividade, a qualidade seja avaliada com base nos entendimentos emergentes das nossas relações discursivas em sala de aula, aos quais pretendo recorrer na ocasião da análise dos dados.

Nas próximas seções, tratarei dos procedimentos de pesquisa: instrumentos de geração dos dados, do corpus selecionado, dos objetivos, das conjecturas e dos procedimentos de análise.

1.2 **Instrumentos de geração de dados**

Uma vez que, neste estudo, busco entender de maneira densa o fenômeno investigado, lanço mão de diferentes instrumentos de geração de dados que conversam entre si. Desse modo, a fim de conhecer os participantes em profundidade utilizo a técnica de observação participante e o questionário sociocultural. Além disso, entrevistas semiestruturadas em sistema de grupos focais e gravação de aulas favorecem a análise de como professora e alunos ressignificam as práticas nas quais estão engajados.

1.2.1 Observação participante

Desenvolvo, neste trabalho, um estudo sobre a minha prática docente. Sendo assim, parte dos dados que analisarei foi gerada através da observação participante, que é definida por Vogt (1999) como um tipo de investigação na qual "o pesquisador participa como membro do grupo que ele está estudando" (VOGT, 1999, p. 208). Esse tipo de observação, segundo Erickson (1985), envolve a participação de longo prazo no cenário em que o estudo está situado, o registro minucioso de tudo o que é observado, a profunda reflexão sobre os dados obtidos e o relato descritivo detalhado. Desse modo, após cada sessão de observação, procedi uma descrição qualitativa das minhas percepções sobre o que foi observado.

Como já mencionei, realizo uma pesquisa interpretativista, sendo assim, a observação não tem como objetivo a descoberta de uma verdade sobre um objeto de estudo, ao contrário, busca entender o *modus operandi* do fenômeno investigado e tenta "identificar o significado

das ações nos eventos, a partir dos vários pontos de vista dos próprios atores”[18] (ERICKSON, 1985, p. 6). Ou seja, minha intenção é tornar conhecidos os entendimentos que surgem dos contextos observados de modo que eu, enquanto professora, possa agir à luz deles e inspirar outros a fazer o mesmo.

Tendo em vista que investigo um cenário do qual eu naturalmente faço parte, um exercício que deve fazer parte da minha práxis é o estranhamento do familiar (ERICKSON, 1985; VELHO, 2012). Para entender o que está acontecendo aqui e agora, que significado as ações têm para as pessoas envolvidas, como esses acontecimentos se relacionam com outros dentro e fora do cenário pesquisado, preciso problematizar o lugar comum e dar visibilidade àquilo que a familiaridade tornou invisível (ERICKSON, 1985; VELHO, 2012). Transpondo para a minha realidade, necessito estranhar aquilo que a rotina escolar naturalizou – o aluno, que não participa, não aprende, não tem hábito de leitura, não se comporta de acordo com o que determina o regimento escolar ou a vontade do professor, e age dessa maneira porque não está interessado no que a escola tem a oferecer; o professor, que não tenta novos modos de fazer sua prática pedagógica, está desmotivado e sem perspectivas de melhora, e se comporta assim devido ao descaso por parte dos governantes, dos gestores das escolas, dos responsáveis pelos alunos e dos próprios alunos. Acredito que investigar o que está por trás desses desfazeres contribui para o planejamento de práticas mais significativas.

Nesse sentido, através da minha ótica, busco construir interpretações acerca do cenário da sala de aula, das minhas ações e das ações dos estudantes em interação nesse ambiente e dos entendimentos que emergem dessas ações. Comungo com Velho (2012) do pensamento de que o estudo do familiar é vantajoso no sentido de que me permitirá rever e enriquecer os resultados dessa pesquisa uma vez que, ao continuar exercendo meu papel de professora, terei a oportunidade de contrastar as experiências e os sentidos construídos nelas com outros no mesmo cenário, em circunstâncias diversas.

Considerando que minha memória possa não ser capaz de arquivar e tornar disponíveis todos os lances das situações vivenciadas, aliado à observação participante, confiei a um diário de campo os detalhes – que poderiam se revelar importantes ou não – das ações realizadas por mim e pelos alunos em sala de aula, como explico a seguir.

---

[18] O texto original é: identify the significance of actions in the events from the various points of view of the actors themselves.

1.2.2 Diário de campo

O diário de campo ou diário de pesquisa, apesar de não possuir uma formatação padronizada, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), costuma conter textos descritivos com "narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais". Além disso, podem constar sequências interpretativas que evidenciem os sentimentos ou as impressões do observador em relação às situações descritas.

Na escritura do meu diário de campo, além das anotações costumeiras, registrei também noções teóricas e metodológicas, construídas nas leituras que compõem os fundamentos desta pesquisa, bem como nas aulas dos cursos integrantes de minha formação profissional e acadêmica, que pudessem contribuir para a reflexão e construção da minha própria teoria.

Parte dessas notas foi feita entre uma atividade e outra e, para que não houvesse prejuízo no meu trabalho em sala, parte foi feita ao final das aulas. Outros registros foram realizados em momentos de leitura do diário e reflexão sobre os eventos, ou sempre que uma nova ideia ou um novo pensamento me ocorria.

Se tratando de uma pesquisa de inspiração etnográfica, que "parte do princípio de que descrição e compreensão do significado de um evento social só são possíveis em função da compreensão das interrelações que emergem de um dado contexto" (GODOY, 1995, p. 28), além da observação participante e do diário de campo, utilizei outros dois instrumentos de geração de dados: a entrevista semiestruturada em sistema de grupo focal, que foi registrada em áudio e vídeo, e a gravação de uma sequência de práticas pedagógicas. Tratarei primeiro da entrevista.

1.2.3 Entrevistas semiestruturadas em sistema de grupo focal registrada em áudio

A entrevista é definida por Haguette (2013, p. 81) como "um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivos a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado". As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. A diferença mais básica entre elas está no questionário:

enquanto na primeira a lista de perguntas predeterminadas se mantém rígida durante o encontro, na segunda, é permitido que o entrevistado fale mais espontaneamente e, na última, não há sequer questionário.

No caso deste estudo, com o intuito de esboçar um mapa de como os alunos percebem e dão significado às ações realizadas, optei pela entrevista semiestruturada. Desse modo, a partir do conhecimento já construído por mim, possibilitado pela observação participante e pelo diário de campo, elaborei perguntas que poderiam levá-los a narrar suas experiências, evidenciando seus pontos de vista.

Minha intenção inicial era de que nem todos os alunos participassem das entrevistas. Como esse não foi o único instrumento de geração de dados, entendia que fazê-las com todos os 27 geraria um volume de dados que poderia impactar uma análise que se pretende densa e o tempo de desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, optei por trabalhar com grupos focais. No entanto, a maioria manifestou desejo em participar. Sendo assim, realizei a entrevista com todos os interessados, distribuindo-os em quatro grupos, de acordo com as semelhanças observadas em sua participação nas aulas gravadas.

A entrevista com grupos focais é definida por Morgan (2011, p. 5) como "uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio de interação de um grupo sobre um tema determinado pelo pesquisador. Em essência, é o interesse do pesquisador que fornece o foco, enquanto os dados emergem da interação do grupo"[19].

Ao associar outros instrumentos de geração de dados com os grupos focais, comparo os entendimentos em relação à criatividade e à agência que emergiram da participação dos alunos no grupo com aqueles construídos a partir da observação de sua participação no cenário natural da sala de aula.

Os grupos focais, neste trabalho, tiveram a seguinte constituição: dois grupos com cinco alunos cada, um grupo com quatro alunos e outro com três. Todos os participantes, apresentados na introdução da pesquisa, foram voluntários. Os encontros aconteceram na sala de leitura, em horários de aula vaga, combinados com antecedência com os alunos participantes e com a dirigente de turno da escola. Realizei duas rodadas de encontros com os mesmos grupos de alunos após cada uma das sequências de práticas, cujos propósitos descrevo a seguir.

---

[19] O texto original é: a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher. In essence, it is the researcher's interest that provides the focus, whereas the data themselves come from the group interaction.

1.2.4 Gravação das aulas

A fim de proceder uma análise comparativa da participação dos alunos e da professora em uma aula cujo planejamento abre espaço para a criatividade e em outra cujo plano não leva em conta essa preocupação, fiz a gravação em vídeo de uma sequência de práticas pedagógicas, cuja descrição detalhada encontra-se no terceiro capítulo desta tese.

Optei pelo registro em vídeo para que fosse possível captar o máximo de ações e expressões faciais dos participantes da interação, tendo em vista minha intenção de proceder uma análise densa. A multimodalidade, dessa forma, não poderia ser desprezada. Ambas as gravações, das entrevistas e das aulas, foram realizadas com as devidas autorizações da direção da escola e dos responsáveis pelos alunos, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa[20].

Ressalto que é prática da escola solicitar dos responsáveis, no ato da matrícula, a assinatura de um termo de autorização de uso de imagem, voz e obra do aluno – cuja cópia encontra-se no anexo D – para divulgação ao público em geral. Mesmo assim, ao escolher os excertos que foram analisados, tive o cuidado de verificar se os responsáveis pelos interagentes em questão assinaram o TLC e a autorização de uso de imagem e voz, entregues antes do início da pesquisa.

Na transcrição da gravação, segui o modelo de convenções proposto por Jefferson (2004) – e sintetizado por Loder (2008) –, segundo o qual o registro deve ser apresentado de cima para baixo, em uma linha vertical, evidenciando a troca de turnos pelos participantes. A disposição gráfica da transcrição foi organizada em três colunas: na coluna da esquerda, indico o número da linha; na coluna do meio, apresento o nome escolhido para representar o participante responsável pela elocução e, na coluna da esquerda, transcrevo as elocuções. No modelo de transcrição de Jefferson, não há equivalência entre turno e linha, desse modo, um mesmo participante pode ocupar mais de uma linha em seu turno. Mantive o registro na ortografia padrão, a fim de facilitar a leitura da transcrição, entretanto, não obedeci a regra para o emprego de letras maiúsculas em início de frases e em nomes próprios na coluna da direita, para que não haja dúvidas quanto à sinalização de ênfase de volume, marcada, nesse modelo, por maiúsculas.

[20] Conferir parecer consubstanciado do CEP n. 3. 631.262, disponível na Plataforma Brasil.

1.3 Corpus

Para análise, utilizo transcrições das gravações das aulas e das entrevistas semiestruturadas realizadas em sistema de grupo focal; atividades realizadas pelos alunos, meu planejamento e as notas de campo.

Na tentativa de entender como os participantes das interações gravadas procedem, oriento-me pela Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), que tem se encarregado do estudo das interações discursivas em seu contexto natural de produção.

1.4 Objetivos, conjecturas e perguntas de pesquisa

Como objetivos gerais desta pesquisa, almejo entender se há e qual seria a relação entre criatividade, cognição social, mediação e agência dos aprendizes na prática docente de PLM e contribuir para a construção de conhecimento na área de ensino-aprendizagem de PLM à luz da cognição social.

Como objetivos específicos, pretendo:

a) Levantar, descrever e analisar o planejamento do professor;

b) Entender os efeitos do planejamento no processo interacional;

c) Relacionar os efeitos da cognição social com a mediação;

d) Relacionar os efeitos da cognição social com a criatividade;

e) Relacionar os efeitos da cognição social com a possível agência por parte do aprendiz leitor;

f) Discutir práticas pedagógicas inspiradas pelos entendimentos gerados.

Conforme expus no início deste capítulo, a pesquisa qualitativa não parte do pressuposto de que há verdades que devem ser alcançadas ou hipóteses a serem testadas. No entanto, durante as leituras iniciais que compõem o referencial teórico desta tese, do qual tratarei no capítulo seguinte, emergiram as seguintes conjecturas:

i. Se a linguagem é uma forma de cognição sócio-histórica de caráter eminentemente interacional, a criatividade emergirá de relações discursivas, constituídas por um sistema simbólico de grande plasticidade (MARCHUSCHI, 2002);
ii. Se a criatividade se localiza fundamentalmente nos recursos linguístico-discursivos ao qual as pessoas recorrem para transformar ações em textos e executá-las, investigar a criatividade é o mesmo que investigar os recursos linguístico-discursivos presentes no processo interacional (JONES, 2016);
iii. Se a cognição social é a maneira pela qual as pessoas compreendem as outras, elas mesmas e as situações nas quais se envolvem, e se, no discurso, o indivíduo pode posicionar-se a si mesmo ou ser posicionado como um determinado *self* (HARRÉ; LAGENHOVE, 1999), tratar da cognição social também é tratar de posicionamento;
iv. Se a mediação é um efeito da organização da estrutura de participação (PHILIPS, 1972; SCHULTZ; FLORIO; ERICSON, 1982), o processo mediador é condição para a emergência da criatividade em práticas pedagógicas.
v. Se a criatividade "está relacionada ao uso da linguagem e de outras semioses, para, em conversas situadas, realizar ações, tomar posições ou assumir identidades que não seriam possíveis anteriormente" (JONES, 2016), agência é índice de criatividade.

Como desdobramentos das conjecturas acima elencadas, proponho as seguintes questões às quais buscarei responder:

a) Qual é a relação, se é que existe, entre a criatividade, a cognição social, a mediação e a agência na prática docente de PLM?

b) Que ações discursivas sinalizam criatividade por parte de alunos e professora?

c) Que posicionamentos são assumidos por parte de alunos e professora?

d) Que ações sinalizam agência por parte de alunos?

e) Qual a relação da agência com a criatividade?

f) Qual a relação da mediação com a criatividade?

g) Que entendimentos emergem da participação dos alunos nas entrevistas e nos protocolos falados em relação à criatividade e à agência?

A fim de responder a essas questões e alcançar os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, realizei os procedimentos de análise que descrevo a seguir.

1.5 **Procedimentos de análise**

Nesta pesquisa, a fim de realizar uma análise vertical exaustiva dos dados gerados, segui os seguintes passos:

a) Elaboração do questionário sociocultural;

b) Análise do questionário sociocultural;

c) Elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada;

d) Gravação e transcrição das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula;

e) Organização dos alunos para a entrevista em sistema de grupo focal;

f) Realização e transcrição da entrevista;

g) Análise da interação em sala de aula;

h) Análise das entrevistas em grupo focal;

i) Levantamento das categorias de análise;

j) Levantamento dos recortes mais representativos;

k) Análise dos entendimentos já gerados;

l) Cristalização dos entendimentos.

1.6 **Conceitos norteadores**

Faço aqui uma breve apresentação dos conceitos que norteiam a análise desta pesquisa, uma vez que os descrevo mais profundamente no segundo capítulo, referente aos referenciais teóricos.

Criatividade

Neste trabalho, entendo a criatividade como o efeito que emerge das relações discursivas, que pode manifestar-se em todos os tipos de discurso (HIDALGO-DOWNING, 2016, p. 108), não estando associada apenas, como muitos podem pensar, a um talento individual revelado em atividades artísticas. A sala de aula pautada pela criatividade assim definida vai contra o que Castro e Dionísio (2003, p. 320) chamam "enquadradores discursivos", "os dispositivos que controlam e estruturam o significado e o processo de construção de sentidos [...], na medida em controlam a situação comunicativa", tolhendo "a liberdade do aluno, sua capacidade de aventurar-se" (FREIRE, 1996, p. 56-57). Segundo aqueles autores, a ação desses enquadradores favorece apenas a transmissão de informação – uma vez que os sentidos são, praticamente, dados prontos para que o aprendiz se aproprie dele.

Indo contra esse modelo no ensino de PLM, acredito na sala de aula como um espaço de coconstrução de significados que leva em conta as contribuições de todos os envolvidos na interação e consequentemente como um espaço permeável à criatividade.

Cognição social

A capacidade exclusiva dos humanos de compreender nossos coespecíficos como seres intencionais, acumular artefatos culturais e representar cognitivamente o mundo a partir de diversas perspectivas (TOMASELLO, 2003a) fundam a dimensão social da nossa cognição. As bases do nosso sistema conceptual são, segundo Lakoff (1987), ancoradas em

domínios cognitivos e na experiência sociocultural e envolvem percepção, atenção, memória, experiências corporais, sensoriais e sociais.

Neste estudo, em que busco investigar se e como a criatividade emerge nas interações discursivas entre professora e alunos no contexto público da sala de aula, o conceito de cognição social pode possibilitar o entendimento de como a organização conceptual e os posicionamentos indicadores de criatividade são influenciados pela situação contextual e pelos esquemas de conhecimento, sendo aqueles construídos no discurso e não anteriores a ele.

Mediação

A mediação é entendida neste trabalho como o efeito da organização da estrutura de participação[21], em que o mediador garante aos interactantes oportunidades iguais de fala. No contexto de sala de aula, em que esta pesquisa está situada, a mediação assegura aos participantes da interação oportunidades de se posicionarem como agentes do processo de construção de conhecimento. Nesse ponto de vista, assim como Saliés (2011), refutamos a noção de mediação como mera assistência, ao entendermos que ela está relacionada à organização da participação nas interações discursivas, e defendemos uma proposta que busca abrir caminhos para que os alunos sejam participantes ativos na coconstrução do conhecimento em um ambiente voltado para o exercício da criatividade, uma vez que, segundo Jones (2016), posicionar-se é um ato criativo.

[21] Estrutura de participação ou estrutura participante (*participant structures*) é um conceito introduzido por Philips (1972) para se referir aos arranjos estruturais da interação (*structural arrangements of interaction*) entre o professor e os alunos em sala de aula. Schultz, Florio e Erickson (1982) definem estrutura de participação como "padrões de alocação de direitos e deveres interacionais entre todos os membros que estão envolvidos no evento social" (tradução encontrada em Abritta; Ferreira; Ladeira (2008) para o seguinte texto no original: "patterns in allocation of interactional rights and obligations among all the members who were enacting a social occasion together"), ou seja, quem tem o direito de falar o que para alguém, como e quando.

Agência

No ambiente de sala de aula, entendo a agência como um processo no qual espaços para posicionamentos são negociados (WEDIN, 2019), resultando no empoderamento discente. Nessa perspectiva, o trabalho de mediação descrito anteriormente, visa a garantir que o aluno assuma paulatinamente a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, uma vez que sua voz é ouvida e suas contribuições legitimadas pela professora e por seus colegas de classe.

Posicionamento

A noção de posicionamento é definida por Harré e Van Langenhove, (1999, p. 15) como "uma construção discursiva de histórias pessoais que fazem as ações de uma pessoa inteligíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro das quais os membros de uma conversa têm locações específicas"[22]. Como construção discursiva, o posicionamento está relacionado à maneira como as pessoas envolvidas em uma interação agem discursivamente, forjando imagens para si e para os outros.

Ofereço neste espaço uma pequena síntese dos principais tipos de posicionamentos descritos pelos autores.

a) Posicionamento de primeira e segunda ordem – diz respeito a como o indivíduo se situa em relação ao outro, segundo uma determinada ordem moral. Quando o posicionamento de primeira ordem é desafiado, estabelece-se um posicionamento de segunda ordem ou reflexivo.

b) Posicionamento performativo e explicativo – o primeiro refere-se ao efeito perlocucionário do posicionamento de primeira ordem. O posicionamento explicativo, por sua vez, equivale a um posicionamento de segunda ordem, pois questiona o posicionamento de primeira ordem.

c) Posicionamento moral e pessoal – está relacionado ao papel social desempenhado.

[22] No original: the discursive construction of personal stories that make a person's actions intelligible and relatively determinate as social acts.

d) Posicionamento do *self* e do outro – é o posicionamento de si mesmo e do outro.

e) Posicionamento tácito e intencional – no primeiro, não há por parte do falante uma vontade consciente de se posicionar de forma específica na interação. Já no segundo, há interesse em se situar de determinada maneira. O posicionamento intencional pode ser categorizado das seguintes formas: posicionamento deliberado do *self*: usado para expressar marcas de uma identidade social; posicionamento deliberado do outro: apresenta atributos sobre o outro; posicionamento forçado do *self*: demandado pelo outro para atestar conformação ante o julgamento moral institucional; posicionamento forçado do outro: julga o outro conforme parâmetros institucionais.

Optei por apresentar o conceito de posicionamento por último, tendo em vista que, além de servir como norteador, também foi, nesta pesquisa, uma categoria de análise que possibilitou a codificação dos dados juntamente com conceitos como os enquadres interacionais, a atenção conjunta, a subjetividade e a intersubjetividade, cujas descrições encontram-se a seguir.

1.7. Categorias de análise

Nesta pesquisa, além do conceito de posicionamento já introduzido, valho-me ainda de outros que me permitiram operacionalizar a análise e responder às perguntas de pesquisa. Por se tratar de um corpus constituído por situações de fala-em-interação, mobilizei um conjunto de conceitos analíticos que visam a aclarar como os participantes das interações analisadas agem discursivamente e por que o fazem de tal modo.

Enquadres interacionais

Segundo Goffman (2012), enquadre interacional é a visão que as pessoas envolvidas em uma interação têm daquilo que está acontecendo no aqui e agora da situação. Trata-se de

um recorte numa situação social que delimita um conjunto de ações significativas introduzidas e/ou sustentadas pelos participantes (BATESON, 2013). Uma vez que apenas os significados das palavras não são suficientes para a compreensão dos enunciados comunicativos, é preciso estar atento a outros aspectos que envolvem a situação, tais quais quem fala, para quem fala, de onde fala, por que fala, como fala, que expressões e gestos realiza enquanto fala etc. Todas essas pistas (GUMPERZ, 2013) contextualizam e nos ajudam a interpretar a situação social de uma maneira e não de outra.

Atenção conjunta

A atenção é definida por Gibson e Rader (1979) como uma percepção intencional. Essa definição está implícita na proposta de Tomasello (2003ª; 2003b; 2003c; 2014) de que para que as crianças entendam em que os adultos prestam atenção quando olham um objeto, reagem e se comportam diante de uma situação, e, então, se envolvam em uma atividade de atenção conjunta com eles, elas devem entender algo sobre a intenção do adulto na situação" (Tomasello, 2014). A atividade de atenção conjunta é uma ação, envolvendo duas ou mais pessoas, em que uma segue, direciona ou compartilha a atenção da(s) outra(s) para um determinado objeto ou evento.

Subjetividade

A subjetividade é explicada por Leontiev (1978) como o processo de constituição daquilo que é individual, particular, e que, apesar de ser singular de um sujeito, origina-se nas relações sociais desse indivíduo, "quando ele se apropria (ou subjetiva) de tais relações de forma única [...], ou seja, o desenvolvimento da subjetividade ocorre pelo intercâmbio contínuo entre o interno e o externo" (SILVA, 2009).

Intersubjetividade

Tomasello (2014) explica a intersubjetividade como a capacidade do ser humano saber que os outros envolvidos em uma interação com ele compartilham um mesmo leque de possibilidades de sentidos. Desse modo, quando os envolvidos em uma interação estão tentando ver a situação do ponto de vista um do outro, simultânea e reciprocamente, de acordo com Tomasello, Kruger e Ratner (1993), tem-se uma ação intersubjetiva.

No quadro abaixo, procuro sistematizar os objetivos, as perguntas de pesquisa e as categorias de análise.

Tabela 1 – *Design* de pesquisa

Objetivo específico	**Pergunta de pesquisa**	**Categoria de análise**
Qual é a relação, se é que existe, entre, a criatividade, a cognição social, a mediação e a agência na prática docente de PLM?		
1. Levantar, descrever e analisar o planejamento do professor	Qual a relação da mediação com a criatividade?	Intersubjetividade, atenção conjunta, enquadres interacionais
2. Entender os efeitos do planejamento no processo interacional	Qual a relação da mediação com a criatividade?	Intersubjetividade, atenção conjunta, enquadres interacionais
3. Relacionar os efeitos da cognição social com a mediação	Que ações discursivas sinalizam criatividade por parte dos alunos e da professora?	Intersubjetividade, subjetividade, enquadres interacionais
4. Relacionar os efeitos da cognição social com a criatividade	Que ações discursivas sinalizam criatividade por parte dos alunos e da professora?	Intersubjetividade, subjetividade, enquadres interacionais
5. Relacionar os efeitos da cognição social com a possível agência / autonomia por parte dos alunos	Que posicionamentos são assumidos por parte dos alunos e da professora? Que ações sinalizam agência por parte dos alunos? Qual a relação de agência com a criatividade?	Intersubjetividade, enquadres interacionais Intersubjetividade, subjetividade, enquadres interacionais

Fonte: A autora.

2 SOB A LONA DA LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR E CRÍTICA CONSTRUO O MEU PENSAR EPISTEMOLÓGICO

> There are new, socially constructed objects of knowledge, and new ways of seeing them, that radically transgress disciplinary boundaries.
>
> *ARONOWITZ; GIROUX (1991)*

> Acreditar numa linguística [aplicada] crítica é acreditar que podemos fazer a diferença. Acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral e da melhoria das nossas condições do dia a dia. É também acreditar que o verdadeiro espírito crítico tem de estar voltado, vezes por outra, para si próprio. É preciso, em outras palavras, submeter nossas práticas ao escrutínio crítico. Para isso, é necessário nos lembrar, com frequência, que podemos estar errados sobre esta ou aquela questão. E, finalmente, acreditar que nunca é tarde para aprender e nunca se sabe de quem se pode aprender a nossa próxima lição.
>
> *RAJAGOPALAN (2003)*

Neste capítulo, apresento os aportes teóricos que fundamentam este estudo. Discuto o caráter indisciplinar da abordagem construída e teço as relações entre os conceitos que norteiam o trabalho investigativo. A fim de esclarecer como os entendimentos gerados se entrelaçam, valho-me da análise de alguns exemplos extraídos dos meus próprios dados.

Tendo em vista que, nesta pesquisa, abordo o uso da linguagem na interação e procuro entender a relação entre criatividade, cognição social, mediação e agência dos aprendizes na prática docente de PLM, busco abrigo sob a lona da linguística aplicada, tal qual vem sendo

praticada na contemporaneidade, a saber, de maneira indisciplinar (MOITA LOPES, 1998; 2006) e crítica (PENNYCOOK, 1998; 2006).

Compreendida inicialmente como um campo de aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas estrangeiras, cujo objetivo era oferecer aos professores e alunos soluções para os problemas relativos à linguagem com os quais se defrontavam, a LA contemporânea não só deixou de buscar "soluções" como também passou a "argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar" (MOITA LOPES, 2006, p. 19), caso contrário, continuaria não contemplando a complexidade das práticas linguísticas seja em sala de aula, seja fora dela.

Ainda que a maior parte dos trabalhos em linguística aplicada continue se realizando no âmbito do ensino de LE, seus domínios têm se tornado cada vez mais amplos devido ao interesse de muitos pesquisadores em investigar questões sociais nas quais a linguagem desempenha papel central. A LA de que trato neste estudo está situada no campo das ciências sociais e das humanidades e dialoga com outras teorias que atravessam essa área, sempre em busca de entendimentos.

No caso específico desta pesquisa, construtos das diferentes disciplinas que compõem o referencial teórico iluminam a arena de investigação sob a lona da LA, como procuro esclarecer adiante. Optei pela metáfora da lona em detrimento do comumente usado guarda-chuva, no intuito de deixar marcada sua amplitude.

Figura 1 – Lona da LA neste estudo

Fonte: A autora.

2.1 **Afinal, o que é linguística aplicada indisciplinar e crítica[23]?**

> As ideias teóricas não aparecem inteiramente novas a cada estudo; [...] elas são adotadas de outros estudos relacionados e, refinadas durante o processo, aplicadas a novos problemas interpretativos.
>
> *GEERTZ (2017)*

Os entendimentos do que seja a LA, felizmente, como celebra Moita Lopes (2013), variam entre os pesquisadores dessa área de investigação. Nesse sentido, sigo sua orientação de "entretecer os fios semânticos que constroem os significados" (MOITA LOPES, 2013, p. 21) que a literatura à qual tive acesso mobiliza, com base no meu olhar para a essa teoria e para o contexto de investigação, no intuito de inteligir o modo como a LA é vista neste estudo.

Opero, assim, com um conceito de linguística aplicada indisciplinar e crítica, entendendo-a como um campo de investigação autônomo que atravessa e é atravessada por diferentes áreas do conhecimento que têm se ocupado com os estudos da linguagem. Comprometida com questões sociais, culturais e políticas, é uma LA que problematiza as situações com as quais se defronta e cria inteligibilidade sobre elas, "de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas" (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Considerando que esta pesquisa está situada em um espaço interacional complexo, uma vez que o ambiente de sala de aula é composto por participantes múltiplos, com interesses variados, que têm sobre o espaço escolar e sobre sua atuação nele visões diferentes, mesmo divergentes, penso que seria impossível tentar encaixá-la em um modelo teórico fixo, universal. É no processo de problematização e busca por novas maneiras de entender e agir sobre a questão estudada que a necessidade de pesquisar mais profundamente, de entender a partir de diferentes perspectivas disciplinares tem se manifestado. O que me leva a crer,

---

[23] O título "Afinal, o que é linguística aplicada" foi utilizado em alguns trabalhos de importantes linguistas aplicados no Brasil, no intuito de esclarecer sobre o campo de atuação da disciplina e consolidá-la como independente da linguística (Cf.: KLEIMAN, 1990; CELANI, 1992; MOITA LOPES, 1996).

corroborando Aronowitz e Giroux (1991), na epígrafe deste capítulo, que este trabalho transgride as fronteiras disciplinares e se aproxima da ideia de LA apresentada por Pennycook (2006, p. 68) como "práxis em movimento".

Além disso, por se tratar de uma investigação que visa a contribuir para a formação de aprendizes autônomos, capazes de conduzir suas próprias aprendizagens ao longo da vida, em um ambiente de ensino que promova o exercício da criatividade, acredito que a teoria em construção nesta pesquisa possibilite-nos entender por outros vieses o quadro investigado e quem sabe, oportunize mudanças. A abordagem crítica que defendo aqui encerra, portanto, um potencial transformador (PENNYCOOK, 1998, 2006) comprometido com os interesses desses, cujas condições do dia a dia este estudo pretende ajudar a melhor compreender.

Os estudantes de escola pública municipal do interior do estado do Rio de Janeiro envolvidos nesta pesquisa vivem em um mundo onde o fluxo de informação é intenso e em permanente mudança (COUTINHO; LISBÔA, 2011). Como todos têm acesso a aparelhos conectados à rede de internet, conforme apontado no questionário sociocultural, e fazem uso desses equipamentos com frequência, suponho serem meninas e meninos informados – de acordo com Manuel Castells (2014), em entrevista ao projeto *Fronteiras do Pensamento*[24], 80% da informação produzida no mundo está disponível na rede e o acesso a ela é cada vez mais facilitado. Entendo, portanto, que um planejamento pedagógico baseado na transmissão de informação não desafia esse aluno, pode lhe parecer menos interessante e não contribui para torná-lo um aprendiz agentivo, posto que sequer o ajuda a refletir sobre o conhecimento, quanto mais criar a partir dele.

Proponho assim a problematização de um modelo de aula que limita a participação, impedindo ou tolhendo a capacidade do aluno de arriscar-se (FREIRE, 1996) e, assim, de construir sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Essa proposição traz consigo a necessidade de buscar em outras áreas do conhecimento construtos que deem conta "da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula" (MOITA LOPES, 2006, p. 19), haja vista que, segundo Pennycook (1998, p. 28), "nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder", e ignorar tais questões implica uma prática de ensino mais próxima da reprodução de informação e da acomodação do que de promoção de agência e transformação social, como aqui me proponho a desenvolver.

Alinho-me, portanto, a linguistas aplicados (PENNYCOOK, 2001, 2006; MOITA LOPES, 2004, 2006; FABRÍCIO, 2006) que advogam uma LA problematizadora, teórica e

[24] Projeto cultural, criado em 2016, que convida conferencistas internacionais para tratar de temas da contemporaneidade em eventos promovidos no Brasil.

metodologicamente híbrida, parcial e preocupada com a relevância e responsabilidade sociais dos conhecimentos produzidos (FABRÍCIO, 2006, p. 51), funcionando como um espaço de *desaprendizagem* de crenças sustentadas em essencialismos (FABRÍCIO, 2006, p. 61). Posiciono-me assim por acreditar que o diálogo entre diferentes áreas e modos de produção de conhecimento podem contribuir qualitativamente para construção de "futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras do sofrimento humano" (FABRÍCIO, 2006, p. 52).

Neste estudo, em especial, procuro contribuir para a construção de conhecimento na área de ensino-aprendizagem de PLM, à luz da cognição social, entretecendo a própria lona sob a qual busco abrigo, na expectativa de – através de uma abordagem que não desconsidera conhecimentos consagrados, mas "nos força a contínuos deslocamentos, movimentando o ângulo de observação do centro [...] para as franjas" (FABRÍCIO, 2006, p. 51) – abrir espaço para que estudantes adolescentes de uma escola pública de periferia tenham suas vozes ouvidas, construindo com eles um ambiente propício ao empoderamento discente, para que possam ir além de seus condicionantes[25] (FREIRE, 1996).

Para tanto, na trama da lona, entrelaço construtos de diferentes áreas do conhecimento que dão corpo à teoria e iluminam a análise desta pesquisa, quais sejam, os conceitos de criatividade, de cognição social, de mediação e de agência no ensino e aprendizagem de PLM.

2.2 **Criatividade: um conceito multidimensional em construção**

> There is always something 'before the beginning', just as there is always something 'after the end'. Put another way, everything is 'all middle'.
>
> *POPE (2005)*

[25] Segundo Freire (1996), o discurso neoliberal tenta nos convencer de que condicionamentos genéticos, sociais e culturais devem ser entendidos como naturais e que a única saída à prática educativa, segundo essa ideologia, é "adaptar o educando a essa realidade que não pode ser mudada" (p. 20). Indo de encontro a "esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente" (p. 20), Freire nos apresenta sua *Pedagogia da Autonomia*.

Definir criatividade não é tarefa fácil, como admite Rodney Jones (2016). Uma revisão histórica desse conceito, realizada por Runco e Albert (2010), nos mostra que, há centenas de anos, muitas ideias e questões relacionadas à noção de criatividade já eram discutidas. No entanto, sua conceituação só foi possível após a aceitação de que "fazer pesquisa sobre a natureza humana – em vez de apenas especular sobre ela – era tão importante e factível quanto fazer pesquisa sobre a natureza da física" (RUNCO; ALBERT, 2010, p. 4), como procuro demonstrar mais adiante.

Nos estudos da linguagem, que constituem especificamente minha área de interesse, a teoria gerativista, por exemplo, relaciona a criatividade à capacidade de gerar frases a partir da propriedade da recursividade. O sociocognitivismo, por sua vez, associa a criatividade à capacidade que temos de construir ativamente conceptualizações inéditas a partir de experiências já vivenciadas. Tendo em vista a natureza do corpus analisado nesta pesquisa, constituído por situações de interação entre professora e alunos no contexto da sala de aula, assumo o entendimento de criatividade como um fenômeno que faz parte da essência da linguagem e que pode ser percebido no e através do discurso.

Desse modo, "a criatividade está relacionada ao uso da linguagem e de outras semioses, para, em conversas situadas, realizar ações, tomar posições ou assumir identidades que não seriam possíveis anteriormente" (JONES, 2016, p. 67), uma vez que a análise será feita a partir da observação dos recursos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos que medeiam o uso da língua, buscando entender os processos sociocognitivos que situam ou contextualizam a interação.

Distancio-me, portanto, de uma noção leiga de criatividade, que permeia o fazer pedagógico (MARTINS, 2004), e defendo que tal capacidade, ao contrário do que muitos possam pensar, não está restrita a apenas alguns indivíduos, tampouco se manifesta somente em atividades artísticas. Apesar de sua conceituação não ser unânime entre os membros da comunidade científica, já existe um consenso de que se trata de uma capacidade que todas as pessoas têm (MARCUSCHI, 2002; MARTINS, 2003; ALENCAR; FLEITH, 2003; DOMINGUES, 2004).

Advogar a criatividade como o uso da linguagem para propiciar situações consideradas impossíveis ou inviáveis anteriormente significa afirmar que o processo criativo acontece em um contexto de troca com o outro em que se deve levar em conta experiências sensoriais, culturais e sociais. Entretanto, para que pudéssemos chegar a esse entendimento, um longo processo de inferências baseadas em assunções, debates filosóficos e trabalhos científicos foram necessárias. É sobre elas que passo a discorrer.

2.2.1 Como a criatividade de sempre passa a ser entendida como nunca?

Ex nihilo nihil fit. (Nada surge do nada.)

"No princípio, criou Deus os céus e a terra" (BÍBLIA, Gênesis, 1, 1), no entanto, "não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos" (FREIRE, 1996, p. 32). Parto dessa premissa para apresentar, com base, principalmente, em Runco e Albert (2010), como a criatividade se transformou em objeto de estudo científico.

Desde os primórdios até a Renascença, as criações ou inovações eram atribuídas aos deuses ou à inspiração divina (DACEY, 1999). E até o século XIX não havia notícia de um estudo sobre criatividade como um conceito independente, segundo Dacey (1999, p. 310) "pela convicção de que a natureza do pensamento inovador já tinha sido entendida: pensava-se que era um presente de cima". De acordo com Runco e Albert (2010), as bases para nossas ideias atuais sobre a criatividade advêm dos debates travados no século XVIII acerca das diferenças entre os conceitos de gênio e talento, cujas origens remontam a antes de Cristo.

Nas sociedades pré-cristãs, o entendimento de gênio, que por muito tempo influenciou o pensamento ocidental e acabou se confundindo com a noção de criatividade, era associado ao universo místico. Incorporado ao plano mundano pelos gregos, passou a designar certas habilidades individuais, que poderiam ser destrutivas ou construtivas, e, mais tarde, atualizado pelos romanos, recebeu o sentido de poder criativo do homem – ser masculino –, que poderia ser passado a seus filhos (RUNCO; ALBERT, 2010).

A noção de talento, por sua vez, surgiu na Idade Média para explicar uma habilidade especial demonstrada por um indivíduo particular – quase sempre do sexo masculino. Visto inicialmente como "a manifestação de um espírito externo para o qual esse indivíduo era conduzido" (RUNCO; ALBERT, 2010, p. 6), passou a ser reconhecido no período da Renascença como habilidade própria dos grandes artistas.

Durante séculos, tais conceitos, e outros como originalidade, excepcionalidade, habilidade inata e liberdade, foram empregados ora como equivalentes, ora com sentidos distintos. Até que, no final dos anos 1700, concluiu-se que muitas pessoas possuíam talento, uma habilidade especial, não extraordinária, que poderia ser exercitada e aprimorada

conforme o empenho de quem a possuía, mas poucas podiam ser consideradas gênios, excepcionais, originais ou imprevisíveis.

Runco e Albert (2010) afirmam que a distinção entre gênio original e talento foi fundamental para impulsionar a história do que hoje conhecemos como criatividade. Intelectuais e artistas do Romantismo assumiram comportamentos idiossincráticos a fim de se diferenciarem das pessoas comuns ou simplesmente talentosas. Tais condutas contribuíram para sustentar as associações que eram feitas entre gênio e psicopatologias, dado o exemplo da baixa expectativa de vida dos escritores, devida, em parte, ao conformismo com um estilo de vida desregrado e nem um pouco saudável que constituía um comportamento estereotipado. Fazia-se necessária uma ciência do comportamento humano.

Adam Smith e, depois dele, Malthus foram os precursores na percepção da necessidade de uma ciência social. Suas observações acerca das populações americana e britânica, respectivamente, e os problemas pelos quais estavam passando ou que ainda haveriam de passar eram resultado de ações anteriores, cujas consequências foram não intencionais e não previstas. Desse modo, ambos argumentavam em favor de "uma ciência baseada em um conhecimento sistemático, político e social" que "ajudaria a antecipar problemas sociais antes que saíssem do controle" (RUNCO; ALBERT, 2010, p. 11).

Inspirado pela expressão "a luta pela existência", presente no *Ensaio sobre a População*, de Malthus, Darwin concebeu que a existência humana estava "sujeita a mudanças não intencionais e não previstas e a demandas de seleção natural" (RUNCO; ALBERT, 2010, p. 11), que não obedeciam a quaisquer vontades individuais. Implícito no papel que Darwin atribuiu à adaptação na luta pela sobrevivência estava o desenvolvimento do conceito de criatividade que predominou no final do século XIX e no início do século XX: a capacidade de se adaptar a condições cotidianas controladas (RUNCO; ALBERT, 2010).

O estudo da criatividade avançou com Francis Galton (1865), que, influenciado pela obra de Darwin, dedicou-se à investigação das diferenças individuais e à sua teoria da herança, também conhecida como eugenia, através da qual procurou ampliar as implicações da teoria da seleção natural, que tratava dos aspectos fisiológicos, para "traços comportamentais, habilidades intelectuais, poéticas e artísticas" (DEL CONT, 2008, p. 204). Apesar de não ter se concentrado especificamente na questão da criatividade – que era vista por ele como parte integrante da inteligência (RUNCO. ALBERT, 2010) –, a importância de Galton (1865) para o estudo dessa competência reside na força da aplicação de métodos empíricos na seleção dos sujeitos e na medição de suas diferenças individuais. Sua pesquisa resultou em evidências de que a genialidade não é algo sobrenatural e que, "apesar de

excepcional, é um potencial em todo indivíduo, porque a habilidade é distribuída pelas populações" (RUNCO; ALBERT, 2010, p. 12).

Os trabalhos de Galton continuaram influenciando pesquisas no século XX, como as do psicólogo americano Lewis Terman, cujo estudo sobre o quociente de inteligência (QI) entendia que era preciso oferecer oportunidades educacionais apropriadas às crianças com altas habilidades, e as de Catherine M. Cox – orientanda de Terman –, que, em um estudo historiométrico, procurou entender "que grau de dotação mental caracteriza indivíduos geniais na infância e na juventude" (COX, 1926, p. 4).

Em sua conclusão mais citada (RUNCO; ALBERT, 2010), Cox (1926) afirma que "os jovens que alcançam eminência caracterizam-se não apenas por altos traços intelectuais, mas também pela persistência de motivação e esforço, confiança em suas habilidades e grande força de caráter" (COX, 1926, p. 218). Tais aspectos são vistos atualmente por muitos pesquisadores dedicados ao estudo da criatividade como característicos da pessoa criativa.

Na década de 1920, a pesquisa de Cox se desenvolveu paralelamente à constituição da psicologia do ego (FREUD, 1959; 1960), que entendia "o ego como agência psíquica preeminente" (SCHAMESS; SHILKRET, 2004). De maneira geral, a psicologia do ego buscava entender e teorizar sobre como a mente realiza tarefas específicas, e seus adeptos se dedicavam a, por exemplo, compreender "como os indivíduos se adaptam aos seus ambientes sociais e físicos ou modificam esses ambientes para torná-los mais compatíveis com as necessidades e desejos pessoais" (SCHAMESS; SHILKRET, 2004, p 68).

Runco e Albert (2010) postulam que a articulação do trabalho desenvolvido por Cox e a orientação da psicologia do ego demonstra que "a criatividade não é simplesmente um tipo de comportamento [...], nem expressa apenas um traço [...] do indivíduo [...], nem tem apenas um propósito adaptativo" (RUNCO; ALBERT, 2010, p. 15), mas é multiplamente determinada. Essa noção de super ou sobredeterminação influenciou definições de criatividade mais recentes tal qual a apresentada por Munford e Gustarfson (1988), que a tratam como "um processo altamente complexo e difuso" (MUNFORD; GUSTARFSON, 1988, p. 27). Ainda, o fato de muitos pesquisadores focalizarem aspectos diferentes do processo criativo culmina em uma diversidade de significações para o conceito (MUNFORD; GUSTARFSON, 1988).

Segundo Runco e Albert (2010), a pesquisa de Cox (1926) reforça a importância dada pela psicologia do ego à interdependência entre identidade pessoal e processos de adaptação consciente. Trabalhos desenvolvidos nos anos 50 e 60 centraram-se na personalidade criativa

e, posteriormente, na década de 90, pesquisadores deram ênfase aos tipos e estilos de criatividade (RUNCO; ALBERT, 2010).

Nas últimas décadas, a pesquisa sobre criatividade ganhou/ampliou seu espaço na área da filosofia, das psicologias, das ciências cognitivas, da sociologia, da educação, da linguística, entre outras, e, em cada uma delas, o que percebemos é uma diversidade de definições e tratamentos.

2.2.2 Afinal, o que é criatividade e qual é o seu papel na sociedade ?

> Todo o futuro da humanidade será alcançado através da imaginação criativa.
>
> *VYGOSTKY (1966)*

A noção de criatividade que adoto nesta pesquisa se constrói com base nas contribuições dos estudos da psicologia, da psicologia social e da linguística cognitiva. Apesar de não haver um consenso sobre o conceito, uma vez que sua definição varia conforme a abordagem ou a ênfase em um aspecto específico, atualmente, os pesquisadores parecem estar de comum acordo com a ideia de que a criatividade é uma solução nova e apropriada para um problema ou uma resposta nova e apropriada a uma situação (MORAN, 2010, p. 74).

Nesse sentido, para sabermos se a criatividade ocorreu, segundo Jones (2016), precisamos olhar para o produto, pois “o produto criativo é evidência do processo criativo” (JONES, 2016, p. 3). No caso deste trabalho, por exemplo, em que o corpus é constituído por situações de fala-em-interação em um abiente de sala de aula, os recursos semióticos e os processos sociais que situam e contextualizam a prática dos discursos e dos gêneros textuais fornecem pistas para os possíveis entendimentos da ocorrência desse fenômeno no contexto escolar. Assumo, portanto, o entendimento de criatividade como o efeito emergente das relações discursivas, que se faz possível em todos os tipos de discurso (HIDALGO-DOWNING, 2016). Ainda, concordo com Moran (2010) quando diz que a essência de nossas atitudes no que diz respeito à criatividade pode estar no nosso relacionamento com o futuro.

A relação da criatividade com o futuro, segundo Moran (2010), pode ser descrita “em termos das esperanças e dos riscos da criatividade” (MORAN, 2010, p. 76). A esperança é a

crença na possibilidade de realização daquilo que se deseja. “Com a criatividade, uma pessoa pode se tornar um agente necessário para a criação do estado desejado” (MORAN, 2010, p. 76). Já o risco é a possibilidade de insucesso. A criatividade envolve riscos, “porque é difícil saber as consequências de algo verdadeiramente novo” (MORAN, 2010, p. 76).

A situação abaixo, recortada de uma das aulas que compõem o corpus desta pesquisa, me parece apropriada para exemplificar essa relação no âmbito da interação face a face. Neste excerto, há um diálogo entre mim (Aline) e Augustinho Carrara, aluno empenhado em defender o Homem-Aranha como o melhor super-herói do mundo – opinião contestada por boa parte dos alunos e, principalmente, por mim.

EXCERTO 1: “O MIRA::NHA=>o melhor super-herói do< mun::do”

```
22  Augustinho  O MIRA::NHA=>o melhor super-herói do< mun::do
    Carrara
23  Madara      nã::o é o batman
24  Aline       por quê?
25  Madara      [[é o batman]
26  Augustinho  [[PORQUE::] ELE CONSEGUE VOAR PELAS PAREDES
    Carrara
27  King        [[voar pelas pare:des]hh
28  Gandalf     [[↑ai: ah °voar pelas] paredes°? hh
29  Augustinho  ASSIM Ó::
    Carrara
30              ((Fala pulando de sua cadeira e imitando o movimento de
31              lançar a teia, como o Homem-Aranha.))
32              ((Aline vira-se para a janela e aponta para a rua,
33              levando a mão, lentamente, da esquerda para a
34              direita.))
35  Aline       olha só: (.) se você observar bem lá fora(.) eu acho
36              que >você não conseguiria chegar muito longe nã::o<
37  Augustinho  [[conseguia sim]
    Carrara
38  Aline       [[você ia pegar] ali um poste outro poste uma árvore
39              depois cabô::
40              ((Aline refaz o movimento apontando os postes da rua.))
41  Augustinho  [[Eu colocava as teias=assim (iê iê iê)]
    Carrrara
42              ((Augustinho Carrara demonstra como faria, apontando os
```

pulsos para o alto, um após o outro.))

Aline [[aí depois vai a pé:: hhhhhhhhhhhhhhhh]
((Aline simula uma corrida, indo até o fundo da sala, ironizando a situação.))
Imagi:na (0,2) imagi:na (.) o coleguinha aqui de <homem-aranha> (2,0) ele ia vir de itaboraí até a escola (.) né? [na teia (.)]
((Aline fala apontando para fora e simulando as jogadas de teia, com um pulso para o alto.))
Marceline [ANDANDO]
((Mike acompanha Aline nos gestos.))
quando chegasse ali >depois do ponto do ônibus< ele ia
Aline [andando hhh]
((Fala e anda de cabeça baixa, insinuando frustração.))
Alice [augustinho carrara.]
((Alice chama Augustinho Carrara e faz um gesto imitando, com as mãos, o Homem-Aranha subindo a parede.))
Augustinho Carrara [hã.]
((Augustinho Carrara imita Alice, sorrindo, e Mariana o acompanha.))
((Abaixa a cabeça e anda lentamente, rindo.))
Aline [porque] [acabou lugar] pra ele se::: prender: hhh
Augustinho Carrara [Ô PROFESSO:RA]
((Augustinho Carrara vira-se para a professora novamente.))
Augustinho Carrara AÍ EU IA TER MINHA PRÓPRIA MÚSICA SABE POR QUÊ?
Aline ah:::.
((Olha para Augustinho Carrara ainda sorrindo.))
Augustinho Carrara porque tem aquela música (.)
((Augustinho Carrara canta a cantiga infantil repetindo o movimento que fizera antes com as colegas, enquanto Arlequina, Alice e Mariana batem palmas.))
♪a [dona aranha]
King [NO::::SSA CARA?]
Augustinho ♪subiu [pela parede veio a chuva]

```
    Carrara
79  Madara            [caraca que piada ruim]
80  Augustinho  [♪forte]
    Carrara
81              ((Aline caminha na direção de Augustinho sorrindo e
82              fazendo sinal de jóia com o polegar levantado.))
83  Aline       [[alguém]
84  Madara      [[(.) hhhhhh essa piada nã:o (.)
85  Augustinho  [♪e a derrubou♪
    Carrara
86  Aline       [[alguém
87  Madara      [[essa piada é muito ruim hh
88  Aline       alguém queria ser >um super-herói diferente< do homem-
89              aranha.
90  Alunos  em  EU
    coro
```

Nessa interação, apresento aspectos da geografia local como contra-argumento para a resposta de Augustinho Carrara e, dada sua insistência, faço uma provocação, convidando a turma para participar da discussão, quando sugiro que imaginem o coleguinha vestido de Homem-Aranha se locomovendo pela rua da escola. A fim de sustentar sua posição, Augustinho Carrara argumenta que teria sua própria música e canta uma cantiga infantil muito popular. Entendo a tentativa de Augustinho Carrara como fruto de sua esperança em construir para o personagem e, assim, para si – uma vez que eu o coloco nesse papel – uma imagem positiva. Ao fazê-lo, no entanto, Augustinho Carrara incorre no risco de constrangimento por parte dos demais, como de fato acontece nas falas de King (linha 77) e Madara (linhas 79 e 84). Além disso, apesar de a canção apresentar elementos em comum com o assunto da conversa, sua inserção nesse contexto, ainda que nova, não me parece apropriada.

Considerar a escolha de Augustinho Carrara inadequada significaria acreditar que, nesse caso, a criatividade não ocorreu. Moran (2010) afirma que a avaliação sobre a adequação do produto criativo e de seu criador está a cargo de outros, participantes ou não da situação. Segundo a autora, “criadores e produtos criativos deveriam esperar ser submetidos a avaliações de outras pessoas” (MORAN, 2010, p. 81), no entanto, essas avaliações podem variar, como indicam as palmas de Arlequina, Alice e Mariana, que acompanham a cantoria – na descrição da cena entre as linhas 50 e 51. Nesse sentido, o que é considerado bom por alguns pode não o ser por outros, sem, no entanto, deixar de ser criativo.

O risco de errar ou de não agradar divide espaço, nessa interação, com a esperança de romper com o estado das coisas, ou seja, de desconstruir a imagem imposta. Nesse sentido, "com a criatividade, o futuro se torna uma oportunidade, não uma ameaça - pelo menos para os criadores"[26] (MORAN, 2010, p. 77). Por essa razão, entendo-a como necessária nas práticas de aprendizagem, como procuro mostrar a seguir.

2.2.3 Como entendo a criatividade e o processo interacional em ambiente de aprendizagem?

> The greatest affordance of language is not that it allows us to create meanings or texts, but that it allows us to create actions, social situations, and social relationships. With Austin, the "word" becomes "flesh".
>
> *JONES (2016)*

Em artigo publicado pela revista *Veredas* em 2002, o professor Luiz Antônio Marcuschi parte da ideia de que a "a linguagem é uma forma de cognição socio-histórica e de caráter eminentemente criativo" para defendê-la como um sistema simbólico que nos permite "dizer criativamente o mundo" (MARCUSCHI, 2002, p. 44). Ao tratar da referenciação como uma atividade criativa, Marcuschi afirma que a língua não tem um sistema semântico imanente, e os sentidos atribuídos às palavras se constroem nas atividades interacionais em situações sociocomunicativas.

Assim, na interação face a face, os atos de referenciação ou a "atividade colaborativa de construção de referentes como objetos de discurso" (MARCUSCHI, 2007, p. 105) fornecem "pistas de acesso" para a produção de sentidos. Tais pistas permitem a atualização, ou um uso novo e apropriado, dos "domínios cognitivos que estabelecem correspondência com o mundo" e tornam possível a compreensão, "supondo-se indivíduos com conhecimentos de mundo e competências cognitivas similares e *partilhadas*" (MARCUSCHI, 2007, p. 101 – destaque do autor). O processo de significação é, portanto, possibilitado pelas interações

[26] No original: With creativity the future becomes an opportunity, not a threat - at least for the creators.

sociais no contexto histórico-cultural, e é na interação entre a estrutura da linguagem e estrutura da sociedade que, segundo Jones (2016. p. 8), a criatividade se torna possível.

Nesse sentido, interessa-me retomar um extrato do excerto 1 para mostrar como Augustinho Carrara (linhas 26 e 29), King (linha 27) e Gandalf (linha 28) constroem colaborativamente a noção de "voar" como a maneira pela qual o Homem-Aranha se locomove, lançando jatos de teia nos prédios.

FRAGMENTO 1: "`[[PORQUE::] ELE CONSEGUE VOAR PELAS PAREDES`"

```
22   Augustinho  O MIRA::NHA=>o melhor super-herói do< mun::do
     Carrara
23   Madara      nã::o é o batman
24   Aline       por quê?
25   Madara      [[é o batman]
26   Augustinho  [[PORQUE::] ELE CONSEGUE VOAR PELAS PAREDES
     Carrara
27   King        [[voar pelas pare:des]hh
28   Gandalf     [[ˈai: ah °voar pelas] paredes°? Hh
29   Augustinho  ASSIM Ó::
     Carrara
30               ((Fala pulando de sua cadeira e imitando o movimento de
31               lançar a teia, como o Homem-Aranha.))
```

No trecho acima, observo que os meninos parecem não acessar o mesmo referente para "voar", que precisa ser explicado através da imitação dos movimentos do personagem. Apesar de as falas de King e Gandalf insinuarem zombaria, como demonstram os risos nas linhas 27 e 28 e também as interjeições *ai* e *ah*, no início da linha 28, Augustinho Carrara responde a elas como a uma dúvida, não cedendo às provocações. Nessa lógica, acredito que a criatividade se manifesta nessa interação na maneira como a atividade referencial é proposta e

o contexto é coconstruído, uma vez que, segundo Jones (2016, p. 63), “a criatividade é uma consequência de como a mensagem interage com o contexto em que aparece”[27] e, ainda, “o contexto é criado a cada momento, à medida que a contribuição de cada falante é possibilitada e limitada pelo enunciado que veio antes e cria possibilidades e restrições para os enunciados que podem vir a seguir”[28] (JONES, 2016, p. 63-64), dialogicamente

Entendo que Augustinho Carrara poderia ter reformulado sua fala ou substituído a formal verbal voar por outra mais aceitável pelo grupo, mas, se o fizesse, corroboraria a ação dos colegas que, de certo modo, desdenham de sua contribuição. Ao contrário disso, nas linhas 39 a 41, o aluno opta por insistir em sua escolha, sugerindo que os companheiros de turma necessitam de mais pistas para construir o sentido da situação. Dessa maneira, Augustinho se apresenta como alguém que sabe tanto ou mais do que os outros.

Tendo em vista que, como dito anteriormente, ações criativas promovem oportunidades e que “oportunidades são circunstâncias favoráveis para o sucesso” (MORAN, 2010, p. 77), sustento nesta pesquisa que o desenvolvimento da criatividade pode contribuir para a autonomia dos estudantes de hoje e do homem e da mulher de amanhã (MARTINS, 2004) e, portanto, ela deve ser nutrida e incentivada em contextos de sala de aula (KNOBEL; LANKSHEAR, 2016). Desse modo, para que se tenha clareza de como entendo sua relação com os processos interacionais, alinho-me também a Bakhtin (2011) – que defende a criatividade como prática social, pois não está na nossa capacidade de dizer coisas novas, mas de dizê-las de novas maneiras, em novos contextos, em colaboração com os outros[29] – e entendo como ele que todo proferimento é criado em respostas a proferimentos anteriores e em antecipação a futuros proferimentos, ou seja, todos os enunciados são coconstruídos (JONES, 2016, p. 65). Um dos aspectos chave da criatividade, segundo Jones (2016, p. 65), é que nós nunca temos certeza de como os outros responderão ao que nós dizemos.

No fragmento 2, por exemplo, que corresponde à sequência imediata daquele analisado anteriormente, aparece uma resposta inesperada em uma interação institucional de sala de aula.

---

[27] No original: Creativity is a function of how the message form interacts with the context in which it appears.

[28] No original: Context is created moment by moment, as each speaker contribution is both afforded and constrained by the utterance that has come before and crates both opportunities and constraints for the utterances that can follow.

[29] “Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão. O seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011, p. 294-5).

FRAGMENTO 2: “eu acho que >você não conseguiria chegar muito longe nã::o<”

((Aline vira-se para a janela e aponta para a rua, levando a mão, lentamente, da esquerda para a direita.))

Aline: olha só: (.) se você observar bem lá fora(.) eu acho que >você não conseguiria chegar muito longe nã::o<

Augustinho Carrara: [[conseguia sim]

Aline: [[você ia pegar] ali um poste outro poste uma árvore depois cabô::

((Aline refaz o movimento apontando os postes da rua.))

Augustinho Carrrara: [[Eu colocava as teias=assim (iê iê iê)]

((Augustinho Carrara demonstra como faria, apontando os pulsos para o alto, um após o outro.))

Aline: [[aí depois vai a pé:: hhhhhhhhhhhhhhh]

((Aline simula uma corrida, indo até o fundo da sala, ironizando a situação, e alguns alunos riem.))

No fragmento 2, entendo que, à primeira vista, a singularidade do proferimento relaciona-se tanto à fala, quanto à responsável por sua elocução. No contexto de aprendizagem, em um ambiente escolar, é natural esperar que o professor reprima troças entre alunos, principalmente, quando são depreciativas. No entanto, no caso exposto, eu sustento a noção de hilaridade acerca da situação, provocando Augustinho Carrara com minha observação (linhas 32 a 46). A ação não é contestada por nenhum dos alunos, nem mesmo por Augustinho Carrara – que, inclusive, esforça-se para sustentar sua opinião –, posto que, em dois anos de convivência – para alguns mais –, nossas interações e nossas experiências compartilhadas nos permitiram construir um relacionamento em que ações como essa, que são recorrentes no corpus deste estudo, fossem naturalizadas.

Confesso que, ao assistir à gravação pela primeira vez, a situação causou-me desconforto, no entanto deixarei essa problematização para o momento da análise dos dados, já que minha intenção, nesse momento, é apenas esclarecer e exemplificar a maneira como entendo a criatividade e como ela se dá no processo interacional em ambiente de aprendizagem.

Nesse sentido, percebo que a criatividade se manifesta em minha refutação à resposta de Augustinho Carrara, quando o coloco no papel do personagem Homem-Aranha e comparo noções geográficas contrastantes valendo-me do entorno extralinguístico, como a paisagem que vemos pela janela da sala e os gestos que uso ao falar. Essa contribuição é propiciada pela fala anterior do aluno, em que simula movimentos do super-herói. Sua encenação pode ter feito com que eu acessasse, naquele momento, um referente específico para o lugar por onde transita o Homem-Aranha, com muitos prédios e torres altas, que em nenhum aspecto se parece com a localidade onde estamos inseridos. Na sequência, ao mesmo tempo em que Augustinho Carrara (linha 41) insiste na validade de sua estratégia, com gestos e sons, eu concluo o entendimento que busco construir alinhando minha fala e meus movimentos, correndo até o fundo da sala, simulando o que aconteceria na realidade projetada em minha interlocução, rindo e provocando o riso de alguns alunos, inclusive, do próprio Augustinho Carrara. As risadas, a meu ver, atestam que acessamos, nesse momento, o mesmo referente para a situação e que o produto dessa interação, ou seja, o texto resultante dessa prática interacional é o efeito que considero como criatividade.

Cabe ainda assinalar que o dialogismo de Bakhtin, origem desse efeito criativo, pode ser associado à noção de intersubjetividade: pensar no que o outro está pensando e, sendo assim, a criatividade está diretamente relacionada à interação social. Dessa forma, os propiciamentos e as restrições (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; SAWYER, 2016), ou seja,

as possibilidades ou as limitações das ações de linguagem ou de recursos linguísticos gerados em uma situação de interação são possíveis graças ao fator cultural e ao fator contextual, através das experiências, das vivências e da prática. O diálogo coconstruído nesse fragmento, por exemplo, foi possível graças ao conhecimento compartilhado por mim, Augustinho Carrara e os demais acerca do super-herói em questão e da geografia local e ao nosso interesse em nos engajarmos em um debate sobre o mérito do personagem. Na linha 38, no intuito de comparar os cenários, eu equiparo os arranha-céus entre os quais o Homem-Aranha costuma transitar aos postes e à árvore da rua, apresentando a escassez de recursos que poderiam favorecer sua mobilidade. Augustinho Carrara, por sua vez, acompanha meu raciocínio com a intenção de desconstruir meu argumento, apontando nas linhas 41 a 43 a solução para a questão sinalizada por mim. Outros alunos, que compartilham conosco o mesmo ponto de atenção, riem em resposta à minha performance, mostrando-se, assim, alinhados à minha visão da situação imaginária. Nesse caso, novos sentidos são construídos na nossa atuação intersubjetiva com o mundo.

A cultura e o contexto, portanto, juntamente com a linguagem, medeiam as nossas ações, funcionando como pontos de referências para os participantes da interação, uma vez que construímos o significado nas relações sociais com o outro e com o mundo. Sob essa ótica, a criatividade acontece em um contexto de troca, no qual os participantes da interação buscam relacionar suas experiências às de seus pares, através da atenção conjunta (TOMASELLO, 2003a), enquanto coconstroem o enquadre interacional e negociam seus posicionamentos (JONES, 2016; SAWYER, 2016).

No fragmento a seguir, a atenção conjunta pode ser evidenciada pela maneira como os alunos interagem com a minha fala.

FRAGMENTO 3: "imagi:na (.) o coleguinha aqui de <homem aranha>"

47 Aline imagi:na (0,2) imagi:na (.) o coleguinha aqui de
48 <homem-aranha> (2,0) ele ia vir de itaboraí até a
49 escola (.) né? [na teia (.)]

50 ((Aline fala apontando para o alto e simulando as
51 jogadas de teia, com um pulso para o alto.))

52 Marceline [ANDANDO]
53 ((Mike acompanha Aline com gestos.))

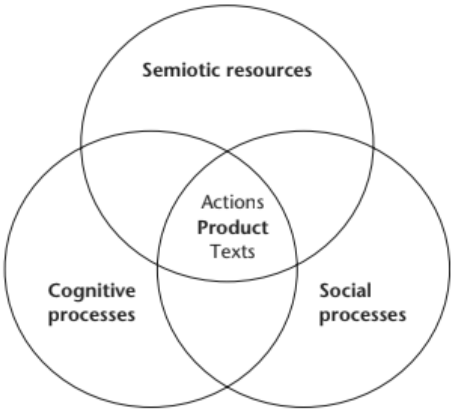
54 Aline quando chegasse ali >depois do ponto do ônibus< ele ia
55 [andando hhh]

56 ((Fala e anda de cabeça baixa, insinuando frustração.))
57 Alice [augustinho carrara.]
58 ((Alice chama Augustinho Carrara e faz um gesto
59 imitando, com as mãos, o Homem-Aranha subindo a
60 parede.))
61 Augustinho Carrara [hã.]
62 ((Augustinho Carrara imita Alice, sorrindo, e Mariana o acompanha.))
63 ((Abaixa a cabeça e anda lentamente, rindo.))
64 Aline [porque] [acabou lugar] pra ele se::: prender: hhh

No ambiente de aprendizagem, a atenção conjunta – ou seja, a capacidade de um ser, após perceber o outro como um ser intencional, compartilhar um mesmo foco de atenção, compartilhar intenções e cooperar para determinada ação (TOMASELLO, 2003a) –, e a intersubjetividade – que diz respeito ao entendimento da "comunicação mediada por (meta)representações, possibilitando a realização de inferências sobre intenções, crenças e sentimentos, além da capacidade de imaginar, simular e 'ler' estados mentais de outros" (NOGUEIRA; MOURA, 2007, 129) –, possibilitam o processo mediador gerador do efeito de

mediação propício ao desenvolvimento da criatividade. Isso porque, na perspectiva interdisciplinar defendida nesta pesquisa, que associa a criatividade às práticas de linguagem, tanto o processo quanto o produto criativo são igualmente dependentes "da interação entre processos cognitivos e sociais e recursos semióticos"[30] (JONES, 2016, p. 2), como ilustrado na figura 2.

Figura 2 – Mapa conceptual para linguagem e criatividade



Fonte: JONES, 2016, p. 2.

Nesse viés, percebo, no fragmento 3, que minha fala nas linhas 47 a 65 convida os alunos a participarem comigo da construção de uma situação hipotética. Marceline, na linha 44, e Mike, no comentário da linha 53, compartilham o foco de atenção proposto por mim e sobrepõem-se ao meu turno, ela verbalmente e ele através de gestos, auxiliando minha participação nessa interação. Ao mesmo tempo, Alice, na linha 57, chama Augustinho Carrara e demonstra solidariedade ao colega, simulando outro movimento realizado pelo personagem que ele defende, gerando um novo foco de atenção, compartilhado também por Mariana.

A descrição acima revela que há na interação dois grupos agindo intersubjetivamente, ou seja, seus integrantes buscam enxergar a situação pelo ponto de vista um do outro, compartilhando cada qual um mesmo foco de atenção, num exercício de construção conjunta de novas possibilidades de sentidos. Na busca por entendimentos sobre a situacionalidade da criatividade, revelada em nossa "habilidade de usar a língua [e outras semioses] não apenas para produzir textos, mas também para 'reformular o pensamento e a ação humana"[31]

[30] No original: the interaction of cognitive processes, social processes, and semiotic resources.
[31] No original: The ability to use language not only to produce texts, but also to 'reframe human thought and action'.

(JONES, 2016, p. 6), percebo, nessa interação, uma espécie de paráfrase criativa da situação vivida no fragmento anterior possibilitada pela cooperação dos integrantes de ambos os grupos. Enquanto parte da turma estava empenhada em sustentar a negação do Homem-Aranha como "o melhor super-herói do mundo", outra parte esforçava-se para defendê-lo como tal.

Opero, então, com uma noção de criatividade situada, emergente nas práticas interacionais, resultante da intercessão entre processos cognitivos e sociais e recursos semióticos, central no processo de construção de sentidos, logo, fundamental no ambiente de aprendizagem. Knobel e Lankshear (2016, p. 400-1), explicam que quanto mais criativo for um processo e um resultado, mais refletirá a aprendizagem profunda em um sentido que possibilite "a capacidade de aplicar seu conhecimento e [...] de transformar esse conhecimento em inovação". Interessa-me, desse modo, entender esse processo e como ele se dá em sala de aula.

2.2.4 Como entendo a criatividade e a cognição social no ambiente de aprendizagem?

> A aprendizagem é um processo que ocorre em uma estrutura de participação, não em uma mente individual. Isso significa, entre outras coisas, que é mediada pelas diferenças de perspectivas entre os coparticipantes. É a comunidade, ou pelo menos aqueles que estão participando do contexto de aprendizagem, que aprende...
>
> *HANKS (1991)* [32]

A capacidade exclusiva dos seres humanos de compreenderem coespecíficos como agentes intencionais iguais a eles mesmos e, portanto, envolverem-se numa aprendizagem cultural (TOMASELLO, 2003a, p. 8), permitiu o desenvolvimento de três diferentes tipos de

[32] Citado por Luiz Paulo da Moita Lopes. *Discursos de identidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 13.

aprendizagem, a saber, por imitação, por instrução e por colaboração. Desse modo, podemos aprender com o outro sem precisar que sejamos ensinados.

Devido ao fato de nascermos em um contexto sociocultural e de sermos capazes de compreender as intencionalidades por trás das ações, desenvolvemos formas de representações simbólicas únicas capazes de abarcar o conhecimento acumulado ao longo do tempo. Cole e Wertsch (1996, p. 251), ao tratarem das diferenças entre os estudos de Piaget e Vygotsky, no que diz respeito à relevância da cultura – mais especificamente dos artefatos culturais – no desenvolvimento cognitivo, apontam para a importância dos produtos culturais acumulados das gerações anteriores no desenvolvimento do indivíduo em sua interação com o mundo.

É a participação no mundo social que, segundo Winsler (2002), organiza, torna possível e atribui significado às nossas experiências. Através da convivência com nossos pares em nosso meio social ao longo de nossas vidas, coconstruimos artefatos que são, ao mesmo tempo, produtos culturais e mediadores da nossa vivência social, os quais, além de ampliarem nosso saber sobre o mundo, possibilitam a transformação ou a criação de novos artefatos. Nesse sentido, nós, seres humanos, somos dotados do que Tomasello (2003a; 2003b) chama de cognição social, que torna a criatividade possível, ou seja, a mente humana é altamente criativa, pois funciona como um complexo que integra natureza, sociedade e cultura (BONDEBJERG, 2017), construindo "ativamente conceptualizações do mundo da experiência"[33] (LANGLOTZ, 2016, p. 50)

Nessa perspectiva, distancio-me de uma visão de cognição vinculada apenas "à aquisição de conhecimento (inclusive linguístico) e a um conjunto de habilidades cognitivas muitas vezes associadas à capacidade intelectual" (VEREZA, 2016, p. 564) e advogo um entendimento de cognição inspirada na "habilidade humana de conectar-se e incorporar o ambiente social ao pensamento e a processos socialmente distribuídos de solução de problemas"[34] (LANGLOTZ, 2016, p. 46), uma cognição social situada[35] (SMITH; SEMIN, 2007).

---

[33] No original: Conceptualizations of the world of experience.

[34] No original: The human ability to connect to and incorporate the social environment into thinking and socially distributed problem-solving processes.

[35] Segundo Garrido *et al.* (2011), cognição social é uma abordagem da psicologia social, surgida em meados da década de 70, cujo objetivo era "compreender e explicar como é que as pessoas se percebem e a si próprias e aos outros e como é que essas percepções permitem explicar, prever e orientar o comportamento social" (p. 113). No entanto, muitos estudos nessa área, passaram a dar muita ênfase à atividade cognitiva individual, negligenciando o fator social. Os autores esclarecem que "uma das principais críticas apontadas à cognição social tradicional é que esta perpetua a divisão ontológica cartesiana entre sujeito e objeto e assenta em concepções individualistas do conhecimento" (p. 129). Por essa razão, nesta pesquisa, opto pela perspectiva da cognição social situada, que sustenta que "os processos sociocognitivos são permeáveis aos objetivos do percepiente social (SINCLAIR;

Essa cognição social, segundo Garrido *et al.* (2011), pressupõe que a cognição é a) para a ação, o que significa que "a cognição não é um fim em si mesma; mas um *processo regulador adaptativo* que é moldado pelos objetivos sociais e pelos requisitos da ação" (p. 133 – destaque dos autores); b) socialmente situada, desse modo, o contexto interacional oferece propiciamentos ou constrangimentos para a cognição e para a própria interação (LANGLOTZ, 2016); c) distribuída, espacial e temporalmente, assim, não se pode desconsiderar o conhecimento como um processo distribuído e preservado nos artefatos culturais (TOMASELLO, 2003a; 2003b); e d) corporificada, ou seja, assim como o contexto, nosso corpo e cérebro também funcionam como recursos ou limitações para os processos cognitivos (LAKOFF, 1987; VARELA *et al.*, 1991).

Na visão de Tomasello (2003a), a linguagem simbólica é produto e mediadora dessa cognição, logo, "constitutiva de nosso conhecimento" (MARCUSCHI, 2007, p. 63), e são as interações discursivas que se valem desses símbolos linguísticos e semióticos como o principal meio de transmissão da cultura humana. Esse ponto de vista é corroborado por Saliés (2011), cujo estudo realizado no ambiente escolar reforça que "a mediação do conhecimento exige a participação extensiva em interações situadas e motivadas para um objetivo comum", reiterando o que diz Hanks (1991), na epígrafe desta seção. Ainda neste capítulo tratarei da questão da mediação com mais atenção, antes, porém, recupero o fragmento 1 do excerto 1, no intuito de compartilhar o entrelaçamento dos conceitos de criatividade e cognição social situada nos dados dessa tese.

Interessa-me esse recorte por algumas razões. Em primeiro lugar, apesar de não aparecer nesse momento da aula, minha curiosidade sobre o termo "miranha" (linha 22) ficou evidente tanto nas anotações no caderno de campo, quanto nos vídeos das entrevistas. Miranha é uma versão mal desenhada do Homem-Aranha que virou meme nas redes sociais e, segundo os alunos dessa turma, recebeu esse apelido – fusão das palavras homem e aranha, pronunciadas "homiaranha", com a supressão de algumas letras – porque o nome combinava melhor com a arte: um desenho mal feito com um nome dito de forma mal pronunciada[36].

Apesar de nem o desenho tampouco a nova denominação serem criações dos alunos, considero haver criatividade na justificativa dada por eles, pois, em minhas pesquisas, não encontrei qualquer referência a respeito disso. Conforme o que averiguei, o mesmo cognome

---

KUNDA, 1999), ao seu estado emocional na situação (DESTENO, DASGUPTA, BARTLETT; CAJDRIC, 2004), ao contexto comunicativo (NORENZAYAN; SCHWARZ, 1999), e aos constrangimentos do próprio corpo (e.g. BARSALOU, 1998)" (p. 132).

[36] Outras respostas foram apresentadas, como a maneira de o irmão de Augustinho Carrara se referir ao personagem ou ser o nome utilizado por ele para diferenciar o Homem-Aranha original do caricato que aparece no meme.

aparece, inclusive, em legendas de imagens do quadrinho original, dos filmes e de pessoas fantasiadas. Com isso, acredito que, na tentativa de oferecer uma resposta plausível para os meus questionamentos, os alunos se engajaram em um exercício criativo que só foi possível graças à combinação de conhecimentos compartilhados específicos que envolveram aspectos a) linguístico: sobre a fusão das palavras, b) corpóreo: sobre a questão estética, percebida, nesse caso, visualmente; c) social e cultural: sobre a associação de algo empobrecido estética e artisticamente à linguagem não escolarizada e/ou não valorizada; d) interacional: sobre a ideia de precisarem elaborar uma resposta válida, que atendesse às minhas expectativas, enquanto professora. Outro ponto que me chama a atenção é que mais de um aluno participou da elaboração desse argumento e não houve contestações, cumprindo, portanto, os requisitos consensuais para a ocorrência da criatividade: novidade e adequação.

Embora a interação em que a explicação acontece não faça parte do excerto 1, de onde o fragmento 1 foi recortado, achei pertinente mencioná-la, por entendê-la como um exemplo de cognição social situada, uma cognição necessariamente associada aos aparatos social e cultural. Além disso, indo ao encontro do que preconiza Saliés (2011), a situação sugere que a ampla participação em interações institucionais de sala de aula propicia a coconstrução de um conhecimento sobre formato de aula condicionante, que pode ter sido responsável pela elaboração da interpretação.

Outra razão que me levou a resgatar esse fragmento do excerto 1 é a troca de turnos entre Augustinho Carrara (linhas 26 e 29), King (linha 27) e Gandalf (linha 28). Quando Augustinho Carrara sugere que o Homem-Aranha é capaz de voar pelas paredes e seus colegas repetem parte de sua afirmação, ele entende, pelas pistas prosódicas nas falas de King e Gandalf, que há uma tentativa de provocação. Esse conhecimento sobre demonstração de ridicularização na fala é construído na interação, uma vez que as experiências acumuladas em práticas comunicativas atuam como um banco de referências que permite aos interactantes optarem por diferentes modos de agir na socialização da linguagem. Além disso, o conhecimento compartilhado acerca do universo dos super-heróis e sobre os sentidos possíveis para o verbo voar permitiram que Augustinho Carrara inferisse o referente acessado pelos colegas, possibilitando-lhe manter sua resposta, atualizando o sentido estandardizado. Nesse caso, a criatividade se manifesta na maneira como Augustinho Carrara combina gestos e outros movimentos corporais para construir com seus colegas um novo referente e preservar sua imagem de conhecedor do Homem-Aranha.

Essa integração de diferentes modalidades semióticas na construção de novos sentidos é apresentada por Langlotz (2016) como criatividade multimodal. Nesse arranjo multimodal

“os processos criativos são distribuídos por mídias alternativas que representam e estruturam o processo criativo fora e não dentro da mente” (LANGLOTZ, 2016, p. 54). Desse modo, a dinâmica dos movimentos torna acessíveis as conceptualizações do indivíduo cognoscente evidenciando seu processo criativo.

No ambiente de sala de aula, os gestos, as expressões faciais e outros recursos sonoros e visuais dividem espaço com o sistema linguístico em práticas de construção do conhecimento, atuando como ferramentas do processo de mediação capazes de acionar “mecanismos criativos gerais que transcendem os padrões linguísticos da criatividade” (LANGLOTZ, 2016, p. 54).

Na seção seguinte, discuto como a mediação é entendida neste estudo.

2.2.5 Como entendo a criatividade e a mediação no ambiente de aprendizagem?

> Um professor deverá fazer perguntas que acentuem o processo de aprendizagem, não o seu produto.
>
> *FEUERSTEIN (1983)*[37]

Atividades de leitura compartilhada, como as que compõem as situações de interação analisadas nesta pesquisa, permitem que alunos e professor construam colaborativamente sentidos para um determinado texto ao apresentarem suas impressões a respeito do que foi lido. Nessas interações, normalmente, o conhecimento é mediado por “andaimes” (Bruner 1985), uma espécie de assistência promovida pelo professor, que gerencia a necessidade e o nível da intervenção conforme o desenvolvimento da interação discursiva. O andaimento, esse conjunto de ações que visam assistir os alunos no processo de construção do conhecimento, não constitui por si só a mediação. A ajuda de um par mais competente a outro menos competente, na perspectiva defendida neste estudo, é apenas um dos mecanismos de mediação (SALIÉS, 2011, p. 14).

Mediar vai além de dar assistência, como nos ensina Saliés (2011). Para a autora, a mediação é “uma construção recíproca, um esforço conjunto, que tem igualmente efeito

[37] Citado em: MEIER; GARCIA. Mediação da aprendizagem. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

conjunto" (SALIÉS, 2011, p.17), em que os papéis desempenhados podem ser intercambiáveis conforme o desenvolvimento da ação discursiva (TOMASELLO, 2003a).

A participação dos agentes nesse tipo de interação pressupõe o que Tomasello (2003b) caracteriza como engajamento colaborativo, em que os interagentes adotam uma ação conjunta para atingir um objetivo compartilhado. Atividades colaborativas permitem que os envolvidos na interação lancem mão das perspectivas uns dos outros para mediar sua compreensão e criar sentidos discursivamente. A criatividade emerge, então, da forma como os participantes manipulam os recursos semióticos e usam a linguagem e outras pistas contextuais para realizar ações, negociar enquadres, assumir posicionamentos e revelar identidades que antes não seriam possíveis. Ou seja, na maneira como enxergam as limitações impostas pela situação discursiva e, a partir delas, criam propiciamentos que permitam que alcem voos inusitados.

No fragmento 4 do excerto 1, há nas linhas 69, 72-76, 78, 80 e 85 a tentativa de se construir um argumento que chancele o Homem-Aranha como o melhor super-herói. Para esse fim, Augustinho Carrara mobiliza uma série de recursos linguísticos e semióticos, como, por exemplo, a letra de uma canção e uma espécie de coreografia.

FRAGMENTO 4: "AÍ EU IA TER MINHA PRÓPRIA MÚSICA SABE POR QUÊ?"

```
57  Alice        [augustinho carrara.]
58               ((Alice chama Augustinho Carrara e faz um gesto
59               imitando, com as mãos, o Homem-Aranha subindo a
60               parede.))
```

```
61  Augustinho   [hã.]
    Carrara
62               ((Augustinho Carrara imita Alice, sorrindo, e Mariana o
63               acompanha.))
64               ((Abaixa a cabeça e anda lentamente, rindo.))
65  Aline        [porque] [acabou lugar] pra ele se::: prender: hhh
66  Augustinho            [Ô PROFESSO:RA]
```

Carrara

((Augustinho Carrara vira-se para a professora novamente.))

Augustinho Carrara AÍ EU IA TER MINHA PRÓPRIA MÚSICA SABE POR QUÊ?

Aline ah:::.

((Olha para Augustinho Carrara ainda sorrindo.))

Augustinho Carrara porque tem aquela música (.)

((Augustinho Carrara canta a cantiga infantil repetindo o movimento que fizera antes com as colegas, enquanto Arlequina, Alice e Mariana batem palmas.))

♪a [dona aranha]

King [NO::::SSA CARA?]

Augustinho Carrara ♪subiu [pela parede veio a chuva]

Madara [caraca que piada ruim]

Augustinho Carrara [♪forte]

((Aline caminha na direção de Augustinho sorrindo e fazendo sinal de jóia com o polegar levantado.))

Aline [[alguém]

Madara [[(.) hhhhhh essa piada nã:o (.)

Augustinho Carrara [♪e a derrubou♪

Entendo que, nessa situação, o processo de mediação do conhecimento acontece na integração dos constrangimentos[38] das interações anteriores impostos por mim e por outros colegas que desconsideram a opinião de Augustinho Carrara – levando-o à necessidade de

[38] Quando Madara (fragmento 1, linhas 23 e 25) refuta a opinião de Augustinho Carrara, dizendo que o Batman é melhor, quando King (linha 27) e Gandalf (linha 28) debocham do conhecimento de Augustinho sobre o uso que consideram inadequado do verbo voar, quando eu (fragmento 2, linhas 35 e 36, 38-40, 44 e fragmento 3, linhas 47-51, 54-56 e 65) digo que ele como Homem-Aranha não conseguiria chegar muito longe na localidade em que vivemos.

elaborar outras justificativas para sua tese –, da participação anterior de Alice – quando realiza os gestos de escalada, simulando a subida de uma aranha – e de conhecimentos previamente construídos, acionados no fluxo da interação. Desse modo, como tem interesse em legitimar sua alegação, Augustinho Carrara transpõe para o contexto do super-herói uma catinga infantil, cuja coreografia mantém relação de similaridade com os movimentos de locomoção do personagem e que pode ter sido acessada pelas pistas cinésicas oferecidas por Alice. Ou seja, a situação interacional propiciou o processo criativo e a construção do conhecimento foi mediada pela cultura e pelo contexto interacional momento a momento, com a contribuição de cada participante, que restringiu ou ampliou o leque de possibilidades de sentidos.

Nessa direção, a análise de como a criatividade se manifesta durante a mediação nas práticas pedagógicas contempladas neste estudo terá seu foco na interação pela fala e nas produções dos alunos. Uma vez que meu objetivo é olhar para o fenômeno da criatividade a partir da análise do discurso cotidiano e da coconstrução do conhecimento à luz da cognição social, adoto uma abordagem multimodal. Assim sendo, não nos atentamos apenas às palavras, mas a outras pistas interacionais e diferentes semioses usadas para reforçar ou desafiar a definição construída para a situação (JONES, 2016, p. 71).

Para tanto, procuro articular as noções desenvolvidas até aqui aos conceitos de enquadres (BATESON, 2013; GOFFMAN, 2012) e posicionamentos (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999) assumidos no fluxo da interação.

2.2.6 Como entendo a criatividade, enquadres e posicionamentos no ambiente de aprendizagem?

> Quando, durante uma conversa informal, é fornecida uma resposta tão boa quanto aquela que poderia ser pensada mais tarde, estamos diante de um acontecimento memorável.
>
> *GOFFMAN (2012)*

Comungo da ideia de que, no “encontro social”, apenas os significados das palavras não bastam para que enunciados comunicativos sejam compreendidos. Assim, é preciso estar

atento à metamensagem que abarca o “envolvimento articulado” (GOFFMAN, 2013). Parto, então, do entendimento de que “a comunicação é um todo integrado” (WINKIN, 1998, p. 32), o que significa dizer que, qualquer que seja a mensagem, “só no contexto do conjunto dos modos de comunicação, ele próprio relacionado com o contexto da interação, a significação pode ganhar forma” (WINKIN, 1998, p. 32). Desse modo, acredito que, nos fragmentos de aula analisados, a criatividade também emerge na coconstrução dos enquadres e dos posicionamentos na estrutura de participação das práticas discursivas da sala de aula.

A pesquisa de Bateson (2013) acerca dos enquadres interacionais revela que apenas os significados das palavras não são suficientes para que os enunciados sejam compreendidos. Há que se considerar também a metamensagem envolvida na comunicação; isto é, as pistas, que, como já mencionado, podem ser linguísticas, cinésicas, prosódicas – o próprio ambiente pode ser uma pista – e que indicam como a situação deve ser compreendida. O enquadre é, assim, a nossa definição da situação.

Já o conceito de posicionamento, apresentado por Harré e Van Langenhove (1999), caracteriza a posição, o status assumido ou determinado para um participante da interação, que pode ser aceito ou negociado no fluxo da situação interacional. Segundo Harré e Gillet (1999, p. 36), “o posicionamento salienta a importância de ‘dar um sentido à situação’ enquanto participamos dela e de acordo com nossas percepções a seu respeito”. Essa percepção de “o que está acontecendo aqui e agora” é, então, um processo relacional, bem como os sentidos que constituem nossos repertórios sociais (FABRÍCIO; PINTO, 2013, p. 13).

Assim como em outros espaços de interações cotidiana e institucional, na sala de aula, as relações entre professora e alunos podem ser entendidas através dos recursos semióticos que fornecem pistas de como cada um encara o que está acontecendo naquele encontro social. Nesse sentido, a maneira como entendemos o mundo e nos entendemos nele não são exteriores ao discurso, mas sim, efeitos discursivos (FABRÍCIO; PINTO, 2013). Desse modo, Fabrício e Pinto (2013) corroboram aquilo que tenho defendido ao longo deste capítulo, que é justamente nessa esfera discursiva que a coconstrução de conhecimento acontece.

Nessa perspectiva, segundo Marcuschi (2007, p. 126), “a maneira como nós dizemos aos outros as coisas é decorrência de nossa atuação intersubjetiva sobre o mundo e da inserção sociocognitiva no mundo em que vivemos”. Em vista disso, não existe conhecimento dado, apenas conhecimento coconstruído, e essa coconstrução se faz discursivamente.

Em ambiente institucional de aprendizagem, esse “construir conhecimento conjuntamente se caracteriza por um trabalho interacional intenso e evidente engajamento

público de vários participantes da fala-em-interação de sala de aula" (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 211). Assim, para que o novo emerja na interação em sala de aula, o processo de mediação deveria ser conducente à fala de todos, não apenas da professora. À luz dessa literatura, é nessa estrutura de participação, ou seja, na maneira como os participantes se comportam comunicativamente em momentos de fala-em-interação, que os enquadres interacionais e os posicionamentos são coconstruídos e a criatividade aparece.

Seguindo essa lógica, olho mais uma vez para o fragmento 1 do excerto 1, no intuito de observar com mais atenção os enquadres e os posicionamentos coconstruídos nesse ponto da interação.

Apesar de a situação ocorrer em uma sala de aula e de participarmos de uma discussão proposta por mim, a professora da turma, estamos engajados em uma conversa informal. Nesse quadro mais amplo de conversa informal ou conversa cotidiana – não institucional –, outros enquadres são coconstruídos e posicionamentos são negociados.

Assim, quando Augustinho Carrara, na linha 22, declara que o Homem-Aranha é o melhor super-herói do mundo, ele se posiciona como fã ou defensor desse personagem – observado pelo prolongamento na palavra "mundo" – e como alguém que merece atenção, tanto que inicia sua fala em volume mais elevado do que os do entorno. Imediatamente no turno seguinte, Madara (linha 23) posiciona-se contra Augustinho Carrara, coconstruindo com ele e comigo (linha 24) um enquadre de debate. Observo que Augustinho Carrara já inicia seu turno, na linha 26, gritando.

Com isso, na sequência, King (linha 27) e Gandalf (linha 28) se posicionam como alguém que detém o conhecimento linguístico que falta a Augustinho Carrara, coconstruindo um enquadre de deboche em resposta ao que consideraram uma escolha de vocabulário inadequada, conforme discussão proposta em seções anteriores. Vejo a criatividade emergente desse ponto da interação na maneira como os colegas resistem ao enquadre de discussão em voga, quando tentam desestabilizar a argumentação de Augustinho Carrara. Tal tentativa parece-me bem-sucedida, na medida em que Augustinho Carrara se presta a uma explicação ao questionamento feito e precisa recorrer a elementos extralinguísticos para fazê-lo.

Parece que eu também me alinho a King e a Gandalf, colaborando para a manutenção do enquadre de deboche. No entanto, o faço por outro motivo. Quando ironizo, nas linhas 32 a 36 e 38 a 40, a escolha de super-herói feita por Augustinho Carrara, procuro mostrar que não tem como o Homem-Aranha ser o melhor do mundo, uma vez que, na localidade da escola, por exemplo, ele não teria muita mobilidade. Nessa fala, entretanto, ao usar o pronome "você", coloco na posição de Homem-Aranha o próprio Augustinho Carrara, que a aceita de

pronto, como demonstra na linha 41, ao utilizar o pronome “eu”. Aqui, a criatividade emerge na aceitação da posição imposta por mim em auxílio à defesa do personagem. Morador daquele bairro, trafegando pela rua da escola todos os dias, o Homem-Aranha/Augustinho Carrara saberia exatamente onde colocar as teias.

Essa ação na linguagem coloca Augustinho Carrara no papel de agente da situação, tanto na dimensão de codificação (DURANTI, 2004), na representação linguística de sua ação, quanto na dimensão performativa (DURANTI, 2004), quando assume a posição imposta ressignificando seu status e atualizando o sentido do ser Homem-Aranha. Assim sendo, acredito que a criatividade manifestada nessa fala também seja indexada pela agência, como conjecturado no curso desta pesquisa. Por esse motivo, tratarei, na seção seguinte, do conceito de agência.

2.2.7. Como entendo a criatividade e a agência no ambiente de aprendizagem?

> Eles insistiram que éramos menos do que somos por medo de que pudéssemos pensar que éramos mais do que somos.
>
> *ANÔNIMO*

A agência, segundo Duranti (2004), está envolvida em todos os atos de fala. Isso porque, quando falamos, “estabelecemos uma realidade que tem pelo menos o potencial para afetar quem quer que possa estar nos ouvindo, independentemente da audiência originalmente pretendida”[39] (DURANTI, 2004, p. 451). Sob outra ótica, em alusão à visão gramsciana do ser intelectual[40], Monte Mór (2013) questiona se não caberia afirmar que todos nós somos agentes orgânicos, dotados de uma agência orgânica, uma vez que somos todos munidos de capacidade para agir. Neste trabalho, opero com um conceito de agência que, apesar de

[39] O texto original é: we establish a reality that has at least the potential for affecting who ever happens to be listening to us, regardless of the originally intended audience.

[40] Gramsci (1982) asserted that all are intellectuals in that all have intellectual and rational faculties, though not all of them have the social function of intellectuals (MONTE MÓR, 2013. p. 126).

divergir da noção de propriedade[41] ou capacidade do indíviduo, se alinha em alguns aspectos com os entendimentos gerados por Duranti (2004) e Monte Mór (2013), no sentido de que se desenvolve nas práticas linguísticas e socioculturais (AHERAN, 2001) e de que pode ser desempenhada por qualquer pessoa envolvida nessas práticas.

Nessa direção, assim como Wedin (2019), filio-me a uma perspectiva dialógica em que a agência é entendida como um processo "no qual indivíduos negociam espaços para posicionarem-se"[42] (WEDIN, 2019, p. 12). Essas negociações se dão por meio de ações na linguagem, e "o fato de que todos são capazes de agir – de tomar a iniciativa e não apenas de reproduzir ações – aumenta a expectativa do inesperado"[43] (MONTE MÓR, 2013, p. 126) nas interações face a face. Desse modo, acredito que a agência pode ser índice de criatividade, uma vez que esta emerge nas práticas discursivas à medida que os participantes, dotados de uma cognição social situada, estão constantemente coconstruindo enquadres, negociando posicionamentos e mediando a construção de sentidos.

Em artigo citado em muitos trabalhos que abordam a questão da agência (DURANTI, 2004; BUCHOLTZ; HALL, 2004; ORTNER, 2006; BENSON, 2011; WEDIN, 2019), publicado pelo *Annual Review of Anthropology*, Ahearn (2001) alega que, ao ser inserido no discurso acadêmico, o termo agência recebeu novos sentidos, e, por essa razão, é crucial que a noção seja cuidadosamente definida quando usada. A definição provisória oferecida pela autora de que "agência se refere à capacidade socioculturalmente mediada para agir"[44] (AHEARN, 2001, p. 130), segundo ela própria, deixa algumas lacunas que precisam ser preenchidas, como, por exemplo, onde a agência está localizada e se é humana, coletiva, intencional ou consciente.

Neste estudo, trato da agência como um fenômeno que acontece na linguagem, mais especificamente na interação social (WEDIN, 2019), e que "está relacionada a questões de poder, [sendo] sempre importante analisar quem perde as oportunidades relacionadas à agência e como essas oportunidades podem ser restauradas"[45] (WEDIN, 2019, p. 2). Ainda, acompanho Duranti (2004) quando afirma que agência não é intencional no sentido de

---

[41] Duranti (2004) define agência como "the property of those entities (i) that have some degree of control over their own behavior, (ii) whose actions in the world affect other entities (and sometimes their own), and (iii) whose actions are the object of evaluation (e.g. in terms of their responsibility for a given outcome).

[42] O texto original é: in which individuals negotiate spaces to position themselves.

[43] No original: the fact that all are able to act – to take the initiative and not only to reproduce actions – raises the expectation of the unexpected.

[44] O texto original é: Agency refers to the socioculturally mediated capacity to act.

[45] No original: agency is strongly related to issues of power, it is always important to analyze who misses out on the opportunities that relate to agency and how these opportunities may be restored.

suceder a um planejamento consciente, mas está relacionada à iminência da ação, que, nesse caso, se dá em resposta a ações anteriores e, por sua vez, elenca ações futuras.

Duranti (2004) propõe ainda a existência de duas dimensões de agência na linguagem: performance e codificação, sendo ambas mutuamente constitutivas. Assim, a "performance – a representação da agência, sua emergência – "depende e afeta simultaneamente a codificação – o modo como a ação humana é representada por meios linguísticos"[46] (DURANTI, 2004, p. 454).

Na dimensão da performance, Duranti (2004) argumenta a existência de dois níveis, denominados por ele "autoafirmação" (*ego-affirming*) e "constituição da ação" (*act-constituting*). Sendo assim, o uso da linguagem é suficiente para a agência, mesmo que não se entenda o que está sendo dito, pois já implica no reconhecimento da existência de um falante e de alguém a quem a fala é endereçada. Além disso, na (e através da) linguagem realizamos ações, mesmo sem a presença de verbos performativos. Segundo Duranti (2004, p. 459), "quando olhamos para a interação espontânea, percebemos que há muita coisa sendo realizada (ou pelo menos tentada) com a linguagem além da força ilocucionária identificada por meio de verbos performativos explícitos ou implícitos"[47].

Na dimensão da codificação, conforme aponta Duranti (2004), a ação humana é representada na linguagem através de recursos gramaticais e discursivos, dentre os quais a transitividade tem papel de destaque. Esse nível gramatical da agência encerra não apenas sua manifestação, como também sua mitigação ou ocultação, ou seja, pode haver "casos em que agentes poderiam ter sido expressos como tais, mas não foram"[48] (DURANTI, 2004, p. 465). Nessa perspectiva, como sugere Duranti (2004, p. 466), faz-se oportuna a investigação do fenômeno da agência "não apenas do ponto de vista do tipo de informação que está sendo codificada [...], mas do ponto de vista do tipo de pessoas e do tipo de mundo que os falantes constroem através de escolhas tipicamente inconscientes, porém, cuidadosas de palavras"[49].

Como, neste trabalho, olho para a agência como um processo possibilitado pela mediação e que indexa ou sinaliza a criatividade emergente no uso da linguagem, tanto na coconstrução da estrutura de participação quanto na escolha dos elementos linguísticos e

---

[46] No original: Performance – the enacting of agency, its coming into being – relies on and simultaneously affects the encoding – how human action is depicted through linguistic means.

[47] O texto original é: When we look at spontaneous interaction, we find that there is a great deal that is being accomplished (or t least attempted) with language beyond the illocutionary force identified by means of explicit or implicit performative verbs.

[48] No original: Cases in which agents could have been expressed as such but were not.

[49] O texto original é: not only from the point of view of the type of information […] but also from the point of view of the type of persons and the type of world that speakers build through their typically unconscious nut nevertheless careful choice of words.

semióticos, retomo o fragmento 4 do excerto 1, no intuito de exemplificar sua manifestação em sala de aula. Nesse trecho, na linha 69, posicionando-se como o super-herói que mais admira, Augustinho Carrara assume novamente o papel de agente da situação quando transporta a canção "A dona aranha subiu pela parede" do contexto das brincadeiras infantis para o contexto do Homem-Aranha, atualizando o significado da canção, em defesa do personagem.

Essa fala de Augustinho Carrara – "AÍ EU IA TER MINHA PRÓPRIA MÚSICA SABE POR QUÊ?" – se dá em resposta à minha tentativa, nas linhas 47 a 65 do fragmento 3, de desmerecer sua escolha, repetindo para a turma as dificuldades que o Homem-Aranha teria em nossa região. Assim, no intuito de chamar a atenção para si, Augustinho Carrara fala em tom bem mais elevado do que os do entorno, demonstrando agência no nível de autoafirmação. No nível da codificação, continua empregando o pronome de primeira pessoa, colocando-se no papel do personagem, além de utilizar o verbo transitivo[50] ter, na voz ativa, para construir a noção de que a música seria em sua homenagem ou estaria relacionada a ele. Além disso, no nível da constituição da ação, o aluno termina seu turno com uma pergunta de estrutura sequencial IRA[51] (Iniciação-Resposta-Avaliação), que, em ambiente de sala de aula, geralmente, é proposta pelo professor, propondo, assim, uma inversão de posições, aceita por mim na linha 70. Como eu desconheço a resposta pretendida, o próprio Augustinho Carrara responde à questão, mantendo a posição evocada para si, que, em tese, em um enquadre tradicional de aula, seria do professor.

Percebo, nesse fragmento, que a criatividade manifestada na construção de um novo referente para a canção, na transposição entre os contextos e na negociação dos posicionamentos emerge do desenvolvimento da agência no ambiente de aprendizagem.

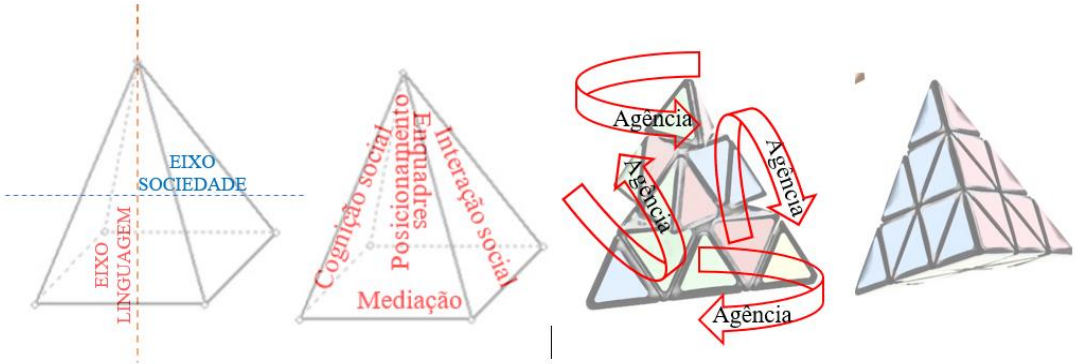
Como articulação dos conceitos apresentados, proponho, na figura 3, uma noção multidimensional da forma como percebo a emergência da criatividade nas interações analisadas nesta pesquisa.

---

[50] Segundo Duranti (2004, p. 461), part of the definition of an agent is that it affects an object. Nesse caso, entendo que Augustinho Carrara estabelece uma relação de propriedade, prototípica de posse (LANGACKER, 1995), exercida pelo sujeito (eu) sobre o objeto (música).

[51] A sequência IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação) foi descrita por Sinclair e Couthard (1975).

Figura 3 – Representação de criatividade como um conceito multidimensional



Fonte: A autora.

Tendo como eixos a linguagem e a sociedade, a criatividade emerge na interação social e resulta da intercessão de processos cognitivos, sociais e recursos semióticos (JONES, 2016), como já marcados anteriormente no decorrer de meu raciocínio. O que torna a criatividade possível é a mediação (SALIÉS, 2011), que, neste trabalho, é a organização da interação que permite aos participantes lançarem mão das perspectivas uns dos outros para construir conhecimento. Nesse sentido, criatividade é um processo colaborativo e intersubjetivo. Cada novo enquadre coconstruído e cada novo posicionamento negociado no fluxo da interação são ações criativas (JONES, 2016) sinalizadas pela agência. Agência, nesse caso, é a negociação de espaços para posicionar-se (WEDIN, 2019) (resistência ao enquadre, atualização de referentes, ressignificação do status atribuído à posição imposta), que, por sua vez, promove construção de conhecimento e indexa a criatividade.

3 PARA A SUPERAÇÃO DA CURIOSIDADE INGÊNUA, PARA SUA *CRITICIZAÇÃO*, HÁ QUE SE SE MUDAR SUA QUALIDADE, NÃO SUA ESSÊNCIA

> Cheguei a esse curso ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico.
>
> *FREIRE (1987)*

> Antes mesmo de vir à terra, cada criança já está envolta em palavras com "cheiro de antigo" que estão ali antes dela, todas as que nomeiam o mundo, que dizem ou ocultam o destino das gerações que a precederam, bem como os desejos que a fizeram nascer e que decidem boa parte do seu destino. Nessa linguagem, cabe a ela encontrar seu lugar, situar-se, tornar-se súdito dela. Compor um ninho, uma toca para viver suas próprias aventuras e suas próprias tragédias [...]. Um imenso trabalho psíquico, bem além do aprendizado das sílabas e das letras.
>
> *PETIT (2019)*

Neste capítulo, discorro sobre os referenciais teóricos que fundamentam o ensino de PLM no âmbito deste estudo. Abordo algumas questões relacionadas à pesquisa na escola básica, aos documentos norteadores do trabalho docente e ao ensino e aprendizagem de PLM. Reflito sobre o conceito de letramentos e, por fim, apresento as práticas de linguagem realizadas no processo de geração de dados desta pesquisa.

Ensinar implica inúmeras exigências, segundo Freire (1996), e a primeira delas é o reconhecimento de que "não há docência sem discência" (FREIRE, 1996, p. 21). Os saberes fundamentais à prática educativa advêm do estudo ininterrupto da literatura da área, da observação cuidadosa da própria prática e do olhar sensível para dentro de si e para o outro.

Nesse processo de fazer-se professor, quem se dedica a ensinar está mais propenso a aprender e, aprendendo, pode transformar-se e ajudar a transformar.

Sob essa ótica, entendo a sala de aula como um espaço de renovação de estudantes e professores, em que o conhecimento não é transferido de um para o outro, mas coconstruído. Nesse caso, a qualidade – o conjunto de características que garantem satisfação – do que se constrói deve ser medida por parâmetros definidos conjuntamente, uma vez que o pensar epistemológico se faz dialogicamente (FREIRE, 1996, p. 38). E, assim, o caráter meramente pedagógico do trabalho realizado vai cedendo espaço para o envolvimento em práticas sociais.

Imersos nessas práticas, os participantes podem revisar e criticar sua própria atuação no mundo, socializando-se e aculturando-se (STREET, 2014, p. 154). A curiosidade ingênua não é desse modo, rompida, mas superada; critica-se (FREIRE, 1996), mas continua sendo curiosidade.

3.1 **Expectativa vs. realidade: como percebo alguns aspectos relacionados ao ensino de PLM**

> Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas.
>
> *FREIRE (1987)*

A máxima "se eu fosse um cavalo, pensaria como um cavalo" baseia uma abordagem antropológica segundo a qual seria possível conhecer as percepções do outro através de um exercício de introspecção psicológica[52]. Street (2014) faz referência a esse enfoque ao discutir como alguns estudos do letramento têm sido conduzidos mundo afora. Segundo o autor, essa atitude pode levar a equívocos, caso o investigador não tenha "um conhecimento íntimo do contexto social do sujeito e das instituições que conferem sentido a suas ideias e crenças" (STREET, 2014, p. 90). Aproveito-me dessa passagem do texto de Street para

[52] Conforme explica nota do tradutor em STREET, 2014, p. 90.

refletir sobre alguns aspectos relacionados ao ensino de português como língua materna que perpassam investigações sobre a práxis docente, orientações curriculares e práticas escolares.

A sala de aula de português como língua materna da educação básica, desde a alfabetização – inclusive na modalidade EJA – tem sido um profícuo objeto e campo de pesquisa no Brasil. A partir de 2013, com a criação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)[53], o debate sobre questões relacionadas ao ensino de PLM conduzido pelos profissionais que pisam o chão da escola foi impulsionado e passou a ocupar um espaço ainda maior nas universidades (SILVA, 2019; SALUCCI NUNES, 2019; ANDRADE, 2019; ABBOUD, 2019; FRAGUAS, 2019; ALVES, 2019). As oito edições do processo seletivo para o curso somam, nas unidades distribuídas pelas cinco regiões do país, 6.240 oportunidades para que professores de língua portuguesa, amparados pela academia, investiguem questões relacionadas à sua própria sala de aula.

A relação que teço entre a observação feita por Street e essa recente onda de pesquisas envolvendo o ensino de PLM não tem o intuito de estabelecer uma crítica aos estudos desenvolvidos por acadêmicos da área, mas de exaltar a iniciativa de profissionais que, "comprometeram-se com um projeto amplo em que a pesquisa contribuiu para o adensamento de suas percepções e reflexões acerca da própria identidade profissional" (OLIVEIRA, 2019, p. 18) e da práxis docente. Nesse movimento, as teorizações sobre ensino e aprendizagem de PLM são testadas, refletidas e articuladas para atender às necessidades emergentes em cada espaço do fazer pedagógico (SILVA, 2019), ao mesmo tempo em que despertam novos focos de atenção sobre suas práticas (ABBOUD, 2019).

Esses professores de língua portuguesa estão engajados em um processo de olhar para si (FRAGUAS, 2019) e de estranhar o familiar (VELHO, 2012), propondo-se a analisar também dados de sua "própria reflexividade e introspecção" como investigadores (TILLEY-LUBBS, 2017, p. 194), a fim de reinventarem sua experiência (FREIRE, 1996). Através de um permanente exercício de cunho autoetnográfico, em que examinam seus próprios entendimentos sobre as práticas escolares nas quais estão envolvidos e, ao mesmo tempo, buscam compreendê-la a partir da perspectiva daqueles com quem colaboram (TILLEY-LUBBS, 2017, p. 194), podem contribuir significativamente para o entendimento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e da vida em sala de aula.

---

[53] Proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2012, com o objetivo de capacitar docentes em nível de Mestrado Profissional, buscando "formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade" (Extraído da Proposta de Curso Novo 8154 da CAPES).

Este estudo pode ser tomado como um exemplo dessa atitude, na medida em que foi concebido como um desejo de dar continuidade a um projeto iniciado em 2014, quando do meu ingresso no PROFLETRAS, conforme exposto no primeiro capítulo. Naquela ocasião, um olhar mais cuidadoso para o meu fazer docente suscitou a necessidade de buscar novos aportes teóricos que me ajudassem a construir o planejamento das ações interventivas. Esse mesmo cuidado no olhar me permitiu ainda perceber que teorias cristalizadas não servem à constituição plural, complexa e heterogênea da sala de aula, levando-me a elaborar sequências de práticas inspiradas em abordagens, por vezes entrelaçadas, que iam ao encontro das necessidades diagnosticadas a cada avaliação.

Desse modo, as pesquisas desenvolvidas nesse processo de formação continuada têm o potencial de mover as elaborações "de gabinete", pensadas em e para contextos idealizados, para a arena onde as práticas acontecem. Tendo em vista que uma aula se desenvolve na interação e, mesmo que parta de um planejamento anterior, é construída momento a momento por seus participantes, não entendo que seja possível uma aplicação de teorias prontas ou orientações gerais. Por outro lado, assumo, como Freire (1996), que a prática docente crítica e reflexiva, implicante do pensar epistemológico, cuja construção constitui a formação permanente do professor, "envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 1996, p. 38) e sobre como fazer; entre a teoria que está sempre sujeita a atualizações e a prática capaz de transformar teorias.

Estendo esse modo de pensar aos documentos que norteiam os processos educativos, muitos dos quais são elaborados sem a participação efetiva daqueles que estão na linha de frente do processo educacional, os profissionais da escola básica. Alguns desses documentos elogiosamente divulgados como resultantes de um processo de construção democrático, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõem um engessamento do currículo, tolhendo a autonomia do professor desde sua concepção. Uma leitura atenta do histórico da BNCC disponível no portal oficial do Ministério da Educação revela como os responsáveis pela vida na escola foram sendo desconsiderados ao longo da criação da lei.

Em 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou uma resolução estabelecendo o prazo máximo para a implementação da BNCC de Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologada dois dias antes, no início do ano letivo de 2020. As redes estaduais, municipais e particulares teriam, então três anos para adequarem seus referenciais curriculares às novas diretrizes – o que, acredito, já se configuraria uma tarefa árdua; pois, se a construção de um documento orientador de âmbito regional é complexa,

devido às especificidades locais, logo a produção desse mesmo documento segundo parâmetros gerais alheios à sua realidade torna-se ainda mais desafiador.

O processo de elaboração da BNCC remonta a 2013, se considerarmos o ano de fundação do Movimento pela Base Nacional Comum[54], que tem conduzido o debate sobre "uma política de centralização curricular" (CÁSSIO, 2019, p. 13) no Brasil. No entanto, a portaria que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Comum Curricular data de 17 de junho de 2015.

Desde a publicação de sua primeira versão em setembro de 2015, o texto da Base tem sofrido diversas críticas de instituições e pensadores da educação, seja por seu posicionamento contrário à abordagem conteudista, baseada em modelos de uniformização, desconsiderando a multiplicidade de contextos escolares, seja pela "desumanização do trabalho docente e sua ação criativa" (ANPED; ABDC, 2015, p. 1) e sua desqualificação, além de tantos outros argumentos desfavoráveis. Apesar de reconhecer a importância dessa discussão – afinal a BNCC é uma lei que, como tal, exige ser cumprida –, uma vez que o documento interfere diretamente na vida dos praticantes escolares, neste momento, interessa-me focar a atenção no que Cássio (2019, p. 29) chama de "farsa da participação social na construção da base".

A BNCC apresenta-se animadamente como uma "peça central" na direção de uma aprendizagem de qualidade que foi "concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil" (BRASIL, 2018, p. 5). O amplo debate refere-se ao processo de consulta pública *on-line* da primeira versão somado aos 27 seminários estaduais que discutiram a segunda versão e aos pareceres técnicos que sucederam a terceira versão, que não contemplava o Ensino Médio.

A consulta pública realizada via Portal da Base Comum Curricular, entre 26 de setembro e 15 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015, p. 4), possibilitava a indivíduos, organizações e escolas, através de um questionário de múltipla escola, (1) concordarem fortemente; (2) apenas concordarem; (3) manifestarem sua falta de opinião; (4) discordarem ou (5) discordarem fortemente quanto à "clareza do texto e pertinência/relevância dos objetivos de aprendizagem" (CÁSSIO, 2019, p. 27) e dos textos introdutórios. A marcação das alternativas (1) e (2) não permitia acesso à caixa de comentários, impossibilitando uma

[54] Formado pelas fundações Lemman, Roberto Marinho e Maria Cecilia Souto Vidigal; os institutos Ayrton Senna, Unibanco, Natura e Inspirare; o Movimento Todos pela Educação; o Itaú BBA; o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); agentes públicos ligados ao MEC; economistas e consultores educacionais de bancos; representantes de empresas produtoras de materiais didáticos; e especialistas em avaliações em larga escala (CÁSSIO, 2019, p. 16).

resposta mais elaborada sobre a questão. A análise dos dados referentes ao componente curricular Língua Portuguesa disponível no portal registra que houve um declínio na participação, à medida que a leitura avançava. Nas tabelas constam 9.047 marcações relativas à clareza e à relevância/pertinência dos textos introdutórios. Já em relação aos objetivos, o primeiro a aparecer, relativo ao 1º ano do EFI, teve o total de 15.465 marcações, enquanto o último, referente ao 9º ano do EFII, contou com apenas 5.805 contribuições. Nos anos finais do ensino fundamental, a diferença entre o primeiro objetivo para o 6º ano e o último objetivo para o 9º ano é de 2.331 cliques.

A reprodução das tabelas 2 e 3, abaixo, permite-nos visualizar o que parece ter sido uma desistência de "fazer uma leitura crítica da versão preliminar da Base" (BRASIL, 2015, p. 4).

Tabela 2 – Contribuições propostas aos textos introdutórios do componente curricular Língua Portuguesa

PERFIL	DOCUMENTOS	CLAREZA					PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA					TOTAL
		CONCORDO FORTEMENTE	CONCORDO	SEM OPINIÃO	DISCORDO	DISCORDO FORTEMENTE	CONCORDO FORTEMENTE	CONCORDO	SEM OPINIÃO	DISCORDO	DISCORDO FORTEMENTE	
INDIVÍDUOS	Componente curricular Língua Portuguesa	428	2063	23	25	4	397	2097	30	15	4	2543
	Objetivos gerais do componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica	324	1811	25	13	3	318	1814	24	18	2	2176
ORGANIZAÇÃO	Componente curricular Língua Portuguesa	29	79	1	4	2	32	68	2	11	2	115
	Objetivos gerais do componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica	32	66	1	1	2	33	58	1	9	1	102
ESCOLAS	Componente curricular Língua Portuguesa	435	1733	15	27	2	401	1750	18	42	1	2212
	Objetivos gerais do componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica	371	1497	12	17	2	341	1504	13	39	2	1899
	TOTAL %	**17,9%**	**80,1%**	**0,9%**	**1,0%**	**0,2%**	**16,8%**	**80,6%**	**1,0%**	**1,5%**	**0,1%**	
	TOTAL	**1619**	**7249**	**77**	**87**	**15**	**1522**	**7291**	**88**	**134**	**12**	**9047**

BNCC, 15/12/2015

Fonte: Brasil (2015).

Tabela 3 – Contribuições propostas aos objetivos de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa

		ÁREA: LINGUAGENS COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO: ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (6º ao 9º)																	
		TOTAL DE CONTRIBUIÇÕES	CLAREZA					PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA					MOTIVOS DA EXCLUSÃO					MODIFICAÇÕES
			CONCORDO FORTEMENTE	CONCORDO	SEM OPINIÃO	DISCORDO	DISCORDO FORTEMENTE	CONCORDO FORTEMENTE	CONCORDO	SEM OPINIÃO	DISCORDO	DISCORDO FORTEMENTE	A	B	C	D	E	
ANO 6º	OBJETIVO LILPEFOA001	8.136	2.386	5.471	53	189	37	2.263	5.557	68	206	42	74	2	3	5	6	214
	LILPEFOA002	7.548	2.014	5.133	71	279	51	1.873	5.163	97	358	57	181	2	5	5	18	258
	LILPEFOA003	7.548	2.308	5.028	39	152	21	2.235	5.082	59	154	18	33	1	3	2	4	173
	LILPEFOA004	7.297	2.055	4.985	74	159	24	1.911	5.071	91	202	22	63	6	3	2	6	178
	LILPEFOA005	7.185	1.925	4.987	70	178	25	1.805	5.066	98	190	26	65	4	2	3	13	186
	LILPEFOA006	7.092	1.794	4.938	100	228	32	1.654	5.002	115	285	36	128	4	6	5	14	218
	LILPEFOA007	7.039	1.711	5.028	94	187	19	1.637	5.068	116	194	24	103	5	5	0	15	133
	LILPEFOA008	6.999	1.646	4.996	113	213	31	1.538	5.015	134	279	33	203	3	3	3	18	108
	LILPEFOA009	7.052	1.561	4.748	169	506	68	1.427	4.647	196	695	87	319	3	9	4	33	471
	LILPEFOA010	7.217	1.930	4.990	90	180	27	1.847	5.004	100	225	41	190	4	1	3	14	86
	LILPEFOA011	7.085	1.655	4.916	135	307	72	1.543	4.897	162	398	85	368	3	8	10	23	119
	LILPEFOA012	7.013	1.560	4.950	120	320	63	1.454	4.924	150	404	81	374	6	4	4	19	120
	LILPEFOA013	7.006	1.630	4.726	121	448	81	1.509	4.675	154	568	100	442	7	6	12	40	230
	LILPEFOA014	6.945	2.215	4.555	62	101	12	2.198	4.552	76	107	12	29	2	4	4	5	87
	LILPEFOA015	6.892	1.624	5.016	86	144	22	1.540	5.065	105	157	25	111	1	3	4	13	74
	LILPEFOA016	6.837	1.590	4.973	78	171	25	1.500	4.988	95	226	28	156	1	4	4	10	108
	LILPEFOA017	6.831	1.447	4.894	156	276	58	1.356	4.861	180	370	64	276	1	11	9	26	142
	LILPEFOA018	6.779	1.233	4.823	254	385	84	1.129	4.762	277	502	109	452	6	20	9	36	122
	LILPEFOA019	6.786	1.368	4.777	251	330	60	1.285	4.778	285	380	58	264	4	5	13	49	154

7º	LILP7FOA001	6.488	1.653	4.642	56	115	22	1.580	4.690	62	137	19	75	0	2	0	5	103
	LILP7FOA002	6.421	1.507	4.707	51	135	21	1.430	4.693	70	203	25	95	1	3	3	6	145
	LILP7FOA003	6.412	1.330	4.423	111	498	50	1.217	4.375	140	609	71	388	2	4	15	29	304
	LILP7FOA004	6.330	1.569	4.630	50	75	6	1.490	4.679	54	97	10	49	2	1	2	5	60
	LILP7FOA005	6.307	1.371	4.647	101	170	18	1.310	4.652	112	215	18	95	1	3	2	6	167
	LILP7FOA006	6.245	1.547	4.474	86	123	15	1.444	4.536	91	154	20	75	3	5	6	8	96
	LILP7FOA007	6.231	1.354	4.531	97	226	23	1.253	4.553	111	285	29	172	2	5	1	19	145
	LILP7FOA008	6.190	1.359	4.510	132	176	13	1.284	4.537	135	215	19	177	1	1	3	7	60
	LILP7FOA009	6.211	1.311	4.528	105	235	32	1.205	4.510	113	345	38	178	1	6	5	24	197
	LILP7FOA010	6.228	1.354	4.611	92	157	14	1.266	4.653	103	188	18	160	0	4	3	5	50
	LILP7FOA011	6.236	1.586	4.362	134	130	24	1.529	4.386	141	153	27	110	1	3	5	12	72
	LILP7FOA012	6.215	1.402	4.381	79	300	53	1.314	4.335	91	414	61	325	1	2	4	16	154
	LILP7FOA013	6.233	1.273	4.300	128	467	65	1.169	4.204	143	635	82	450	2	11	6	38	255
	LILP7FOA014	6.226	1.138	4.218	207	547	116	1.028	4.074	232	743	149	668	6	21	10	47	186
	LILP7FOA015	6.116	1.619	4.390	56	48	3	1.547	4.446	61	57	5	23	3	0	1	4	40
	LILP7FOA016	6.121	1.280	4.543	102	175	21	1.206	4.550	111	231	23	194	1	9	5	7	65
	LILP7FOA017	6.099	1.209	4.493	147	220	30	1.116	4.497	157	288	41	220	2	17	2	21	91
	LILP7FOA018	6.103	1.236	4.503	126	212	26	1.167	4.479	137	286	34	214	1	9	3	13	92
	LILP7FOA019	6.099	1.245	4.349	227	237	41	1.166	4.348	237	297	51	192	2	12	9	77	86
8º	LILP8FOA001	6.176	1.703	4.387	27	55	4	1.667	4.418	32	55	4	10	0	0	4	2	59
	LILP8FOA002	6.091	1.384	4.514	84	99	10	1.340	4.536	87	116	12	60	3	4	0	13	75
	LILP8FOA003	6.051	1.465	4.396	62	118	10	1.409	4.438	69	122	13	69	3	5	4	6	67
	LILP8FOA004	6.050	1.477	4.357	82	118	16	1.414	4.396	85	137	18	71	2	2	6	7	90
	LILP8FOA005	6.023	1.696	4.227	31	62	7	1.654	4.258	35	66	10	27	0	1	2	9	53
	LILP8FOA006	6.012	1.711	4.169	48	73	11	1.663	4.199	52	81	17	36	2	4	3	10	52
	LILP8FOA007	5.986	1.303	4.369	98	189	27	1.253	4.351	107	240	35	178	2	2	5	13	100
	LILP8FOA008	5.962	1.333	4.441	66	109	13	1.272	4.466	72	135	17	109	2	1	2	11	44
	LILP8FOA009	5.970	1.370	4.385	57	132	26	1.299	4.408	75	153	35	104	3	4	6	23	75
	LILP8FOA010	5.978	1.541	4.331	33	72	1	1.507	4.343	38	85	5	52	1	0	1	4	45
	LILP8FOA011	5.977	1.291	4.276	132	252	26	1.242	4.241	136	323	35	269	2	7	8	12	87
	LILP8FOA012	5.957	1.316	4.370	80	170	21	1.266	4.339	86	240	26	186	0	3	5	16	84
	LILP8FOA013	5.995	1.276	4.159	114	380	66	1.214	4.017	120	561	83	457	2	5	7	34	188
	LILP8FOA014	5.958	1.191	4.346	138	240	43	1.127	4.279	147	350	55	281	6	5	6	23	108
	LILP8FOA015	5.892	1.422	4.344	54	69	3	1.381	4.360	57	90	4	42	0	2	2	1	53
	LILP8FOA016	5.889	1.016	4.309	208	315	41	975	4.287	210	365	52	326	4	12	12	25	83
	LILP8FOA017	5.871	1.183	4.325	167	160	36	1.130	4.303	184	205	49	141	1	32	8	28	62
	LILP8FOA018	5.884	1.207	4.344	113	195	25	1.157	4.340	117	239	31	186	1	4	2	19	77
	LILP8FOA019	5.896	1.232	4.261	162	204	37	1.172	4.217	175	288	44	174	4	9	10	58	102
9º	LILP9FOA001	6.041	1.733	4.195	28	75	10	1.671	4.256	35	66	13	16	0	0	1	11	75
	LILP9FOA002	5.936	1.372	4.408	77	71	8	1.312	4.462	84	66	12	33	1	4	2	11	49
	LILP9FOA003	5.913	1.410	4.300	86	105	12	1.349	4.341	99	113	11	49	0	8	4	11	81
	LILP9FOA004	5.905	1.544	4.259	26	69	7	1.510	4.277	35	75	8	34	3	1	2	2	51
	LILP9FOA005	5.883	1.636	4.169	33	38	7	1.618	4.183	37	38	7	15	0	2	1	2	34
	LILP9FOA006	5.874	1.588	4.145	61	66	14	1.536	4.165	71	86	16	50	1	1	7	10	46
	LILP9FOA007	5.856	1.245	4.340	104	146	21	1.202	4.341	117	170	26	133	5	2	8	13	65
	LILP9FOA008	5.836	1.525	4.198	42	66	5	1.474	4.248	40	69	5	48	2	1	1	4	39
	LILP9FOA009	5.843	1.499	4.183	50	94	17	1.434	4.235	52	106	16	67	1	5	2	11	58
	LILP9FOA010	5.781	1.512	4.135	68	63	3	1.467	4.165	72	73	4	46	0	2	2	5	34
	LILP9FOA011	5.770	1.379	4.192	84	107	8	1.306	4.239	81	134	10	86	3	8	1	11	48
	LILP9FOA012	5.774	1.566	4.070	38	91	9	1.513	4.092	46	115	8	55	2	3	0	6	70
	LILP9FOA013	5.802	1.524	4.115	63	91	9	1.493	4.128	66	106	9	67	1	4	2	11	47
	LILP9FOA014	5.757	1.134	4.252	206	152	13	1.084	4.247	223	186	17	116	5	21	4	10	64
	LILP9FOA015	5.805	1.360	4.202	101	126	16	1.288	4.243	110	147	17	73	2	11	4	21	70

BNCC, 15/12/2015

Fonte: Brasil (2015)

Além da ação de concordar ou discordar de alguns aspectos do texto preliminar, os participantes também poderiam propor novos objetivos, acessando um *link* específico para tal. Segundo o "relatório das contribuições que propõem a inclusão de novos objetivos de aprendizagem ao componente curricular", 20.060 novas contribuições foram apresentadas à proposta inicial da Base. 3.639, portanto 18,1%[55], referentes à disciplina de Língua Portuguesa. Desses, 2.930 sugeriam inclusão de objetivos para o EF, entre os quais 1.089

[55] O maior índice de participação corresponde ao componente curricular Língua Portuguesa, seguido por Matemática, com 16%; Ciências, com 11,7%; e História, com 10,2% de participação, segundo o mesmo relatório.

destinavam-se aos anos finais – 6º ao 9º. A análise dessa participação classificou as sugestões em cinco categorias, como nos mostra a tabela 4, reproduzida abaixo.

Tabela 4 – Distribuição das contribuições de proposta de inclusão de novos objetivos de aprendizagem no componente curricular Língua Portuguesa - Ensino Fundamental

LÍNGUA PORTUGUESA - ENSINO FUNDAMENTAL		
CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL (%)
1. NÃO É CONTRIBUIÇÃO	46	1,6
2. NÃO É OBJETIVO	1219	41,6
3. MAIS DE 1 OBJETIVO	727	24,8
4. OBJETIVO	867	29,6
5. DESLOCAMENTO DE OBJETIVO	71	2,4
TOTAL	2930	100,0

Fonte: Brasil (2015).

Os critérios para a classificação acima estão descritos no documento da seguinte forma: 1) não é considerado contribuição o texto que se apresenta de forma incompleta ou que não produza sentido algum; 2) não é considerado um objetivo textos que não propõem um objetivo de aprendizagem, desde aqueles que "não dialogam com os objetivos, até [os] que se manifestam de maneira genérica face à proposta apresentada"; 3) considera-se mais de um objetivo as sugestões que "contém dois ou mais objetivos de aprendizagem associados ao ano de escolarização indicado"; 4) considera-se objetivo "a contribuição [que] contém um novo objetivo de aprendizagem para o ano de escolarização indicado" e 5) há deslocamento do objetivo quando "a contribuição propõe um novo objetivo e altera o ano de escolarização ao qual o objetivo de aprendizagem deveria estar associado" (BRASIL, 2015, p. 5). O tratamento dado a essas contribuições ou às constantes nos pareceres emitidos por profissionais reconhecidos na área – Sírio Possenti e Marcos Bagno, para citar alguns – na construção da segunda versão do documento, no entanto, não é esclarecido no decorrer do processo nem indicado em qualquer outro relatório divulgado pelo MEC (CÁSSIO, 2019).

De 23 de junho a 10 de agosto de 2016, o Conselho Nacional de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram 27

seminários estaduais, envolvendo ao todo 9.275[56] participantes selecionados, incluindo professores[57], gestores e especialistas. Durante as oito semanas do evento, foram ministradas mais de 50 palestras e realizadas 27 plenárias de consolidação. Um relatório-síntese da participação dos 25 estados e do Distrito Federal, contendo observações sobre as onze questões propostas na seção "Textos Introdutórios" e comentários relacionados a cada área do conhecimento, está disponível na plataforma da BNCC. No que tange à área de linguagens, destaco um breve resumo do que foi discutido e apresentado no relatório, no espaço reservado para "comentários específicos sobre as áreas de conhecimento e os eixos de formação", cujo preenchimento era opcional.

> A maior parte dos 15 Estados que se manifestaram apresentaram críticas ao teor desta seção, em relação à concepção, à confusão conceitual, à falta de padrão no tratamento entre as diferentes linguagens; dois Estados manifestaram-se a favor da inclusão das Libras como linguagem. Ressalva para o Estado do Piauí, que faz uma avaliação positiva: "O texto dialoga com os desafios atuais apresentados pela área de linguagens, considerando os diferentes perfis do estudante. Destaca o respeito à variedade de linguagens, contribuindo para o letramento e para a comunicação e expressão dos estudantes."[58] (BRASL, 2015, p. 9 – Anexos)

O movimento resultou em um documento divulgado no mesmo sítio com as principais recomendações de CONSED e UNDIME sobre os tópicos apresentados pelos participantes. Ainda no mês de agosto, deu-se início à redação da terceira versão da BNCC, em um processo, considerado pelo MEC, colaborativo. Sobre a terceira versão, constam na plataforma da BNCC oito pareceres técnicos. Todos enviados por professores universitários, criadores de métodos ou representantes de instituições e ex-integrantes de governos, nenhum profissional da educação básica. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da base da EI e do EF ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para emissão de parecer e elaboração de projeto de resolução, seguindo para homologação pelo, então, ministro da educação Mendonça Filho.

Mesmo um olhar despido de criticidade sobre as condições político-econômicas/mercadológicas que envolveram a defesa de uma base curricular comum, por essência homogeneizante e excludente, consegue perceber uma desconsideração pelos sujeitos

---

[56] Segundo plataforma da BNCC, 25% da região norte, 37% da região nordeste, 15% da região centro-oeste, 13% da região sudeste e 10% da região sul.

[57] Segundo dados do censo escolar de 2019, somente no ensino fundamental, o país tem 1,4 milhões de professores em atividade. Desses 755.986 atuam nos anos finais do EF. Em 2017, ano de homologação da Base, esse número era de 764,7.

[58] Relatório Síntese dos Estados – Anexo I Síntese Da Contribuição Dos Estados – Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Relatorios-Sintese%20dos%20Estados.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

centrais no processo educacional, os integrantes da escola básica. Nesse sentido, retomo a reflexão inicial desta seção acerca da abordagem “se eu fosse um cavalo” no tratamento de assuntos relacionados à educação.

Mesmo que minha análise considere a perspectiva de que o objetivo da Base seja garantir a aprendizagem de qualidade, como reforça a apresentação do documento – sem, no entanto, esclarecer o sentido que a palavra qualidade assume para os autores do texto –, o que se observa é um conjunto de competências e habilidades, que conforme o parecer emitido por Aegon de Oliveira Rangel, Professor assistente-mestre do Departamento de Linguística da PUC-SP, constitui o sujeito que a atual sociedade brasileira projeta como ideal.

> A julgar pela Introdução do documento, esse sujeito se afigura como um feixe de competências gerais — cognitivas, pessoais/sociais e comunicativas — que se realizam, nas diferentes instâncias e situações concretas da vida em sociedade, em competências específicas (ou seja, próprias de certas áreas do conhecimento) e em habilidades particulares (RANGEL, 2017, p. 3).

As competências específicas de língua portuguesa para o EF são:

> 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87).

As dez competências descritas acima mais as seis competências específicas de linguagens para o EF, as dez competências gerais da BNCC e 185[59] habilidades relacionadas ao componente curricular Língua Portuguesa para o EFII são acompanhadas de uma lista de conteúdos selecionados por agentes externos, que podem ou não atender aos interesses e às necessidades daqueles que estão dentro do espaço escolar. Ao professor, sob essa ótica, resta apenas a função de "didatizar" esses conteúdos. Os autores da BNCC corroboram esse entendimento quando reconhecem que as aprendizagens, descritas em termos de competências e habilidades, só se concretizam no "currículo em ação" (BRASIL, 2018, p. 16-17). Por essa razão, informam que a as redes de ensino e as instituições escolares têm autonomia para

> - contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
> - decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
> - conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
> - construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
> - selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
> - criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
> - manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 16-17).

Felizmente, para mim e para os envolvidos nesta pesquisa, no âmbito local, o currículo ainda pode ser pensado em termos de vivências educativas. O município de Itaboraí está atrasado na tarefa de adequar seus referenciais curriculares à BNCC, portanto, durante a geração de dados desta pesquisa, as práticas de linguagem estavam orientadas pelo documento

[59] 56 habilidades são comuns aos últimos anos do EFII; 12 são exclusivas do 6º ano; 14 valem para o 7º ano; 38 são comuns aos 6º e 7º anos; além de 16 referentes ao 8º ano, 12 ao 9º ano e outras 37 que englobam os 8º e 9º anos. Todas as habilidades são discriminadas por código que, acredito, serão usados como referências para avaliações de desempenho.

interno, elaborado durante o ano de 2012 pelos profissionais da rede, estando em vigor desde 2013.

A proposta que orienta o trabalho no município é organizada em três colunas: na primeira, apresentam-se as expectativas de aprendizagem para o ano de escolaridade; na segunda, os eixos temáticos (oralidade, leitura, produção textual e análise/reflexão linguística), em que são elencados conteúdos correspondentes à(s) expectativa(s) e, na terceira, sugestões metodológicas. Apoiando-se no referencial, no início de cada ano letivo, a equipe escolar se reúne para elaborar o projeto pedagógico (PP), com base nas análises dos resultados do ano anterior e das avaliações diagnósticas realizadas nas primeiras semanas de aula. Depois de concluído, o PP é enviado para a Coordenação de Ensino Fundamental e EJA da Subsecretaria de Gestão e Ensino e recebe um parecer do assessor pedagógico responsável por acompanhar as ações da escola. O planejamento do professor deve ser realizado à luz desses documentos.

Mesmo que esses textos parametrizem o ensino no município, é possível entender que, ao menos até 2019, a abordagem praticada estava bem distante daquela que viabilizou a criação da BNCC, uma vez que os parâmetros foram estabelecidos pelos que se valem deles como norte. Para que se tenha uma ideia de como os referenciais curriculares de LP entendem o trabalho com a linguagem, por exemplo, destaco um trecho de sua introdução:

> Ao assumirmos essa terceira concepção de linguagem [linguagem como lugar de interação], torna-se inviável pensar em um ensino de Língua Portuguesa que: a) desconsidere o contexto sociocultural dos alunos; b) insista em uma abordagem gramatical centrada na apreensão de uma metalinguagem descontextualizada; c) estigmatize as formas linguísticas próprias da oralidade e das variedades não-padrão; d) considere que o texto é “um depósito de informações” [(KLEIMAN, 2010)] e, sendo assim, o papel do leitor é apenas buscar tais informações; e) aposte em propostas de produção de textos que não levem em conta as condições de produção (o gênero, a finalidade, os interlocutores, a esfera de circulação) (ITABORAÍ, 2012, s/p.).

Nesse sentido, na coluna denominada Sugestões Metodológicas, são apresentados alguns conceitos teóricos, exemplos de atividades e recursos que podem auxiliar o professor no planejamento de suas aulas. A metodologia sugerida, e o referencial como um todo, costuma ser a pauta dos encontros formativos oferecidos periodicamente[60] pela coordenação

[60] Geralmente, são oferecidos cinco encontros por ano: um na abertura do ano letivo, um a cada término de trimestre, além do Simpósio Municipal de Educação.

ligada à Subsecretaria de Gestão e Ensino e pela equipe diretiva[61], ou seja, o trabalho construído pelos profissionais da escola é objeto de constante reflexão.

A notícia sobre a necessidade de uma adequação dos referenciais à Base não foi recebida com entusiasmo pelos professores. Embora, há algum tempo, o grupo já estivesse desejoso de uma atualização do documento, passados nove anos de sua implementação, houve demonstrações de preocupação com a perda da característica democrática do processo. Por essa razão, durante o ano letivo de 2019, a Subsecretaria de Gestão e Ensino instituiu a Comissão de Reelaboração do Referencial Curricular. A comissão foi responsável por criar grupos de trabalhos, inicialmente, para o estudo de teorias do currículo, com o intuito de discutir e gerar entendimentos sobre os caminhos mais adequados para pensar as práticas escolares em conformidade com a BNCC. Professores vinculados à UERJ e à UFRJ foram convidados para conduzir algumas das discussões propostas.

O próximo passo do movimento seria levar essas discussões para as escolas no ano de 2020, no entanto, apenas um encontro foi possível até a suspensão das atividades por motivo de pandemia da covid-19. Com a pausa prolongada, a comissão optou por mudar a estratégia e atribuiu aos grupos de trabalho a tarefa de elaborar uma versão experimental de um novo referencial que levasse em consideração a BNCC para que fosse submetida às equipes escolares, via plataforma Google Drive. Após a revisão feita pelos profissionais das escolas, o documento foi compilado, editado e encaminhado para as unidades escolares.

Na ocasião, como coordenadora[62] de Língua Portuguesa na rede – além da minha função como professora –, assessorava quatro escolas de EFII e integrava a subcomissão de Língua Portuguesa no processo de reformulação do referencial. Compartilhei com minhas colegas de equipe o peso por pensar expectativas, selecionar conteúdos e elaborar sugestões didáticas que certamente não corresponderiam às demandas das 28 unidades com EFII da rede. Considerando apenas as realidades das unidades que acompanhava e a minha própria, percebi o quão sensível às urgências dos praticantes escolares uma proposta curricular precisa ser e como não é possível que um documento como a Base sirva para “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2018, p. 5).

---

[61] Na Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí são considerados membros da denominada Equipe Diretiva: diretor(a) geral, diretor(a) adjunto(a), orientador(a) educacional, coordenador(a) pedagógico(a), psicólogo(a) e dirigente de turno.

[62] Trabalho realizado em regime de dobra – carga horária extra. No ano de 2019, também estive vinculada à Subsecretaria de Gestão e Ensino na função de Assessora Pedagógica da EJA, acompanhando 17 escolas e o Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí (CREMII), que atende estudantes com idade a partir de 50 anos.

A Base não pode ser a base[63]. Insistir em um plano curricular engessado, em um contexto plural, diverso e complexo, pode levar ao fracasso projetos bem executados, mas pautados em interesses distantes do público ao qual se destina. Ainda, pode levar professores, em um movimento de resistência, a desenvolverem ações independentes e descoordenadas. Como afirma Saliés (2020, em aula), apesar das orientações gerais, as práticas escolares "ganham vida própria pelos sujeitos discursivos", no entanto, sozinhas, sem integração com um projeto amplo de formação, podem ter seu potencial transformador mitigado.

Ajustando o foco para a minha comunidade escolar, esclareço que, mesmo que não se estabeleça uma proposta única em que professores de diferentes disciplinas trabalhem em processo de colaboração, objetivos comuns elencados na construção do projeto anual direcionam o trabalho que pode ou não integrar as áreas do conhecimento. No caso específico das aulas de língua portuguesa, consideramos importante que o ensino parta de um interesse demonstrado pelos alunos que lhes permitam explorar os temas através de diferentes práticas de linguagem que fazem ou possam passar a fazer parte da sua vida dentro e fora da escola. Essa noção é corroborada por Kleiman (2001), quando afirma que "o interesse dos alunos por um tema específico deve constituir-se no eixo por meio do qual seu repertório textual é ampliado e diversificado" (KLEIMAN, 2001, p. 229).

Por essa razão, penso que a investigação diagnóstica e o diálogo com os estudantes se fazem fundamentais para o planejamento e tem o potencial de ampliar os horizontes e promover aprendizagens mais críticas e significativas para professores e alunos (ABBOUD, 2019). Afinal, como o percurso que trilhei ao longo desta seção busca defender, o que sustenta o processo de criticização é a relação homeostática entre o conhecimento teórico, o "conhecimento íntimo do contexto social [dos sujeitos envolvidos] e das instituições que conferem sentidos a suas ideias e crenças" (STREET, 2014, p. 91) junto ao permanente escrutínio da prática.

Nesse sentido, no que se refere ao ensino de PLM, para que se alcance a expectativa de superação da curiosidade ingênua (FREIRE, 1996), é preciso que se construa uma realidade que entrecruze teoria, pertencimento e práxis. Acredito que os Novos Estudos do Letramento, que compreendem o letramento com prática social, nos propiciam aportes para essa discussão no âmbito da aprendizagem, conforme desenvolvo a seguir.

---

[63] O slogan da construção da primeira versão da BNCC "A Base é a base" foi substituído na última versão por "EDUCAÇÃO É A BASE". Como nesta versão a frase se apresenta toda em caixa alta, não há como diferenciar o sentido atribuído à palavra base.

3.2 **“Práticas vividas, faladas, encenadas, carregadas de valores e crenças”[64]: com vocês, os letramentos**

> O que é letramento?
> [...] Letramento é, sobretudo, / um mapa do coração do homem / um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser.
>
> *CHONG (1996)*

Concebido como um programa cujo objetivo era ajudar adultos não alfabetizados a desenvolver habilidades básicas de leitura e escrita (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) em um contexto de educação não-formal, o conceito de letramento passou por algumas mudanças paradigmáticas, alcançando um status de centralidade na agenda educacional. Um dos fatores que mais contribuíram para a evolução desse conceito da forma como ocorreu foi a crescente popularidade da perspectiva sociocultural nos estudos de linguagem e das ciências sociais, que expandiram os entendimentos sobre práticas envolvendo textos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; GEE, 2008, STREET, 2014). Sob essa ótica, letramentos são entendidos como práticas sociais situadas e vinculadas a contextos sociais, culturais e históricos.

Nesse sentido, orientando-me pela perspectiva sociocultural, assumo nesta pesquisa o conceito plural do termo letramento**s,** fundamentando-me na ideia de que fazemos diferentes usos sociais da linguagem, ou, conforme Gee (2008), lançamos mão de diferentes “linguagens sociais”[65] (GEE, 2008, p. 4). Essas linguagens estão, segundo Gee (2008), associadas aos variados Discursos[66] que nos instanciam, portanto, necessitamos dominar inúmeras habilidades que nos permitam ler e registrar as diversas modalidades textuais de múltiplas maneiras. Para que isso – o desenvolvimento da habilidade de ler um certo tipo de texto de uma determinada forma – ocorra, precisamos, como aponta o autor, ser “incorporados como membros de uma prática social em que as pessoas não apenas leem textos desse tipo dessa

---

[64] Gee *et al*. (1996 – *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 8).
[65] No original: “*social languages*”.
[66] Gee (2008) faz distinção entre Discurso e discurso. A forma com letra maiúscula pode ser entendida como maneiras de instanciar identidades socialmente situadas, que são, segundo GEE, “formas de ser/estar no mundo”. Já o termo escrito apenas com letras minúsculas refere-se aos vários usos que fazemos da linguagem.

maneira, mas também falam sobre esses textos de certos modos, mantêm certas atitudes e valores sobre eles e interagem sobre eles de certas formas”[67] (GEE, 2008, p. 44).

Desse modo, os letramentos deixam de ser apenas o desenvolvimento das habilidades individuais de ler e escrever – decodificar e codificar – e passam a ser vistos como práticas situadas que envolvem diferentes modalidades de textos, já dominadas por determinados grupos, com ocorrência em diferentes contextos. Corroborando esse entendimento, Lankshear e Knobel (2003, p. 8) afirmam que “as pessoas leem e escrevem de formas diferentes a partir de diferentes práticas sociais, e esses diferentes modos com as palavras fazem parte de diferentes modos de ser e de viver”[68].

As práticas letradas na comunidade em que esta pesquisa se desenvolve variam, por exemplo, de comprar fiado no mercadinho a responder processos judiciais; preencher um simples formulário de matrícula na escola a reunir documentação comprobatória de cumprimento de medidas socioeducativas; interagir em grupos de mensagem por aplicativo de celular a participar de audiência judicial; frequentar classes de alfabetização de jovens e adultos a conduzir o sermão nos encontros religiosos etc. E, como práticas sociais culturalmente determinadas, “os significados específicos que a escrita assume [para esse grupo] dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 2012, p. 21). A matrícula escolar de um aluno que cumpre medida socioeducativa, por exemplo, não é a mesma para um aluno sem essa especificidade; mesmo que a prática exija o preenchimento dos mesmos formulários e a entrega dos mesmos documentos: as circunstâncias são diferentes, o valor e a finalidade do comprovante de matrícula são outros.

Em vista do que diz Gee (2008) e Lankshear e Knobel (2003), considero que os letramentos implicam a mobilização de saberes relacionados à vida e seus aspectos culturais, sociais, políticos etc. Demanda, portanto, muito mais do que o domínio do código escrito ou do que o desenvolvimento de “uma habilidade que reside dentro da cabeça das pessoas”[69] (GEE, 2008, p. 31), como sugere seu significado tradicional. Em virtude disso, aproximo-me da proposta de modelo ideológico de letramentos (STREET, 2014), que considera além dos significados culturais, as relações de poder às quais são associados.

A perspectiva desenvolvida por Gee (2008) está centrada na noção de Discursos. O autor os divide em duas amplas categorias:

---

[67] O texto no original é: Being embedded (apprenticed) as a member of a social practice wherein people not only read texts of this type in this way, but also talk about such texts in certain ways, hold certain attitudes and values about them, and socially interact over them in certain ways.

[68] No original: People read and write differently out of different social practices, and these different ways with words are part of a different ways of being persons and different ways and facets of doing life.

[69] O texto original é: an ability that resides inside people’s heads.

> Os Discursos primários constituem nossa primeira identidade social, e formam parte da base que utilizamos para adquirir ou resistir a Discursos posteriores [...] Discursos secundários são aqueles que as pessoas adquirem como parte de suas socializações dentro de vários grupos e instituições locais, estaduais, nacionais e outros espaços que excluem a socialização precoce no lar e entre grupos de pares[70] (GEE, 2008, p.168).

Ao definir o termo letramentos como "domínio de um Discurso secundário"[71] (GEE, 2008, p. 176), Gee tem o cuidado de não os restringir às modalidades tipografadas, uma vez que existem Discursos secundários que, "embora não envolvam impressão, envolvem muitas das habilidades, comportamentos e modos de pensar que associamos aos letramentos"[72] (GEE, 2008, p. 176), basta ver algumas práticas associadas à literatura oral, por exemplo. Nessa perspectiva, então, o que diferencia língua oral e escrita é o contexto e não o canal, uma vez que, segundo Street (2014, p. 17), "os processos cognitivos empregados e ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa" não são acionados pelo canal, mas pelas condições sociais e materiais em que se realizam.

Isto posto, os letramentos integram, além das palavras, ações, crenças, posições e identidades, "no sentido de que, através de sua participação nos Discursos, os indivíduos são identificados e identificáveis como membros de grupos ou atores de papéis socialmente significativos"[73] (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 12). Sendo assim, seu domínio não se dá por processo de ensino-aprendizagem, mas por aquisição ou enculturação, ou seja, é preciso vivenciar as práticas de letramento.

Os letramentos adquiridos em sala de aula, nesta perspectiva, não se fazem apenas por instrução e aprendizagem de procedimentos, como são a alfabetização, as estratégias de leitura e as técnicas de escrita de textos, mas extrapolam os domínios linguístico-cognitivos, realizando-se nas práticas sociais. Nesse sentido, entendo que a aprendizagem de PLM deve considerar essas duas esferas, tendo em vista o processo de formação da criticidade ou, ao menos, da reflexividade. Desse modo, os estudantes têm a oportunidade de experimentar essas práticas e de refletir sobre as ações de linguagem, os contextos, as crenças (BARCELLOS, 2006) por trás de determinados usos etc.

---

[70] No original: Primary Discourses constitute our first social identity, and something of a base within which we acquire or resist later Discourses […] secondary Discourses are those to which people are apprenticed as part of their socializations within various local, state, national groups and institutions outside early home and peer-group socialization.

[71] No original: Mastery of a secondary Discourse.

[72] O texto original é: while they do not involve print, involve a great many of the same skills, behaviors, and ways of thinking that we associate with literacy.

[73] No original: In the sense that through their participation in Discourses individuals are identified and identifiable as members of socially meaningful groups or networks and players of socially meaningful roles.

Indo ao encontro do que preconiza Street (2014, p. 23), temos "de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das 'funções' da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos". Para tanto, acredito que não podemos desconsiderar as percepções que os estudantes têm sobre as práticas letradas das quais já participam, como a aula. Nas primeiras entrevistas realizadas com os alunos participantes deste estudo, algumas pistas surgiram. Destaco um pequeno fragmento[74] do excerto 2 para analisar o momento em que Arlequina expressa como se sente em relação a uma prática comum em sala de aula, o "dever".

EXCERTO 2: "FAZ O DEVER VOU TIRAR PONTO"

Arlequina: Porque normalmente as aulas são muito focadas naquele negócio de **AH::: VOCÊS TÊM QUE APRENDER::**
((O efeito gradiente pontilhado no contorno da fonte foi usado para sinalizar a simulação de um bramido.))

((Supressão de uma parte))

Arlequina: a sua aula é:: tipo (.) maneira (0,2) você deixa a gente conversar na hora que pode conversar (.) você deixa é:: dá um tempo bom pra gente fazer os deveres e os outros professores não eles só querem ficar
((Arlequina estende a mão direita e bate na palma da

[74] O fragmento foi editado para que apenas a fala de Arlequina – elemento que interessa-me observar no momento – apareça.

```
                mão esquerda, enquanto imita os professores.))
                VAI FAZ O DEVER FAZ O DEVER FULANO FAZ O DEVER VOU
12              TIRAR PONTO VOU TIRAR PONTO VAI FAZ FAZ:::
13
```

Ao expor a maneira como percebe alguns eventos[75] que constituem uma aula, Arlequina corrobora a conceituação do modelo ideológico, segundo o qual "todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade" (KLEIMAN, 2012, p. 38), conforme visto anteriormente. Sua fala, nas linhas 1 e 2, demonstra um entendimento de que os estudantes são considerados os participantes que sabem menos e que têm urgência em aprender o que é proposto. Sua voz esganiçada, imitando um bramido ameaçador, e a posição de suas mãos, em um gesto de limitação, sinalizam um enquadre de constrangimento, tolhimento. Nas linhas 6 e 7, Arlequina demonstra que sua ideia de aula "maneira" envolve outros elementos, além da aprendizagem de conteúdos formais, quando cita a conversa e uma maior liberdade na realização das tarefas. E na sequência, nas linhas 12 e 13, Arlequina, revoltada, aponta o dever como o instrumento da opressão e o professor como o opressor, que se vale da prerrogativa dos pontos para impor um comportamento.

Os exercícios propostos em sala de aula não devem funcionar como instrumento de opressão, uma vez que são fundamentais para o processo de aprendizagem, permitindo a reflexão, reforçando a construção da memória de longo prazo. A fala de Arlequina sugere, inclusive, que a questão não é o evento em si, mas o conflito no entendimento do enquadre. A aluna parece entender que a prática de construção de conhecimento vai além de fazer o dever para não perder pontos, que a aula não se resume a isso.

Oportunizar aos alunos momentos de reflexão sobre essas práticas contribuem não apenas para que se tornem mais conscientes como também para que nós professores reavaliemos a qualidade da nossa postura diante dos estudantes. Em quais aspectos nosso comportamento contribui para o desenvolvimento do trabalho que nos propomos a fazer? Até que ponto a realização de exercícios promove a sistematização de conhecimentos construídos

[75] Esclareço que não me refiro aqui à noção de eventos de letramentos. Street amplia a noção de eventos de letramento proposta por Heath (1982), segundo a qual um evento de letramento é qualquer atividade que se desenvolve em torno de um trecho de escrita, "qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos" (HEATH, 1982 *apud* STREET, 2014, p. 18). Sua proposta de práticas de letramentos, que adoto nesta pesquisa, refere-se a um conceito mais abrangente, uma vez que "práticas de letramento incorporam não só 'eventos de letramento', como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as pressuposições ideológicas que os sustentam" (STREET, 2014, p. 18).

e até que ponto está apenas reforçando a hierarquização de papéis pré-definidos pela ordem institucional no espaço escolar? Estabelecer um diálogo com os alunos sobre o papel do dever é importante para que não pensem que se trata apenas do cumprimento de mais uma obrigação, mas que faz parte do processo de aprendizagem.

As entrevistas também evidenciaram alguns momentos em que a vida dos alunos é afetada por convenções reguladas pela escrita fora do âmbito escolar. No excerto 3, apresentado abaixo, Marceline informa como a falta de um documento impossibilitou sua entrada no cinema.

EXCERTO 3: "pra assistir esse tinha que imprimir autorização (.) aí a gente não viu"

1	Marceline	eu tava marcando pra ver it a coisa com kaylane
2		da 701

3	Aline	você não pode ver it a coisa porque você não tem
4		idade pra ver it a coisa
5	Marceline	aí foi lá:::: menina (0,2) tem que imprimir
6		autorização (.) aí eu desisti
7	Aline	ahã: porque a classificação etária é mais alta
8		que a sua idade
9	Marceline	ahã aí tinha que imprimir autorização
10	Jujuba	por quê?
11	Aline	porque tem cenas pesadas assim de violência (.)
12		aí quando você não tem a idade que a
13		classificação do filme indica aí você tem que ter
14		a declaração do responsável pra assistir
15	Marceline	aí quando vai (.) vai eu e kaylane só (.) tipo o
16		avô dela deixa a gente lá e depois busca (.) aí
17		no cinema vai tipo eu e ela (.) aí falou que pra
18		assistir esse tinha que imprimir autorização (.)
19		aí a gente não viu

Na interação acima, Marceline expressa sua decepção por não poder assistir ao filme *It, a coisa*, cuja classificação etária indicada é de 16 anos. A aluna, no entanto, parece não considerar sua pouca idade para a situação, atribuindo à falta do termo de autorização o impedimento de participar da sessão. Percebo que, ao contar sua história, assim que introduz o tópico, nas linhas 1 e 2, e ver o turno ser tomado por mim, nas linhas 3 e 4, para repreender sua atitude, sabendo de sua condição em relação à idade, Marceline não se dá conta da razão de minha repreensão. Nas linhas 5 e 6, ela não demonstra qualquer reação à minha fala, continuando sua narrativa, associando sua desistência à ausência do documento. Nas linhas 7 e 8, eu insisto na questão da idade e, apesar de demonstrar entendimento (ahã), Marceline reforça a autorização como causa do transtorno, parecendo não se importar com a não recomendação do filme para o seu perfil de público. Mesmo após minha explicação para Jujuba, nas linhas 11 a 14, apresentando as "cenas pesadas de violência" como motivo para restrição, Marceline retoma sua narrativa, ressaltando a autorização como única condição.

O excerto 3 exemplifica como conhecer o código escrito sem ter participado de determinadas práticas letradas, bem como estar inserido em tais práticas, mas aprendendo pouco sobre elas, "leva a pouquíssima conscientização analítica e reflexiva e limita a capacidade de certos tipos de leitura e reflexão"[76] (GEE, 2008, p. 171). Nesse sentido, de minha parte, um olhar mais atento à questão no momento da entrevista poderia ter provocado uma discussão sobre a necessidade do termo de autorização, problematizando com os alunos os critérios e mecanismos que envolvem a classificação indicativa e sustentam a existência do formulário. Essa ação poderia, inclusive, ser estendida com uma proposição de leitura e discussão sobre os textos legais que fundamentam a prática de classificação, como o Estatuto da criança e do Adolescente, por exemplo, oportunizando aos alunos o contato com outros Discursos e outras práticas letradas que poderiam ou não ser adquiridos em outras instâncias.

Ao encontro do que afirma Street (2014), penso que os letramentos não podem ser vistos como conteúdos a serem ensinados, mas como processos nos quais devemos nos engajar com nossos alunos. Inseridos nesses processos, os alunos terão oportunidades de aprender "modelos culturais de identidade e personalidade" (STREET, 2014, p. 154) e "os pressupostos e as relações de poder em que tais letramentos se fundam" (STREET, 2014, p. 155), passando a olhar para essas práticas de "forma criticamente curiosa" (FREIRE, 1996, p. 32).

[76] O texto original é: Leads to too little analytical and reflective awareness and limits the capacity for certain sorts of critical reading and reflection.

Essa forma de trabalho pressupõe o espaço para a criatividade multidimensional que ora investigo nesta pesquisa. Para que se entenda a relação desses conceitos, apresento, na seção a seguir, as práticas de linguagem realizadas para a geração de dados da pesquisa.

3.3 **Elaboração didática participativa: detalhes de uma sequência escrita por muitas mãos**

> A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
>
> *FREIRE (1996*)

Informo, de antemão, que o texto que iniciava esta seção era outro. No início do planejamento da sequência de práticas pedagógicas, a fim de estabelecer uma comparação entre uma aula tradicional e outra planejada para o exercício da criatividade, busquei apoio no livro didático pelas razões registradas mais adiante. No entanto, após a conclusão do trabalho com as crianças, ao rever os vídeos gravados, surpreendi-me com a percepção de que, talvez, a criatividade não precise de um planejamento para emergir, porquanto, manifestou-se em todas as aulas – mesmo naquelas em que os enquadradores discursivos (CASTRO; DIONÍSIO, 2003) pareciam reprimi-la. Não coube a mim, então, elaborar situações propícias para sua ocorrência, apenas colaborar para que ela acontecesse no fluxo da interação. Nesse sentido, minha contribuição para fomentar a criatividade em sala de aula durante a sequência parece ter sido muito mais uma questão de atitude do que de metodologia.

Tendo antecipado esses entendimentos, passo a pormenorizar o caminho percorrido para construí-los. O todo apresentado a seguir é o resultado de um planejamento que envolveu muitas leituras, reflexão sobre a prática, minha experiência e vivência com os estudantes envolvidos e escuta. Nesta etapa, os tópicos apresentados também serão exemplificados com fragmentos dos dados, em um entrelaçamento da literatura na área, com a pesquisa e a prática, buscando evidenciar o processo da elaboração didática participativa.

3.3.1 O começo de tudo: descrição do material selecionado para a realização da primeira aula

As leituras que compõem o referencial teórico desta pesquisa e embasam as práticas escolares que venho desenvolvendo desde o início deste trabalho em muito já modificaram o meu modo de pensar e planejar o ensino de PLM. Por essa razão, optei por adotar o recurso do livro didático (LD) para compor as práticas pedagógicas da aula projetada para ser de estrutura tradicional, no intuito de evitar o risco de um resultado artificial.

Apesar de o material utilizado não ter sido produzido segundo as exigências da BNCC, uma análise da obra reformulada,[77] já em conformidade com a lei, revelou que as alterações na unidade trabalhada não foram significativas em termos conceituais. As imagens e alguns textos foram substituídos por outros semelhantes, e os gêneros, as atividades propostas e os objetivos estabelecidos continuaram os mesmos. Desse modo, no intuito de deixar essa discussão mais atual, tendo em vista que, a partir deste ano, espera-se que as ações curriculares se orientem pela Base, procuro, no curso desta descrição, fazer a articulação entre os textos.

O livro *Tecendo Linguagens*, de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo (2015), recebido pela escola pelo PNLD 2017, terminou sua vigência no ano de 2019. Dividido em quatro unidades, tinha como previsão para o trabalho no terceiro trimestre, período em que a geração desses dados aconteceu, a unidade 3, intitulada “Ler é uma viagem”, subdividida em dois capítulos, quais sejam, “O livro em minha vida” e “Guerreiros, mitos e heróis”. Considerei o segundo para o planejamento da sequência de práticas que constituiu a proposta de intervenção deste estudo, dada a possibilidade de uma integração entre os temas das aulas que pretendo comparar.

A temática da unidade 3 aborda a leitura como fruição, buscando trazer para o cenário da sala de aula narrativas que se originaram e foram transmitidas pela tradição oral, como o mito, por exemplo. Antecipo que não desenvolvi todas as dinâmicas sugeridas no capítulo. No entanto, cuidei para que a seleção contemplasse a rotina estabelecida para o exercício da leitura.

Assim, levando em consideração o texto escrito, foram incluídas no plano de aula uma atividade pré-textual, uma atividade textual e atividades pós-textuais, realizadas conforme a orientação do material didático.

---

[77] OLIVEIRA; ARAÚJO (2018).

Além de buscar promover avanços na terceira competência específica de língua portuguesa para o ensino fundamental, “Para começo de conversa”, seção que tem por objetivo acionar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema abordado no capítulo por meio de levantamento de hipóteses e inferências, pretende ir ao encontro do que estabelece a BNCC, de acordo com a versão atualizada do material, no que se refere ao desenvolvimento das competências gerais 3 e 4, que são:

> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9).

No que se refere às habilidades de língua portuguesa para as turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental, a atividade pretende dar conta de desenvolver a habilidade 28 do campo artístico literário, que determina que o aluno deve ser capaz de:

> 28. Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 169).

Reproduzo abaixo a imagem[78] da atividade pré-textual, uma proposta de discussão sobre as imagens, apresentada na página 150 do LD, cujo objetivo é fomentar uma conversa sobre heróis. As perguntas “Você sabe quem são as personagens representadas nas imagens?”, “Você reconhece essas personagens como heróis?”, “Para você, o que significa ser um herói?”, “Você tem algum herói predileto? Por que o admira? O que ele tem de extraordinário?”, “Você já se imaginou como herói? Como você seria? Quais seriam seus poderes? Que problemas você gostaria de resolver?” e “Em sua opinião, os heróis pertencem ao universo da imaginação ou podemos dizer que existem heróis no mundo real?” são sugeridas pelo material para a condução dessa etapa da aula. É esperado, segundo o manual do livro didático, que os alunos conheçam esses personagens e respondam que são heróis, uma vez que todos usam seus poderes para praticar o bem.

[78] A imagem ampliada está disponível no anexo E.

Figura 4 – Atividade de pré-leitura apresentada pelo livro didático *Tecendo Linguagens* - 7º ano do EF

CAPÍTULO 2 GUERREIROS, MITOS E HERÓIS

Para começo de conversa

Observe as imagens a seguir e depois responda às questões.

1. Você sabe quem são os personagens representados nas imagens?
2. Você reconhece esses personagens como heróis?
3. Para você, o que significa ser um herói?
4. Você tem algum herói preferido? Por que o admira? O que ele tem de extraordinário?
5. Você já se imaginou como um herói? Como você seria? Quais seriam os seus poderes? Que problemas gostaria de resolver?
6. Em sua opinião, os heróis pertencem ao universo da imaginação ou podemos dizer que existem heróis no mundo real?

150

Fonte: Oliveira e Araújo (2015, p. 150).

Como se viu nos fragmentos do excerto 1, apresentados no capítulo 2, a interação referente a essa parte da aula não aconteceu exatamente nesse formato de perguntas e respostas. Outras sequências conversacionais paralelas emergiram tanto entre mim e os alunos quanto entre os grupos que se formavam no momento da atividade. O interesse de alguns pelo assunto provocou muita agitação e acabou inibindo a participação de outros, conforme apresento mais adiante.

Para realizar a "Prática de leitura", seção do LD dedicada à leitura do texto escrito, selecionei, dentre as diversas opções oferecidas pelo material, o fragmento do romance *Ruth Rocha conta a Odisseia*, de Ruth Rocha.

Apesar de não constar na obra atualizada para o PNLD 2020, a seção em que se apresenta na versão anterior se propõe a reforçar a competência geral 4 da BNCC e a competência específica de língua portuguesa 3, descritas anteriormente, além da competência específica 9, a saber:

> 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 10).

Além do desenvolvimento das competências elencadas, a prática de leitura sugerida pelo material pretende contribuir para aprimorar as habilidades 28, já explicitadas nesta seção, e 49, direcionada a todas as séries do segundo segmento do ensino fundamental, que diz respeito à capacidade de o aluno:

> 49. Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BRASIL, 2018, p. 159).

Apresento abaixo a reprodução da imagem da atividade disponibilizada na página 153, através da qual o material didático pretende contribuir para que a prática de leitura ocorra. Seu enunciado apresenta uma breve introdução ao assunto e termina com uma provocação:

> Cada época, cada cultura cria seus próprios heróis e os adorna com características que considera dignas de admiração. O próximo texto conta a respeito de uma guerra que começou por causa do rapto de Helena, a mulher mais bela da Terra, rainha de Esparta e esposa do rei Menelau. Ajudado por Afrodite, Páris rapta Helena e a leva para Tróia. Que herói poderia resgatá-la? Leia o texto e descubra (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015, p. 153).

Figura 5 – Atividade de leitura proposta pelo livro didático *Tecendo Linguagens* - 7º ano do EF

A Guerra de Troia

Fonte: Oliveira e Araújo (2015, p. 153).

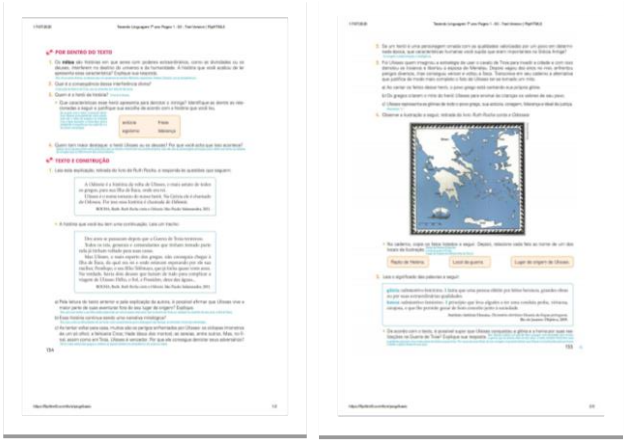
Para a realização dessa prática, pedi que os alunos fizessem uma leitura silenciosa do texto, mas, ao término do tempo estabelecido para a tarefa, percebi que muitos não haviam atendido à solicitação. Nesse caso, optei por fazer a leitura em voz alta e pedi que acompanhassem. Algumas interações sobre essa etapa da aula constam na análise dos dados.

As atividades pós-textuais contidas no LD são distribuídas em duas seções, “Por dentro do texto” e “Texto em construção”, que se dedicam, após a leitura desse texto, em especial, a estimular as seguintes habilidades a serem trabalhadas em todos os anos do segundo segmento do EF:

> 44. Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2018, p. 157).
>
> 47. Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (BRASIL, 2018, p. 159).

As páginas 154 e 155, reproduzidas abaixo, correspondem às atividades realizadas durante a aula e que, conforme as indicações no manual do professor, pretendem desenvolver as habilidades listadas acima.

Figura 6 – Atividade de pós-leitura proposta pelo livro didático *Tecendo Linguagem* - 7º ano EF



Fonte: Oliveira e Araújo (2015, p. 154-5)

Para a realização dessa etapa, dividi as questões em alguns blocos. Os alunos deveriam respondê-las no caderno no prazo estabelecido e apresentar suas respostas oralmente ao final de cada período.

A avaliação dessa aula que durou 150[79] minutos, dos quais 97 foram gravados em vídeo, foi feita por mim e pelos estudantes presentes no dia da primeira rodada de entrevistas. As contribuições dadas pelos grupos foram consideradas no planejamento das aulas posteriores. Na seção abaixo, destaco alguns aspectos que chamaram a atenção dos meus colaboradores.

3.3.2 A única aula que Meliodas gostou (até aquele dia!)

A ideia de que o diálogo deve pautar o processo de construção do planejamento escolar é possível, mas nem um pouco fácil. Exige de nós a percepção de que não temos o controle absoluto, o compartilhamento, a escuta atenta e a troca de ideias e o entendimento de que nossos alunos têm tanto a oferecer quanto nós. Ou seja, como mencionei anteriormente, a criatividade advém da atitude pro-interacional, da postura colaborativa do professor em sala de aula. Esse pressuposto da elaboração didática participativa nos indica que todos devem estar envolvidos, pois

> se o movimento dialógico se fizer o mais plenamente possível, o planejamento será um tecido das vozes que compõem o grupo, que está situado em um contexto específico e que tem características particulares advindas das experiências, desejos e propósitos de seus participantes. Isso cria uma situação histórico-cultural particular peculiar em cada sala de aula (OLIVEIRA, 2020, em conversa por e-mail).

Esse modo de pensar a práxis pedagógica encontra apoio em Freire (1987), quando afirma que

> a co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. /.../ O diálogo não impõe, não maneja, não sloganiza. (FREIRE, 1987, p. 96-97).

Nessa perspectiva, quanto mais dispostos a nos engajarmos em um processo de coconstrução estivermos, maiores serão as chances de desenvolvermos práticas significativas

[79] O tempo total da aula compreende desde a entrada e acomodação até o período em que o sinal é ouvido.

que contribuam para o entendimento da qualidade de vida no cenário da sala de aula. Tendo isso em mente, vali-me do momento da entrevista com os alunos para avaliarmos a aula descrita na seção anterior e procurarmos alternativas para as seguintes. Ouvi sugestões, críticas e alguns protestos. Os excertos apresentados mais adiante revelam os tópicos mais salientes nas conversas que tivemos, os quais considerei para a construção das propostas posteriores. O primeiro deles refere-se ao livro didático.

O uso do LD é uma ferramenta de trabalho muito útil na opinião de alguns profissionais da educação e, conforme Sigiliano e Silva (2017), acaba se tornando um aliado do professor nos cenários de trabalho mais adversos, como o momento pandêmico, por exemplo, em que o LD foi o principal recurso dos alunos para estudo e pesquisa. Entretanto, não tenho o hábito de utilizar esse material nas aulas e, nas turmas com as quais trabalho, ele costuma servir apenas como material de consulta ou pesquisa. Mesmo que os alunos estejam acostumados a usar o LD em práticas pedagógicas de outras disciplinas, parece que alguns se sentiram incomodados durante a aula descrita.

Outra situação interessante percebida por mim e por alguns meninos e meninas foi a inversão no comportamento de certos grupos. A mudança, na percepção dos envolvidos, deveu-se ao interesse despertado, por alguns mais do que por outros, pela temática abordada, ratificando o pensamento de Kleiman (2012) acerca da centralidade do interesse dos estudantes por um tema no trabalho com a linguagem. Enquanto uns alunos que normalmente interagem bastante ficaram mais calados, outros menos participativos mostraram-se muito empolgados durante a aula.

Ambas as questões podem ser observadas na seleção de excertos que aparecem na sequência.

EXCERTO 4: "`eu pensava que a gente sido a melhor porque tinha sido [a primeira hhhhh]`"

```
Aline        ((Eu falo com o grupo, olhando para o computador e
             apontando a imagem deles no vídeo.))
             mariana e hiorrana aqui ó:: (.) é assim um olhando pra
             cara da outra (0,2) aí me chamou atenção (.) que nesse
             momento da aula vocês nã:o (0,2)
```

Dark Leiry [interagiu]
Aline [interagiram] em momento nenhum ca:ra o que aconteceu? tava muito ruim?
Hiorrana não
Dark Leiry ((Dark Leiry faz graça da situação e Remilton e eu rimos de sua percepção.))
eu pensava que a gente sido a melhor porque tinha sido [a primeira hhhhh]

Maxine [hum::: mui::::to] ruim não tava não não mas eu preferi a outra aula
Aline qual outra aula?
Remiltom a do cavalo de troia
Aline a parte do cavalo de troia?
Hiorrana é:: até que também uns alunos que são bem quietinhos ficaram levantando a mão (.) ficaram falan:do (.) até que fo:i (0,2) mas pra mim acho que:: (0,2) foi ↑normal (.) foi até::: foi diferente né?

Dark Leiry ((Dark Leiry rebate a fala da colega.))

↑então não é normal

25	Hiorrana	é porque voc_ por causa do livro também (.) pelo que
26		eu percebi: (.) você nunca tinha interagido com a gente
27		(0,2) dessa forma (o,2) pegado o li::vro lido com a
28		gen::te esperava a gente::: esperado responder as
29		questões e voltava de no::vo pro livro(.) foi diferente

No momento da entrevista apresentado no excerto 4, chamo atenção desses alunos para a situação de eles não terem participado tanto da aula como geralmente acontece. A observação surpreende Dark Leiry, pois, como esse foi o primeiro grupo de entrevistados, a aluna entendeu que tinham se saído melhor do que os colegas nas atividades propostas.

Logo no início da conversa, Maxine e Remiltom afirmam que aquela parte da aula não os agradara muito. Olhando para esse trecho, percebo que a pouca interação desse grupo no decorrer da atividade pré-textual está relacionada à falta de interesse pelo tema, uma vez que, na troca de turnos entre as linhas 14 a 17, os alunos sinalizam sua preferência por um momento posterior da aula em que tratamos de um assunto diferente. Apesar disso, Hiorrana, nas linhas 19 e 20, pondera que a proposta contribuiu para que outros colegas menos participativos interagissem mais e segue, nas linhas 21, 22, 25 a 29, tentando organizar uma justificativa para seu comportamento na aula, atribuindo sua insatisfação ao uso do livro didático.

Assistir às primeiras entrevistas fez-me perceber o quanto os alunos estão atentos ao seu próprio comportamento e, também, ao dos colegas. Acredito que a fala de Mike, no excerto 5, fornece pistas pare esse entendimento.

EXCERTO 5: "nas outras aulas esse pessoal não participa"

1	Mike	eu acho que a turma que teve (.) que essa aula que você
2		tava gravando (.) que a turma participou mais
3	Aline	você acha que eles participaram mais de propósito porque

4 eu tava gravando ou porque a aula foi legal?
5 Mike >acho que participaram mais porque você tava gravando
6 mesmo< (0,2) porque:: nas outras aulas esse pessoal não
7 participa

Assim como Hiorrana, no excerto anterior, Mike também manifesta sua compreensão sobre a participação de determinados grupos, relacionando-a aos acontecimentos diferentes dessa aula. Para Mike (linhas 1, 2, 5 a 7), o motivo da mudança na postura de alguns alunos está relacionado à gravação do vídeo. No entanto, a julgar pela conversa com os meninos e a menina que demonstraram mais animação durante o desenvolvimento da atividade pré-textual, creio que a motivação tenha emergido do interesse pelo assunto em pauta. No excerto 6, abaixo, Meliodas me surpreende, porque, apesar de não ser muito empenhado na realização das atividades escritas e ter uma participação discreta nas interações orais, o aluno nunca havia apresentado queixa com relação às aulas de língua portuguesa.

EXCERTO 6: "uma aula eu gostei"

1 ((Assisto ao vídeo com o terceiro grupo de entrevistas.))

2 Aline o que vocês acharam dessa aula crianças?
3 Orochimaru ah:: bem maneira
4 Arlequina eu gostei
5 Madara Legal
6 Augustinho Carrara ah foi legal
7 Meliodas realmente a pri_(.) é: (.) u:m_ uma aula eu gostei
8 ((Meliodas representa o número 1 com o dedo.))

9 Aline sério uma? você não tinha gostado de nenhuma aula na sua

10 vida até hoje?
11 ((Represento o número 1 com o dedo, assim como
12 Meliodas.))

13 Meliodas na escola não
14 Aline >calma aí que eu preciso conversar com meliodas sobre
15 isso<
16 ((Pauso o vídeo para conversar com Meliodas.))

17 Arlequina é::::
18 Aline como assim meliodas. é a primeira aula que você gosta.
19 ((Direciono minha atenção para Meliodas.))

20 Arlequina ↑é tia
21 Meliodas Exatamente
22 Aline por que? [que você gostou.]
23 Arlequina [↑como não tia?] sua aula foi maravilhosa
24 Meliodas foi maneira

A troca de turnos entre mim e os integrantes desse grupo, no excerto 6, revela que o estímulo para a participação da forma como ocorreu está associada à recepção da proposta pelos alunos e não por uma vontade de manter uma boa imagem diante das câmeras, como supôs Mike. A fala de Arlequina, no excerto 2, já apontava para esse ponto. Por acharem a aula “legal” e “maneira”, Orochimaru, Madara, Arlequina, Augustinho Carrara e Meliodas podem ter se sentido mais dispostos e desejosos de participar.

Saber que essa foi a primeira aula de que Meliodas gostou fez-me refletir sobre o quanto posso ter negligenciado as necessidades ou os interesses daqueles que não encontram uma oportunidade para falar abertamente sobre suas experiências. Observo, pela postura de Meliodas ao me responder, certo acanhamento, que não é comum nesse aluno – sempre brincalhão e extrovertido para outros assuntos. O corpo em posição inclinada para baixo durante a entrevista e a cabeça encostada na mesa quando me viro, nas linhas 18 e 19, para dar atenção exclusiva ao que ele tem a dizer, na linha 20, mostram que, nesse momento, Meliodas não está confortável com a situação.

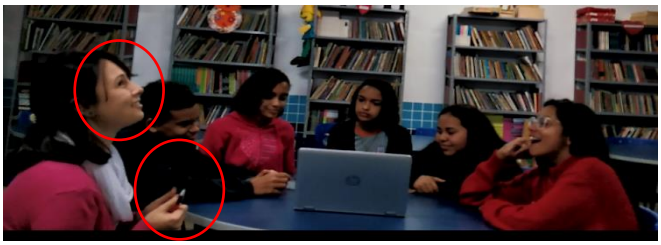
Essa passagem sinaliza que preciso estar mais atenta às pistas oferecidas pelos meninos e meninas em sala, que a qualidade das práticas não tem a mesma medida para todos os envolvidos e que os entendimentos sobre o que é aula e como ela deve ser conduzida variam de aluno para aluno. Percebo também que, apesar de não ter sido este o objetivo, os grupos focais contribuíram muito para o tipo de trabalho que me propus a desenvolver, uma vez que os alunos puderam expor suas impressões a respeito das práticas desenvolvidas e refletir sobre o processo de aprendizagem, auxiliando-me nos planejamentos futuros. O excerto 7 também exemplifica essas questões.

EXCERTO 7: "mas com o livro eu não gosto muito não"

1 Aline quando eu fui ver o vídeo eu achei que iria ver vocês
2 como? ali né: (0,5)
3 ((Aline faz um movimento com o corpo e os alunos riem.))

4 Alunos em coro Hhhhh
5 Aline na atividade (0,5) aí (0,2) hh eu fiquei impressionad_
6 porque na hora ali (0,2) n_ na coisa acontecen:do (0,2)
7 eu tô ouvindo gente falando eu to interagindo com todo
8 mun:do eu não me dei con::ta: (.) de que vocês não
9 estavam (.) entendeu? [participan:do falan:do]
10 Dark Leiry [uhum]:: interagindo]
11 Maxine [ahã:]

Aline né? (.) exatamente (0,2) aí quando eu vi o vídeo eu falei não acredito: (0,2) >dark leidy eu sabia que estava mexendo no celular< porque eu chamei sua atenção algumas vezes na aula >mas tava muito< não tava disfarçadamente assim (.) >mexendo no celular olhando pra mim<
((Aline demonstra como Dark Leiry deveria disfarçar.))



Remilton na:da em cima da mesa (0,5) celular
((Remilton faz um gesto indicando a mesa limpa e o celular na mão de Dark Leidy.))

Aline é:: ca::ra (.) entendeu? aí foi por isso que:: me cham_ por isso eu reuni vocês assim (.) todos jun:tos porque. (.) eu achava que iria ver uma coisa e quando (0,5) eu assisti o vídeo
Maxine [[remilton
Remilton [[a gente prefere o [caderno
Hiorrana [eu não gosto muito de usar o livro não pra fazer atividade assim eu não gosto muito não principalmente porque a gente está acostumado a usar o (0,5)
Mariana [caderno]
Hiorrana [quadro] aí eu fico mais animada (0,5) mas quando é livro eu não fico muito empolgada [não:]

```
34  Mariana      [é::] eu [também não
35  Maxine                                          [é verda::de
36  Aline        vocês acham que aprendem mais copiando do quadro?
37  Mariana      [[sim:
38  Hiorrana     [[sim
39  Maxine         [sim
40  Dark Leiry     [eu [gosto
41  Remilton           [sim
42  Aline        como é que funciona isso. (0.2) pra vocês assim. Vocês
43               prestam mais atenção? Se dedicam mais? [como é?
44  Hiorrana                                            [é:::::  e  tem  as
45               [perguntas
46  Mariana      [é mais é::: fácil no caderno porque a gente vai (.) pode
47               olhar:: pode estudar:: o que:::: o que a gente vi::u no
48               qua::dro (0,5) e também quando vai ser mês::mo a:: quando
49               você  passa  aquele::  a::  como  fala?  a  maté::ria  pra
50               gen::te (.) até mesmo a história a gente consegue estudar
51               melhor >mas com o livro eu não gosto muito não<
```

Enquanto converso com o grupo sobre meu espanto ao vê-los dispersos na aula, as meninas e o menino concordam comigo e reforçam minha observação. Remiltom, inclusive, nas linhas 18 a 20, imita a atitude de Dark Leiry exibida no vídeo, em tom de crítica. No entanto, ele próprio sai em defesa do grupo, na linha 26, quando fala, em nome de todos, que preferem o caderno ao livro didático, sendo acompanhado, em turno sobreposto, por Hiorrana. Na sequência, Mariana e Maxine, nas linhas 34 e 35, também dão apoio à justificativa dos colegas, e todos confirmam – linhas 37 a 41 – que aprendem mais quando copiam do quadro.

Dentro do processo de ensino e aprendizagem, a cópia do quadro ou mesmo do LD, muito comum no cotidiano escolar, faz parte de uma perspectiva empirista de que o conhecimento pode ser transmitido de um par mais competente para outro menos capacitado. Alguns professores valem-se dessa estratégia, segundo Becker (1994, p. 89), porque aprenderam "que é assim que se ensina", mas, principalmente, por acreditarem que a aprendizagem se dá por um processo de transferência em que o artefato cognoscível cuja posse eles detêm é repassado para o aluno. Nas aulas que se organizam segundo esse modelo, "o professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa" (BECKER, 1994, p. 89). Nesse sentido, não há espaço para a bagagem de saberes que o estudante já construiu que, conforme a maneira como a

aprendizagem é entendida nesta pesquisa, quando justaposta a novos elementos, promove sua integração, propiciando a renovação e a ampliação do repertório sociocultural.

A troca de turnos entre os participantes que reproduzo no excerto 7 traz à tona a necessidade de uma reflexão sobre a utilidade da cópia enquanto prática de letramento. Pode ser que os alunos pensem que aprendem mais ao copiar do quadro, porque passaram boa parte de sua vida escolar copiando. Talvez a cópia tenha sido a prática predominante em seu contexto de aprendizagem e, por isso, tenham criado uma espécie de vínculo afetivo em relação a ela, que pode, inclusive, ter gerado essa crença. Nesse caso, os estudantes consideram que aprendem, quando apenas decoram, ou seja, não se apropriam do objeto da aprendizagem, não criam mecanismos de memória que os permitam acessá-lo posteriormente e recuperá-lo.

Meu questionamento sobre como eles percebem a aprendizagem, nas linhas 42 a 43, é respondido por Hiorrana (linhas 44 e 45) e Mariana (linhas 46 a 51), que parecem ver a cópia como um facilitador para o estudo. Partindo da última observação de Mariana, acredito que, apesar de não gostar do livro didático, como ela mesma admite na linha 51, talvez sua dificuldade não seja com o suporte em si, mas com certos tipos de atividades que o LD apresenta, ou com a forma como essas atividades costumam ser conduzidas em sala, ou, ainda, com a própria crença de que aprender é decorar.

No intuito de envolver os alunos na construção do planejamento das aulas seguintes, parte da conversa foi dedicada a conhecer o que mais agradou nas práticas desenvolvidas e o que eles poderiam sugerir para as próximas. Na organização dos excertos a seguir, procuro demonstrar como as demais práticas foram pensadas.

EXCERTO 8: “>a gente podia saber a história toda tipo assim<”

1	Aline	conta pra mim dessa aula aqui uma atividade que vocês
2		acharam legal
3	Mariana	a atividade de troia né.
4		((Mariana responde e os colegas sorriem em
6		concordância.

```
8   Remiltom     É
9   Maxine       é::
10  Aline        mas assim o tex:to:: (0,5) a atividade::de (0,5)
11  Remiltom     °eu gostei foi [do texto°
12  Aline                       [o assun:to que interessou vocês. ou foi
13               o [tipo de atividade que interessou
14  Remilton       [o as[sunto
15  Maxine              [o assunto
16  Mariana             [o assunto
17  Dark Leiry               [o assunto
18  Maxine                   [fo:i
18  Aline        então vocês gostariam de continuar trabalhando. por
20               exemplo:
21  Maxine       >a gente podia saber a história toda tipo assim<
22  Aline        ãh (.) não entendi
23  Maxine       essa:: história que: você passou
24  Dark Leiry   se aprofundar mais
25  Maxine       é: a gente saber mais das coisas foi legal
26  Aline        foi legal. vocês gostaram?
27  Maxine       Uhum
28  Aline        ficaram curiosos?
29  Dark Leiry   Uhum
30  Mariana      Sim
```

Esse momento da conversa com o grupo revela que a manutenção do tema da atividade textual – o rapto de Helena que culminou na guerra de troia – seria uma boa opção para o desenvolvimento da sequência de práticas. Além de todos terem concordado que essa parte da aula tenha sido a melhor, Maxine, nas linhas 21, 23 e 25, e Dark Leiry, na linha 24, demonstram interesse em continuar conhecendo a história, recebendo o apoio de Mariana, na linha 30.

Outros grupos também expressaram sua preferência por essa temática, como se observa no excerto 9, em que Liannah esclarece o motivo de sua participação mais intensa no segundo momento da aula.

EXCERTO 9: “`>então como eu já sabia mais< eu participei ma:is dessa`”

```
1   Liannah      é:: a parte da guerra de tro:ia >foi onde a gente
2                participou mais< (.) foi onde a mulan (.) eu e mulan
```

3 respondemos juntas no mesmo tempo acho >aí assim a gente
4 olhou uma pra outra tipo:: (0,5) é:::
5 ((Enquanto fala, Liannah faz alguns movimentos, como se
6 esperasse o apoio de Mulan.))

7 Aline por que vocês acham que estavam participando mais na
8 parte da leitura.
9 Liannah é: porque ali:: tipo::: (0,5) eu naõ se::i eu me
10 [identifiquei mais]
11 Mulan [ah: é porque eu] gosto mais de ler
12 Liannah isso é porque eu gost_ eu sou uma devoradora de livros
13 eu leio (0,2) e eu já tinha lido essa parte foi no sexto
14 a:no que foi no livro de história então já sabia ma:is
15 (0,2)já:: tinha um pouco mais de conhecimento >porque eu
16 também já tinha buscado em internet< e tal:: (.) >então
17 como eu já sabia mais< eu participei ma:is dessa (.) me
18 identifiquei mais com essa

O excerto 9 vai ao encontro do entendimento de que “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontrem sentido” (SOLÉ, 1998, p. 91) e sem o acionamento do conhecimento prévio (DELL’ISOLA, 1988; KLEIMAN, 2013). No caso de Mulan (linha 11) e Liannah (linhas 12 a 18), que parece coincidir com o dos integrantes do grupo anterior, a motivação para a leitura advém do prazer ou do desejo de novas descobertas, das lacunas de aprendizagem que fazem com que queiram continuar descobrindo. Segundo Liannah, nas linhas 17 e 18, o assunto já conhecido por ela, pelo menos em parte, despertou seu desejo de participar mais ativamente dessa etapa da aula. Nesse sentido, o conhecimento prévio, fundamental para a leitura por determinar as inferências feitas pelo leitor com base nas pistas oferecidas pelo texto (DELL’ISOLA, 1988, p. 84; KLEIMAN 2013, p. 30), também funciona como um elemento motivador dessa prática.

Esse mesmo fator é responsável por fomentar o interesse pela leitura do texto em questão. É ele que vemos presente na interação com o grupo seguinte, formado pelos alunos

que se dispersam facilmente em sala. Essas contribuições ratificam a ideia de que investir um pouco mais nesse assunto seria interessante para a sequência.

EXCERTO 10: "eu gosto de história de:: história gre:ga assim"

1	Aline	você gostou do assunto da aula. por isso você participou
2		[mais]
3	Madara	[gosto](.) porque eu gosto de história
4	Aline	Uhum
5	Madara	eu gosto de história de:: história gre:ga assim
6	Meliodas	[[mitologia]
7	Aline	[[você (0,2)] costumava pesquisar sozinho em ca:sa? é isso.
8	Madara	°é°
9		((Madara responde balançando a cabeça.))

10		((Parte suprimida por mudança de tópico.))
11	Aline	qual foi a parte da aula que vocês gostaram mais.
12	Orochimaru	Toda
13	Arlequina	Toda
14	Aline	a aula to:da?
15	Augustinho Carrara	a aula toda
16	Meliodas	nã:o pra mim foi quando você falou de Ulisses
17	Aline	de ulisses é a que você gostou mais:.
18	Madara	é da história dele
19	Augustinho	eu gostei da história de troia
20	Aline	Uhum
21	Augustinho	e:: também:: porque eu conheço a história já faz um
22	Carrara	tem:po só que eu não li no li:vro mas eu conhe:ço
23	Aline	Uhum
24	Augustinho	e:: relacionado aos heróis porque:: eu tô viciado em
25	Carrara	filmes relacionados a heróis
26	Arlequina	eu também hh

O terceiro grupo entrevistado também faz menção ao tema da leitura para justificar sua intensa participação durante a aula. Essa referência demonstra que investir na ativação do conhecimento prévio, ou criá-lo quando se faz necessário, pode ser a peça-chave para motivar o desejo de ler sobre um determinado tópico. Madara, o primeiro a responder nesse excerto, expressa um interesse específico por histórias gregas (linhas 3, 5, 8 e 18) e é acompanhado por Meliodas (linha 16). Apesar de declararem sua satisfação com todas as etapas da aula, nas linhas 13 e 15, Arlequina e Augustinho Carrara indicam que os dois assuntos abordados – a discussão sobre os heróis e a guerra de troia – tiveram influência em sua opinião (linhas 19 a 26). A partir da observação dos pareceres desses alunos, considero que o interesse decorrente do conhecimento prévio sobre o tema seja o ponto de partida para o engajamento emocional, cognitivo e social por eles demonstrados e, por consequência, para o desenvolvimento de novas práticas de linguagem. As conversas a seguir forneceram as pistas para que eu pudesse traçar o caminho que percorremos após a primeira aula.

EXCERTO 11: "ou a gente escreve o tex:to (.) a gente lê: e você faz as perguntas"

1 Aline que tipo de atividade por exemplo você acha que
2 participaria mais?
3 Jujuba sobre histórias (0,5) historinhas

4 Aline pra você ler::. e:: responder::.
5 Jujuba e pra escrever também
6 Marceline sim é::
7 Aline aí como você acha que seria melhor pra eu fazer? (0,8)
passo o texto e faço pergunta?
8 Jujuba é::: aí [a gente lê::
9 Marceline [é poderia ser também passa o tex:to (0,5)
10 Rei a mesma coisa né.
Julian
11 Marceline ou a gente escreve o tex:to (.) a gente lê: e você faz

12 as perguntas
13 Aline escritas ou orais?
14 Marceline orais (0,2) >orais ia ser legal<

Na entrevista com o quarto grupo surgiu a ideia de trabalharmos com textos escritos pelos alunos. A interação entre mim, Jujuba, Marceline e Rei Julian resulta em uma proposta de prática de leitura que encontra apoio em Casotti (2017, p. 87), quando afirma, baseada em Possenti (2011), que "a produção de textos pode funcionar como princípio organizador da prática de leitura e também da atividade de reflexão sobre língua e linguagem", uma vez que tais práticas se complementam. Ainda, acredito que quando os temas advêm de seus próprios interesses, preocupações e vivências, o engajamento emocional que leva ao engajamento social e cognitivo é fortalecido, favorecendo ainda mais o processo de aprendizagem.

O desenvolvimento dessa proposta é fortuitamente validada pelo primeiro grupo, que já havia apresentado uma sugestão semelhante.

EXCERTO 12: "[uma história inspira várias outras histórias pra [gente] [fazer"

1 Hiorrana igual daquela vez da marina colasanti eu gostei muito
2 [que] você le::u

3 Maxine [é::]
4 Dark Leiry é você leu
5 Mariana a gente [escreveu o texto
6 Hiorrana [eu gostei da gente [escrever o texto
7 Maxine [<da gente escrever o texto
8 sobre isso> [eu gostei muito

9 Aline [ah que legal::
10 Dark Leiry [é verdade
11 Maxine is:so eu gostei muito de escrever [eu me inspirei
12 Dark Leiry [é mesmo
13 Maxine a minha história ficou [muito legal
14 Mariana [uma história inspira várias
15 outras histórias pra [gente] [fazer

16 Remiltom [é::]
17 Dark Leiry [porque ti:po <a gente
18 cria ide:ias e tal::> (.) é muito legal
19 Hiorrana >é até legal mesmo pra aquelas pessoas que não gostam
20 de ler livro< é:: tipo assim (.) >por exem:plo< você
21 pode até:: (.) trazer um livro pra gente ler: e criar:
22 (.) e é bom que >essas pessoas que não gostam muito<
23 tentam melhorar isso né:. (.) pra gostarem mais de ler
24 um pouquinho né:.

Baseado em uma aula anterior, o primeiro grupo entrevistado ao ser questionado sobre práticas que gostariam de repetir, recuperam uma produção de textos inspirados em histórias lidas em sala. Na ocasião, após o término do trabalho, as produções foram encadernadas e enviadas para a sala de leitura da escola para compor o acervo em homenagem à Marina Colasanti, umas das homenageadas na Feira do Livro de 2019. Esse movimento de permitir que as contribuições sejam lidas em sala de aula e posteriormente encadernadas e disponibilizadas na biblioteca da escola exemplifica o que a professora Saliés (comunicação pessoal) denomina de “cadeira do autor”, isto é, a oportunidade de publicar para os colegas

aquilo que os próprios alunos geraram em prol de uma atividade iniciada e desenvolvida em sala de aula.

Nesse excerto, as meninas demonstram muita empolgação quando relembram uma parte da proposta. Considerando, então, as falas de Hiorrana, Mariana, Maxine e Dark Leiry, acreditei que a ideia manifestada na conversa com o terceiro grupo poderia ser bem-sucedida.

O passo seguinte a essa rodada de entrevistas foi ver e rever o material gravado e as anotações registradas no caderno para tentar compor um pequeno projeto. A necessidade de atender algumas demandas da escola somada aos objetivos da minha pesquisa e aos interesses dos alunos resultaram no planejamento que apresento na próxima seção.

3.3.3 A continuação de tudo: descrição do trabalho realizado nas aulas subsequentes

Um dos objetivos constantes no PP da escola no ano de 2019 era incentivar o prazer e o interesse pela leitura. Para isso, entre outras ações, deveríamos facilitar o acesso dos estudantes ao acervo literário da unidade. Assim, optei por desenvolver a maior parte das práticas pedagógicas na sala de leitura, acreditando que, circulando frequentemente por esse ambiente, os meninos e meninas poderiam passar a vê-lo como um espaço que também lhes pertencia e, aos quais poderiam recorrer nos momentos livres, caso tivessem interesse. Além disso, as largas mesas redondas que compõem o mobiliário da sala facilitaria a organização da turma em grupos.

A sequência de práticas pedagógicas realizada após a primeira rodada de entrevistas se desenvolveu em três semanas, totalizando seis aulas com três tempos de 50 minutos cada. O planejamento inicial compreendia uma produção escrita dos alunos, a leitura dos textos produzidos, sua discussão e, caso fosse possível, a integração desse trabalho com a leitura do conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti – uma das homenageadas na Feira do Livro, cujas obras deveriam constar na proposta pedagógica elaborada para o 7º ano.

Seguindo, então, a sugestão dos alunos, começamos com a produção textual. Para essa prática, distribui um mesmo conjunto de figuras[80] para cada grupo e uma folha de papel pardo. A tarefa era ordenar as imagens da forma que achassem melhor e construir uma história sobre a mulher representada em uma das gravuras.

[80] Reproduzidas no apêndice B.

Figura 7: Primeira aula após o planejamento didático participativo

Fonte: A autora.

Em alguns momentos da primeira aula, os alunos ficaram sozinhos em sala, devido à falta de um professor na escola. Como expliquei na seção destinada ao contexto da pesquisa, nesses casos, a dirigente de turno costuma solicitar que o outro professor da turma adiante aula para que os estudantes sejam liberados. Desse modo, precisei administrar o trabalho em duas salas ao mesmo tempo. No entanto, conforme pude observar na gravação do vídeo, mesmo quando estive fora, a atividade transcorreu bem. Os alunos trocaram ideias com seus colegas de grupo e com os demais e, sempre que eu voltava, visitava as mesas para dar o suporte que necessitavam.

Como não foi possível terminar a produção nessa aula, continuamos no dia seguinte.

Figura 8: Segunda aula após o planejamento didático participativo

Fonte: A autora.

Na segunda aula, nos dedicamos à finalização do texto. Enquanto os meninos e meninas concluíam suas histórias, eu passava de mesa em mesa para provocar algumas reflexões sobre a língua – pontuação, ortografia, escolha de vocabulário etc. Os alunos que visitavam seus colegas em outros grupos também auxiliavam nas questões que observavam. Nas duas aulas, todos participaram, demonstrando bastante interesse.

A aula seguinte aconteceu na sala de vídeo. Alguns alunos mais tímidos preferiram não participar integralmente dessa etapa em que o texto deveria ser lido em voz alta para os colegas. Na apresentação, surgiu a ideia de deixarmos os cartazes expostos na sala de leitura durante a Feira do Livro na Escola – uma etapa da Feira do Livro que acontece nas unidades escolares.

Figura 9 – Terceira aula após o planejamento didático participativo

Fonte: A autora.

Como a maioria dos textos produzidos fazia muitas referências ao texto sobre a guerra de Troia, antes de passar para a prática seguinte, considerei interessante incluir no planejamento a exibição do filme *A Odisseia*[81]. Desse modo, poderia abordar melhor a personagem representada na gravura sobre a qual a história deveria ser contada: Penélope. Assim, terminadas as apresentações, passamos para a "sessão de cinema". Apesar de não estar previsto na proposta e de eu não ter consultado os alunos previamente, considerei sua curiosidade a respeito do tema para a tomada dessa decisão.

[81] *The Odissey* (1997), Alpha Films, direção de Andrey Konchalovsky.

Figura 10- Quarta aula após o planejamento didático participativo

Fonte: A autora.

Na quarta aula, voltamos para a sala de leitura com as histórias escritas pelos alunos e fizemos uma recapitulação do filme e do primeiro texto lido, buscando semelhanças entre as produções. Esse movimento também não constava no plano inicial. Sua inserção deveu-se à necessidade de integrar as práticas realizadas até aquele momento. Durante essa etapa, chamei a atenção da turma para a mulher sobre a qual deveriam criar uma história, expliquei quem foi Penélope e conversamos sobre seu papel no enredo do filme, já preparando o caminho para a prática da semana seguinte.

Figura 11 – Quinta aula após o planejamento didático participativo

Fonte: A autora.

Na quinta aula, retomamos a conversa sobre Penélope, em uma tentativa de ativar conhecimentos prévios dos alunos e motivá-los para a leitura planejada para esse encontro. O conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, foi escolhido pela possibilidade de estabelecermos conexões com a história de Penélope. Assim, após a roda de conversa, li parte do texto e pedi que, em seus grupos, criassem um final para a história.

> Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

> Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.
> Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.
> Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.
> Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.
> Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.
> Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.
> Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.
> Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.
> [...] (COLASANTI, 2004)

Antes de a aula terminar, um representante de cada grupo leu a produção para a turma, que fazia suas considerações, em um momento bem descontraído. A leitura do restante do texto original ficou para o dia seguinte.

Figura 12 – Sexta aula após o planejamento didático participativo

Fonte: A autora.

Na sexta e última aula, continuei a leitura da história original e conversamos a respeito das semelhanças e diferenças entre as mulheres sobre quem passamos a conhecer durante as aulas. Comparamos as histórias lidas com as que foram criadas pela turma e pedi que realizassem um registro em seus cadernos. Na parte final da aula, solicitei que os alunos escrevessem em uma folha os nomes pelos quais gostariam de ser identificados na pesquisa.

A sequência de práticas pedagógicas buscou envolver diferentes modalidades de linguagem, no intuito de cooperar para o desenvolvimento dos estudantes enquanto

coconstrutores de sentido. Considerando que "o significado é feito de maneiras cada vez mais multimodais – nas quais os modos linguísticos escritos de significado são parte integrante dos padrões visuais, de áudio e espaciais de significado" (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5)[82], entendo que o trabalho escolar deva compor-se da multiplicidade de práticas de letramento das quais nossos alunos participam ou não dentro e fora da escola. Acredito que, dessa forma, seja possível contribuir para a formação de estudantes cada vez mais autônomos e agentivos no processo de construção de conhecimento.

Retomando o postulado de Pennycook (1998) sobre o permanente envolvimento da linguagem em questões de poder, busquei maneiras de promover a agência do discente tanto na organização das etapas das aulas, quanto no seu desenvolvimento. Para isso, parti das produções dos alunos para o desenvolvimento de outras práticas e retornei a elas, em um movimento espiral de reflexão. Cabe ainda mencionar que lancei mão de temas que provocaram envolvimento emocional, cognitivo e social.

Na última rodada de entrevistas, os grupos tiveram a oportunidade de avaliar a sequência. Reproduzo abaixo algumas das avalições, apenas para fins de ilustração, e analiso um excerto maior de uma delas, no intuito de demonstrar como as práticas puderam colaborar para o fomento da criticidade.

EXCERTO 13: "é legal porque a pessoa escreve muito"

```
1    Aline        e com relação à aprendizagem?
2    Dark Leiry   é legal porque a pessoa escreve muito
3    Hiorrana     é porque a pessoa que não está acostumada a escrever
4                 apren:de sabe. (0,2) tem costu:me
5    Mariana      também porque:: >tem que inventar história né.<
6    Dark Leiry   é mesmo é mexe muito com a men:te
7    Mariana      é verdade [a gente fica imaginan:do
8    Hiorrana               [a [criatividade so:be
9    Maxine                    [você  imagina  (0,5)  você  usa  muito  a
10                criatividade
```

No excerto acima percebo como o primeiro grupo foi capaz de refletir sobre seu processo de aprendizagem a partir da criação de textos. Para Hiorrana (linhas 3 e 4), o hábito de escrever ajuda os colegas a escreverem melhor. Ela (linha 8) e suas companheiras Mariana

[82] No original: "Meaning is made in ways that are increasingly multimodal - in which written linguistic modes of meaning are part and parcel of visual, audio, and spatial patterns of meaning".

(linhas 5 e 7), Dark Leiry (linhas 2 e 6) e Maxine (linhas 9 e 10) acreditam ainda que essa prática estimula a criatividade, que, na opinião das meninas, parece estar relacionada ao uso da imaginação para criar coisas novas. Por isso, concordam com a fala inicial de Dark Leiry (linha 2) de que a sequência contribuiu para a aprendizagem, que parece ser entendida pelo grupo como um efeito da reflexão e da prática constante.

O segundo grupo também avaliou a sequência positivamente, no entanto, sob outro ponto de vista.

EXCERTO 14: "não mais é legal porque você é descontraída (.) certos professores nem tentam"

```
1   Aline        e aí o que vocês acharam?
2   Augustinho   eu achei que:: aqui foi mais organizado (1,0) na sala
3   Carrara      acaba que fica muito:: desorganizado
4   Meliodas     EU GOSTEI BASTANTE dessa sua aula que você:: (0,2)
5                tentou encontrar  um jeito de ensinar a gente de outra
6                maneira (0,5) entendeu?
7   Augustinho   ↑nem parecia que era estudar (0,5) parecia que a gente
8   Carrara      estava lá fora fazendo várias outras atividades
9   Aline        então vocês acharam melhor. (1,0) o tipo de atividade
10               assim.
11  Augustinho   tudo em geral
12  Carrara
13  Meliodas     o tipo de atividade não (1,0) ficar aqui
14  Arlequina    não mais a atividade em si também foi legal:: >melhor
15               do que aquelas atividades< que certos professores
16               passam
17  Aline        certos professores inclusive e::u (0,5) porque assim
18               (1,0)eu fiz essas aulas com você aqui mas normalmente a
19               gente fica na sa:la
20  Arlequina    não mas é legal porque você é descontraída (.) certos
21               professores nem tentam
```

A conversa com o segundo grupo evidencia que os integrantes se apegaram à maneira de conduzir a aula. Ressalto a fala de Meliodas, nas linhas 4 e 5 do excerto 14, quando enfatiza seu contentamento pelo meu esforço em procurar novos caminhos. Considero a declaração muito atenciosa de sua parte, entretanto entendo que, muitas vezes, os conflitos

gerados pelas propostas lançadas pelos professores que não são bem recebidas pelos alunos não advêm da falta de esforço de qualquer uma das partes, mas da divergência na compreensão dos objetivos estabelecidos para tal, na maneira como a situação é enquadrada ou até mesmo do que se entende por aprendizagem. É possível que o processo de aprendizagem seja compreendido por alguns alunos em termos de cópia do quadro e de realização de exercícios no caderno, por exemplo. Essa questão envolve todo um sistema de crenças (BARCELLOS, 2006) sobre o papel da escola, o papel do professor e o papel do aluno construído a partir de suas vivências.

O ambiente também tem um papel importante, como demonstra as falas de Augustinho Carrara, nas linhas 7 e 8 e de Meliodas, na linha 13. Restringir as práticas ao espaço da sala de aula, mantendo sua configuração tradicional, pode ser um limitador das ações criativas, uma vez que limita as possibilidades de interação. Assim, acredito que a crítica de Arlequina, nas linhas 14 a 16; 20 e 21, aos outros professores esteja relacionada à estrutura de participação mais centradas em quem ensina, dando menos oportunidades aos alunos.

O grupo de Marceline, Jujuba e Rei Julian também observou as mudanças na dinâmica das aulas como um aspecto positivo. O excerto 15 mostra um dos momentos em que isso aparece.

EXCERTO 15: "parece que está mais interativo"

1	Marceline	as aulas de ultimamente estão melhores do que as do
2		começo do a:no
3	Aline	estão melhores por quê?
4	Marceline	ah sei lá:: (1,0) parece que tá mais organizado (0,5)
5		parece que está mais interativo (2,0) é: igual aquele
6		dia da história lá (.) do ulisses
7	Jujuba	é:: rei julian nem dormiu hh
8	Aline	você parou de dormir nas aulas rei julian.
9	Rei Julian	na sua sim h

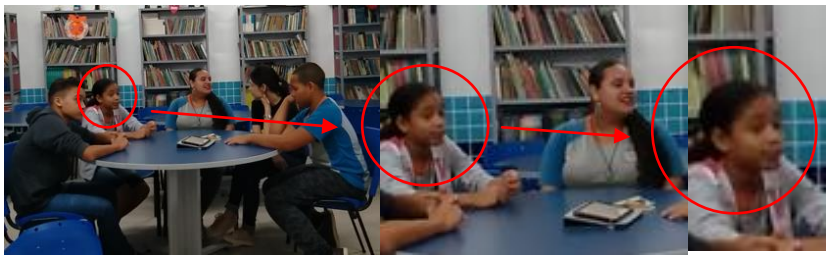
Marceline, nas linhas 1, 2 e 4 a 6, relaciona a melhora das aulas à maior interacionalidade. A menina é acompanhada por Jujuba que exemplifica, na linha 7, a explicação da colega com a percepção de que Rei Julian, com quem costumam implicar devido ao excesso de sono, ter se mantido acordado.

O último excerto dessa seção foi recortado da entrevista com Mulan, Liannah, Mike e Gandalf. Deixei-o para o final, pois interessa-me dedicar a ele uma atenção especial.

EXCERTO 16: "mas:: a verdade tem que ser dita né."

1	Mulan	eu também achei muito chato porque ulisses (1,0) é::
2		(0,5)como é mesmo? (0,5) traiu pené:lope::
3	Liannah	hhh (0,5) hhh
4	Aline	você achou chato por quê? Hh
5	Mulan	porque ele traiu a penelope e não contou a verdade
6	Aline	como é que seria assim. a cena dele contando a verdade?
7	Mulan	ela ia ficar mal (1,0) é (0,5) hh (0,2) >ah não sei<
8		ela ia ficar muito mal com ele (1,0) mas:: a verdade
9		tem que ser dita né. (2,0) é melhor saber bem antes do
10		que depois hh
11	Liannah	verdade (.) concordo
12	Aline	e vocês? (6,0)
13		((Olho para Gandalf e depois para Mike.))
14	Liannah	enquanto os dois pensam eu vou falar então hh
15	Aline	Tá
16	Liannah	então (.) eu achei uma aula legal (0,5) divertida (0,5)
17		né. que até porque eu gosto desse tipo de coisa (0,2)
18		de:: escrever texto (0,2) só que eu escreven:do não é
19		como eu falan:do (0,5) porque eu falando dá me explicar
20		melhor:: (0,5) essas coisas assim mas (0,2) uma aula
21		legal (0,5) gostei (1,0) entendeu (.) foi (0,2) tipo
22		(.) a gente viu histórias diferen:tes a gente
23		inventamos histórias diferen:tes teve várias histórias
24		todo mundo <u>riu</u> brincou: zoou: (0,5) entendeu (.) mas a
25		gente também aprendeu bastante coi:sas (.) entendeu
26		(1,0) e eu ão tenho mais o que falar: hh
27	Aline	por exemplo o que você aprendeu. (0,2) que você num_
28	Liannah	então naquela história da:: (1,0) moça tecelã né. >o
29		nome assim eu não me lemb_< acho que é:
30	Aline	Uhum
31	Liannah	então (.) tipo: (0,5) ela:: (1,0) fez o marido dela lá
32		no:: coi:sa má:gico (0,2) e tipo (0,2) ela tinha tudo
33		né.(0,5) palá:cio >tinha riqueza< só que ela não tava
34		feliz (1,0) então >aquilo ali a gente traz pra nossa

vida um exemplo< tipo (0,5) você pode ter a maior riqueza do mundo mas se você não tá feliz não adianta de nada (2,0) <entendeu> (0,5) e a gente aprendeu varias coisas >que nem no filme do ulisses< é:: (0,5) ele continuou amando e:la
(Mulan levanta a sobrancelha e contrai os lábios, demonstrando dúvidas.))



ela continuou amando e:le (0,5) e ela nunca desistiu (.) tava sempre esperançosa ali: que ele ia voltar: (0,5) então (.) várias coisas assim (.) nas pequenas coisas que quem observar e prestar bom atenção aprende

Aline: O que você achou da atitude da moça tecelã por exemplo (0,5) quando ela decidiu desfazer tudo

Liannah: achei certo (1,0) porque:: acho assim:: >também traz exemplo pra nossa vida< que não adianta você insistir (0,5) naquilo que tá dando errado (1,0)é que nem no casamento (0,2) se você vê que não dá mais certo e que a pessoa não vai mudar: (0,5) <então é melhor parar por ali> (05) entendeu. (1,0) então eu achei certo a atitude dela porque (0,5) ela:: já tava acostumada com a casa dela simples com o jardim dela simples com as coisas dela ↑ela se sentia feliz assim (0,5) ela não precisava de um palácio >de toda a riqueza do mundo< pra ser feliz (0,5) então eu achei certo (1,0) não é uma pessoa soberba que tipo (.) não (0,5) ah eu quero tudo e tipo:: não é feliz (0,5)) entendeu. (.) é na simplicidade (0,2) e isso que me chamou mais atenção também

Aline: você faria a mesma coisa que ela.

Liannah: sim (1,0) entendeu. >eu poderia ter a maior riqueza do mundo< se eu não fosse feliz (0,5) eu faria com certeza

Mulan: eu também achei legal porque:: (.) na história conta que o homem não gostava de nada dela (0,2) que:: na vida real (.) tem muitos homens que também mandam na mulher:: (0,2) que:: não deixam elas fazer nada (0,5)

```
70                então e não toma decisão disso (0,5) então ela tomou
71                uma decisão (0,5) importante
72   Liannah      é o machismo né. tem muito homem machista ↑não é que as
73                mulheres tenham que desrespeitar o marido mas(.) tipo
74                (.) tem marido que quer mandar (0,2) né. ah >você não
75                vai fazer isso você não vai fazer aquilo< (0,2) então
76                eu não acho isso legal (0,2) então eu não gosto (0,2)
77                eu sou antimachismo hh eu sou=
78   Mulan        =>e uma lição muito importante é que ela ficou sozinha<
79                então a mulher pode ficar sozinha (.) é:: de qualquer
80                jeito(.) ela não precisa de um marido para ser feliz
```

O excerto 16 exemplifica como as práticas sociais que se desenvolvem na sala de aula são importantes para que os alunos tenham a oportunidade de refletir sobre sua atuação no mundo e construir sentido sobre aquilo que veem, leem e sentem, ao mesmo tempo que desenvolvem metacognição sobre o processo de aprendizagem, o papel da escola, o papel do professor e o papel do aluno. No ano de 2019, vimos um aumento na quantidade de notícias veiculadas nas mídias digitais sobre violência contra mulher e feminicídio e de campanhas representadas por *hashtags* que ficaram famosas como "*GRLPower"* e "Lute como uma garota". Nesse contexto, algumas das discussões feitas pelos alunos, fomentadas também pelos textos trabalhados referiram-se à questão da mulher na sociedade. Esse aspecto das aulas parece ter marcado Mulan e Liannah que apresentaram na entrevista considerações sobre o tema.

Logo nas primeiras linhas, Mulan expressa sua decepção com a traição de Ulisses. O filme propiciou um momento de reflexão sobre a questão moral da mentira e, mesmo cogitando a situação de dor que poderia ser provocada, a aluna continua, nas linhas 7 a 10, reforçando sua preferência pela verdade acima de tudo. Mulan foi apoiada por Liannah, na linha 11, que também teve a oportunidade de falar sobre suas aprendizagens.

Depois de comentar sobre sua satisfação com as práticas desenvolvidas, nas linhas 16 a 24, Liannah analisou a relação dos textos com situações do nosso cotidiano, fazendo uma transposição entre os contextos e refletindo sobre nossas ações e escolhas de vida. Nas linhas 31 a 37, a aluna reflete sobre a felicidade não estar atrelada a bens materiais; nas linhas 38 a 45, ela observa que o amor pode resistir a tudo; nas linhas 48 a 53, observa que não se pode insistir no erro e que é preciso seguir em frente por outros caminhos.

Ao mencionar a questão do casamento, nas linhas 52 a 65, referindo-se ao texto de Marina Colasanti, Liannah estabelece uma conversa com Mulan, e ambas passam a defender a

posição da mulher autossuficiente na sociedade, identificando-se com um Discurso feminista, trazido à tona pela leitura do conto que, por sua vez acionou outros conhecimentos adquiridos durante suas trajetórias de vida. Essa passagem reforça a natureza social dos letramentos e como as práticas letradas estão distantes de ser apenas um conjunto de práticas cognitivas. Reforça também o papel das práticas de letramento na formação do cidadão e no desenvolvimento da cidadania.

Olhando para a totalidade da sequência, fico cada vez mais convencida de que o caminho para chegar o mais próximo possível de atender às expectativas dos alunos é cedendo espaço para um fazer pedagógico mais democrático. Sigo, portanto, pesquisando, praticando e refletindo sobre a prática, "afinal, o espaço pedagógico é um 'texto' para ser constantemente lido, interpretado, 'escrito' e 'reescrito' (FREIRE, 1996, p. 97).

Acreditando que um dos caminhos para a construção da autonomia do aprendiz possa ser a criatividade, me dedico, no capítulo 4, a analisar alguns fragmentos das práticas descritas anteriormente, à luz dos referenciais teóricos que têm sustentado a pesquisa até aqui. Antes, porém, teço algumas considerações sobre como a prática de leitura se consolida na sala de aula que serviu como campo deste estudo.

3.4 **Na vivência da prática social de leitura em sala de aula, cocriamos possibilidades de construção do vaivém palavra-mundo**

> [...] eu lhe apresento o mundo que outros me transmitiram e do qual me apropriei, ou lhe apresento o mundo que eu descobri, construí, amei
>
> *PETIT (2019)*

A leitura se apresenta nesta pesquisa como uma prática discursiva social de coconstrução de sentidos que se dá na interação entre leitor e autor. Nessa perspectiva, quem lê se transforma em um produtor de significados ao relacionar os elementos que compõem o objeto de leitura e sua bagagem de conhecimentos prévios.

Tal noção é corroborada por Marcuschi (2008, p. 242), quando afirma que “o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como efeito de das relações entre eles e das atividades desenvolvidas”. Desse modo, o texto pode ser visto como uma produção em processo permanente de elaboração, ou seja, ler é também produzir textos.

Ainda, para que a prática de leitura seja bem-sucedida em sala de aula, além de serem norteadas por objetivos relevantes para os estudantes (KLEIMAN, 2013), em consonância com Kleiman (2001), considero importante que o repertório textual e cultural dos alunos seja ampliado e diversificado a partir de um tema de seu interesse, fomentando, dessa forma, a motivação para o trabalho com o texto e com outras semioses. Estar motivado e traçar objetivos claros e relevantes são condições fundamentais para que o leitor mobilize as estratégias que ele usará e controle a produção de sentidos (KLEIMAN, 2013).

O planejamento das aulas que compõem a sequência pedagógica analisada considerou como eixo da análise da prática de leitura o texto escrito, no entanto, outras modalidades semióticas como imagens estáticas e vídeo, por exemplo, constituíram atividades de pré e pós-leitura, contribuindo para o processo de construção de sentidos.

3.4.1 Uma fonte de inspiração para o caminho percorrido: a pedagogia dos multiletramentos

> Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a "leitura" do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”.
>
> *FEIRE (1981)*

Considerando que os sentidos são construídos de formas cada vez mais multimodais (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5), a prática de leitura vivenciada pelos participantes desta pesquisa se fez com base em múltiplos modos de representação. Nesse sentido, além da multimodalidade inerente a qualquer texto (HODGE; KRESS, 1988), no processo de

construção de significação, valemo-nos de outras semioses constituintes ou não do conjunto textual sobre o qual cada prática se desenvolve. Sob essa ótica, alinho-me ao primeiro dos dois argumentos principais apresentados por Cope e Kalantzis (2000, p. 5) para a defesa de uma pedagogia dos multiletramentos: "a crescente multiplicidade e a integração dos modos de significação, em que o textual também está relacionado ao visual, ao sonoro, ao espacial, ao comportamental e assim por diante"[83].

Ainda, "o aumento da diversidade local e da conectividade global" (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6) – impulsionado pela coocorrência de registros de grupos de interesses dos mais variados e pelo acesso facilitado à internet, possibilitando contato com diferentes culturas e novas formas de produção de conhecimento – demanda a negociação de uma multiplicidade de discursos (TNLG, 2000, p. 9) inclusive, em sala de aula. Nessa direção, acredito que o trabalho de mediação da leitura analisado neste estudo esteja de acordo com esse segundo ponto apresentado por Cope e Kalantziz (2000), uma vez que busca abrir espaço e criar condições para que os estudantes possam apresentar abertamente seus pontos de vistas, negociar posicionamentos e coconstruir conhecimento, cooperando, assim, para o objetivo precípuo da pedagogia dos multiletramentos que é o de "criar condições de aprendizagem para a plena participação social"[84] (TNLG, 2000, p. 9-10).

Apesar de comungar as ideias que motivaram seu surgimento, entendo que minha forma de conduzir a prática de leitura em sala de aula seja apenas inspirada pela pedagogia dos multiletramentos. Isso porque as ações desenvolvidas com a turma participante desta pesquisa não seguem exatamente os movimentos pedagógicos inicialmente propostos pelo Grupo de Nova Londres (TNLG, 2000), a saber, prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

Tendo em vista esses preceitos que norteiam o trabalho realizado, busco elaborar a seguir uma caracterização do modo como à leitura é vivenciada por mim e pelos alunos.

3.4.2 O '"o quê" e o "como" de um processo que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo

[83] No original: [...] the increasing multipicity and integration of significant modes of meaning-making, Where the textual i salso related to the visual, the audio, the spacial, the behavioural, and so on.
[84] No original: [...] creating the learning conditions for full social participation".

> A dependência de textos anteriores faz parte da intertextualidade que permeia o mundo letrado.
>
> *BAZERMAN (2015)*

Na tentativa de construir um modelo de leitura que dê conta das práticas desenvolvidas em sala de aula na geração de dados desta pesquisa, tomo como ponto de partida o entendimento de que a leitura do mundo é indispensável à leitura da palavra (FREIRE, 1981), uma vez que a forma não é, em absoluto, "única nem autônoma na produção do sentido" (MARCUSCHI, 2003, p. 243). Sob esse ponto de vista, abrigada pela LA, descrita no capítulo 2, entremeio teorias já consagradas que se distanciam de uma abordagem unidirecional de leitura – em que o ato de ler é concebido como um processo de decodificação (*bottom-up*) ou de predição, centrado nos conhecimentos do leitor (*top down*) –, pois compreendo que a leitura transcende ambos. Nesse sentido, a leitura apresenta-se como uma prática social de coconstrução de sentidos de objetos textuais constituídos pelas mais diversas semioses, culturalmente situada e possibilitada por nossa capacidade de organizar conceptualmente o mundo no qual estamos inseridos, o qual ajudamos a construir discursivamente. Desse modo, partindo do pressuposto de que a cultura, o discurso e a interação são pistas para a construção do conhecimento, situo-me em uma perspectiva sociocognitiva de uso da linguagem inspirada pela pedagogia dos multiletramentos.

Em *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura, Angela Kleiman define a leitura como um processo duplamente interacional por tratar-se de "uma interação a distância entre autor e leitor via texto" (KLEIMAN, 2013, p. 71) e "porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento [linguístico, textual e de mundo] que interagem entre si" (KLEIMAN, 2013, p. 15). Tal entendimento é corroborado por Moita-Lopes (1996), quando aponta o modelo interacional como um processo comunicativo de negociação de significados entre leitor e autor que se dá por meio da projeção de conhecimentos prévios daquele no texto. Desse modo, o modelo proposto pelos autores amplia a noção de leitura, que deixa de ser simplesmente uma atividade de processamento gráfico ou um exercício psicolinguístico de predizer informações e confirmá-las ou refutá-las, para assumir o status de prática social discursiva que envolve, além dos movimentos ascendentes e descentes de construção de significação, "os procedimentos interpretativos utilizados na negociação do significado na sociedade" (MOITA-LOPES, 1996, p. 142).

No intuito de exemplificar como esse modelo se desenvolve, apresento o excerto 17, em que busco entender com os alunos se as histórias de Penélope e de *A Moça Tecelã* podem ter alguma relação. Essa sequência de turnos foi extraída de um momento da 5ª aula da sequência de gravações que se deu após o planejamento participativo, em que acabamos de ler o trecho do conto de Marina Colasanti, reproduzido mais uma vez abaixo.

> Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.
> Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.
> Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.
> Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.
> Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.
> Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.
> Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.
> Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.
> Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.
> [...] (COLASANTI, 2004)

EXCERTO 17: "`mas tipo assim:: é um texto parecido não é igual tá atualiza::do mas tem muita coisa que pare:ce`"

14	Mike	professo::ra eu acho que não é ela por causa de dois
15		motivos
16	Aline	ãh::
17	Mike	porque a lançadeira (0,2) ela é mais atualizada (0,2) aí
18		ela não precisava usar que nem antigamente usava o pente
19		(0,5) e aqui:: que ela que ela::: pela primeira vez ela
20		pensou em como seria bom ter um marido ao lado (.) e ela
21		já tinha um marido
22	Aline	ela já tinha um mari::do
23	Mariana	mas tipo assim:: é um texto parecido não é igual tá
24		atualiza::do mas tem muita coisa que pare:ce
25	Augustinho	mas tipo que na história (0,2) que a gente conheceu
26	Carrara	(0,2) da penélope (0,2) diz que ela só usou o tear uma
27		

```
28                vez pra fazer o tapete pra ganhar tempo enquanto ulisses
29                não voltava da guerra de troia (0,5) e aqui: ela usa o
                  tear todo dia
30  Aline         é e também a:: penélope era muito bonita e todos os hom_
31                os príncipes queriam casar com e:la
32  Mike          é:: se ela era a mais bonita e todo mundo queria ficar
33                com ela ela não ia reclamar que tava sozinha
```

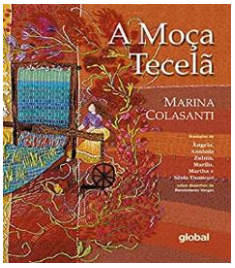
A atividade de leitura do texto em questão sucedeu a produção dos textos dos alunos com base nas gravuras, a exibição do filme e o debate sobre as semelhanças entre o primeiro texto lido, a versão cinematográfica e os textos construídos por eles, conforme detalhado na subseção 3.3.3. A questão que antecedeu a leitura do trecho gerador da discussão transcrita no excerto 17 pretendia analisar se Penélope e a personagem da história de Marina Colasanti eram a mesma pessoa, uma vez que as imagens usadas para representar Penélope na pintura apresentada aos alunos em aula anterior e a moça tecelã na ilustração[85] do texto distribuído e na capa do livro guardavam alguma semelhança, como é possível observar na figura 13.

Figura 13 – Da esquerda para a direita: Penélope tecendo, ilustração do texto dado aos alunos e capa da obra *A moça tecelã*, de Marina Colasanti.

a)

b)

c)



A própria análise das imagens, no entanto, já funciona como uma pista para Mike de que a hipótese não se confirma, uma vez que, ao relembrar o instrumento utilizado por Penélope no filme, percebe que os teares são diferentes. Segundo ele, nas linhas 17 a 21, a lançadeira mais atualizada dispensa o uso de pente – objeto presente na adaptação a qual assistimos em sala, reproduzida na figura 14, mostrando que o aluno recorre ao repertório sociocultural adquirido em outras aulas para formular suas ideias.

[85] Imagem extraída do blog *Página da Beatrix*: arte, cultura e educação. Disponível em: A moça tecelã – Marina Colasanti | Página da Beatrix. Última atualização em: 18 de fevereiro de 2012.

Figura 14 – Penélope e o tear

Fonte: Cena extraída do filme A Odisseia, de 1997. Roteiro e direção de Andrey Konchalovsk.

O aluno parece encaixar a história de Penélope e Ulisses em um momento no tempo bem anterior ao da história contada por Marina. É possível que esse conceito tenha surgido a partir da combinação da noção de que os textos mitológicos sejam muito antigos com a informação apresentada por mim no início da aula ao mostrar a imagem de um tear mais moderno (figura 15) – a mesma utilizada por eles na construção da história nas aulas 1 e 2 após o planejamento participativo.

Figura 15 – Tear manual - madeira. Imagem extraída do blog Arte e tear

Fonte: disponível em https://blog.arteetear.com.br/a-arte-de-tear/, utilizada para exemplificar o instrumento durante a aula.

Além disso, outro motivo foi percebido por Mike: no trecho do conto, a personagem se sentia sozinha e desejava, pela primeira vez, ter um marido ao lado. Penélope, no entanto, já tinha um – fato que ficou conhecido pela turma em aulas anteriores.

A justificativa de Mike parece, todavia, não ser suficiente para convencer Mariana que, nas linhas 23 e 24, ainda argumenta sobre as muitas semelhanças observadas nas duas histórias. Por ter vivenciado com a turma as experiências de leitura, acredito que, para essa

afirmação, Mariana se apegue às cenas em que as duas personagens acordam cedo para iniciar os trabalhos no tear, passam seus dias tecendo e sofrem por estarem sozinhas.

Em defesa da ideia de que as personagens não são a mesma pessoa e, portanto, alinhando-se a Mike, Augustinho Carrara, nas linhas 25 a 29, argumenta que Penélope havia usado o tear apenas uma vez, ao passo que a moça tecelã usava o aparelho todos os dias. Considerando os textos trabalhados em nossas aulas, sabemos que a mulher de Ulisses se dedicou à atividade somente em uma ocasião para, como explicado pelo aluno, ganhar tempo para o retorno de seu marido, mas, para tanto, ela passou vários dias tecendo e noites desfazendo seu trabalho. Sendo assim, é possível acreditar que aluno tenha usado as expressões "uma vez" e "todo dia" para se referir, não às unidades diárias, mas marcar a diferença entre um evento específico e uma tarefa rotineira.

Alinhando-me aos dois meninos, nas linhas 30 e 31, confirmo sua hipótese e retomo outras informações sobre Penélope, também já conhecidas pela turma, sobre sua beleza e seus muitos pretendentes. E sou seguida por Mike, que, nas linhas 32 e 33, ratifica meu comentário, ressignificando a construção textual quando usa o verbo reclamar, já que a narrativa não informa que a personagem reclama por estar sozinha, ela apenas se sente só e cogita ter um marido ao lado.

Como sinalizado na subseção 3.3.2, quando analiso as interlocuções das entrevistas semiestruturadas, os sentidos coconstruídos no fluxo da interação que se desenrola no excerto 17 são possibilitados pela integração dos conhecimentos prévios linguístico – que consiste no domínio do código escrito –, textual – que são as noções sobre tipo, estrutura e formas de discurso – e enciclopédico ou de mundo – que constitui o repertório de saberes construídos em nossas experiências e interações e armazenados em nossa memória ao longo da vida. Juntos, tais conhecimentos orientam as inferências que os alunos e eu fazemos tendo como base as pistas que o texto oferece e outros estímulos ou "gatilhos" (LITTLEMORE, 2015 – cf. CALDEIRA, 2021) que emergem na interação discursiva ou na observação das imagens, por exemplo.

Recuperando a afirmação de Solé (1998, p. 91), toda prática de leitura deve partir de uma motivação para sua concretização e servir a um propósito claro. Desse modo, além de sentir-se capaz para realizá-la e de considerar a atividade interessante, o estudante/leitor deve ter um objetivo em relação à leitura, uma vez que esse último determina, segundo Solé (1998), o controle exercido sobre ela à medida que a ação acontece. No caso do excerto 17, por exemplo, norteados por um objetivo comum, que é o de entender se as personagens mencionadas são a mesma pessoa, elencamos os aspectos que consideramos mais

significativos para alcançarmos esse entendimento e, sem saber, ao certo, como a autora se posiciona nessa situação, vamos julgando suas escolhas e integrando-as ao conhecimento pré-construído, armazenado na memória de longo prazo, dando um sentido ao texto.

Sob essa ótica, o ato de ler é um processo de negociação de significações possíveis possibilitadas por processos sociocognitivos e intersubjetivos que envolve, além das informações oferecidas pelo texto, os conhecimentos já construídos pelo leitor e as pistas, linguísticas ou não, oferecidas pelos participantes das interações que, no caso deste estudo, se desenrolam em sala de aula durante as práticas nas quais nos engajamos e que são guiadas pelos objetivos que traçamos. Tendo isso em vista, defendo, assim como Dell'Isola (1988), Solé (1998), Kleiman (2013), Caldeira (2021), a importância de uma preparação prévia do aluno, explorando o campo temático em outras instâncias, no intuito ativar os saberes armazenados, essencialmente culturais, e que são fundamentais para que haja a integração dos conceitos e a construção do conhecimento.

Nessa direção, organizo as etapas do trabalho com propostas para antes, durante e depois da leitura do texto escrito (KLEIMAN, 2013; SOLÉ, 1998), o que permite, como se observa na descrição comentada do excerto 17, o processo de construção da autonomia do aluno, pois dá a ele segurança para posicionar-se, permitindo-lhe o desenvolvimento do pensamento crítico ao exercer sua agência, evidenciando a emergência da criatividade na interação em sala de aula.

Importa-me ressaltar que, nesse contexto, a prática leitora não é vista como um exercício isolado ou um pretexto para atingir um fim pedagógico, mas abrange conjuntos de atividades que compõem a prática pedagógica com momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura – considerando o texto escrito. Nessa perspectiva, o primeiro passo é ativar conhecimentos prévios dos alunos e construir outros necessários para sua participação ativa na segunda fase em que a associação de ideias, ou seja, a integração dos saberes estocados com as pistas que o texto oferece acontece – momento em que novas ideias surgem evidenciando o processo criativo na interação. A última etapa dessa tríade corresponde às atividades que intencionam consolidar o conhecimento construído, além de propiciar a sua contínua reelaboração.

Considerando o caminho percorrido até o excerto 17, por exemplo, temos dois conjuntos de prática leitora considerando o texto escrito: a primeira envolvendo o trecho do livro *Ruth Rocha conta a Odisseia*, disponível no livro didático, e a segunda girando em torno de *A moça tecelã*. Em retrospectiva à primeira análise delineada quando comento a atividade inicial que compõe a geração de dados desta pesquisa, não observo uma ruptura, um ponto

que marque a divisão entre o trabalho com o primeiro e o trabalho com o segundo texto, fazendo transparecer que as práticas estão imbricadas e que os conhecimentos gerados impulsionam os novos, antecipando-se e se alongando na inteligência do mundo (FREIRE, 1981), evocando, no microcontexto da sala, a ideia de catraca cultural de Tomasello (2003a), mencionada no início deste estudo. Sob essa ótica, os saberes recém-estocados são confrontados com novas pistas e propiciam a construção de outros conhecimentos.

Diante do exposto, arrisco afirmar que o modelo de leitura desenvolvido por nós nas aulas analisadas corresponde a uma prática social situada. Ela é possibilitada pelas tecnologias as quais tivemos acesso e mediada por diferentes recursos semióticos. Além disso, é orientada pelas crenças, costumes, vivências e valores que moldam nossas experiências, instanciadas pelas pistas no texto e concretizadas na integração dos conhecimentos mobilizados no momento da leitura. Comungo, portanto, da ideia de que a leitura é uma produção de textos que "se descontextualiza[m] e deixa[m]-se recontextualizar pelo leitor" (DELL'ISOLA, 1988, p. 16), conforme o contexto sociocultural que ele integra e a situação discursiva da qual ele participa.

Uma noção mais acurada sobre o modo como vivenciamos a experiência leitora em sala de aula pode ser construída a partir da análise dos dados apresentada no próximo capítulo.

4 UMA PROPOSTA DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E (RE)ESCRITURA DA CRIATIVIDADE NO ESPAÇO PEDAGÓGICO

> Qualquer que seja o nível em que se atua, e por mais intricado que seja, o princípio orientador é o mesmo: as sociedades, como as vidas, contêm suas próprias interpretações. É preciso apenas descobrir o acesso a elas.
>
> *GEERTZ (2017)*

Neste capítulo, apresento a descrição e a análise dos recortes selecionados para a realização da investigação proposta. Para tanto, pretendo seguir uma segmentação didática dos dados em etapas definidas pelos tipos de práticas de letramentos em que as situações vivenciadas por mim e pelos estudantes parecem estimular ou mitigar o exercício da criatividade.

A sala de aula é um espaço socialmente construído de vida, cuja função é justamente ativar a capacidade de construir. Nela, desenvolvemos o currículo vivido, aprendemos e ensinamos, trocamos experiências e criamos. É um espaço de riqueza e complexidade onde tudo que se faz é prática sociocognitiva.

Por essa lente, a aula pressupõe múltiplas possibilidades de posicionamentos (cf. SALUCCI NUNES, 2016) que revelam a maneira como os participantes enquadram cada lance da situação na qual estão envolvidos. Nesse movimento, a atenção conjunta permite que as relações discursivas sejam construídas intersubjetivamente no fluxo da interação, mobilizando a subjetividade, possibilitada pela cognição social, enquanto os sujeitos manifestam sua agência. É nesse processo que emerge a criatividade.

Sendo assim, acredito que a aula não tenha um formato considerado “o formato certo”, tampouco que requeira um comportamento ideal, mas que ambos, formato e comportamento, sejam validados e ratificados por aqueles que a realizam, nesse caso, os alunos e eu. Em razão disso, ao iniciar a etapa de geração de dados para a pesquisa, expliquei aos alunos que gravaríamos uma “aula normal” – de estrutura tradicional – e, posteriormente, uma outra, cujo planejamento partisse de ideias dadas por eles. Conforme informei em capítulos anteriores, a segunda aula rendeu bem mais do que a expectativa inicial, gerando um volume de dados

muito grande. Como não é possível analisar todas as sequências de fala das gravações, selecionei alguns excertos que considerei os mais representativos para a (re)escritura da criatividade no espaço pedagógico. Foram oito os recortes analisados, os quais apresento a seguir. Além disso, para cada excerto analisado, construí um quadro representativo das categorias de análise. Cada quadro é dividido em sete colunas, assim organizadas: enquadres, pistas que sinalizam o enquadre, posicionamentos, pistas que sinalizam os posicionamentos, pistas que marcam as cenas de atenção conjunta em que os enquadres foram observados, pistas que evidenciam a emergência da subjetividade e pistas que demonstram a intersubjetividade.

4.1 **Lentes de aumento sobre a prática de leitura**

> Nós tomamos posse dos textos lidos tranquilamente, sem nem pensar, tamanha nossa necessidade de que se faça presente do lado de fora aquilo que está dentro de nós [...].
>
> *PETIT (2019)*

A prática de leitura nesta pesquisa se orienta por uma concepção sociocognitiva de uso da linguagem, em que os praticantes "são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto" (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10). Nesse processo, a construção de sentidos implica a mobilização do contexto sociocognitivo do leitor. Mais do que decodificar as palavras e interpretá-las, quem lê constrói o texto à sua própria maneira balizado pelas pistas discursivas e linguísticas.

Na primeira aula gravada para geração de dados desta pesquisa, no momento da leitura do texto "A guerra de Troia", percebi que muitos alunos estavam distraídos. Assim, fiz a leitura em voz alta para a turma. O excerto 18 refere-se a um momento da aula em que tentei recuperar algumas informações que seriam importantes para a realização das atividades propostas pelo LD. O fragmento do texto que forneceu as pistas para a leitura e subsequentes contribuições foi o seguinte:

> Todos os troianos ficaram muito alegres. Empurraram o cavalo para dentro das muralhas, fizeram grandes festas, tomaram muito vinho, dançaram pelas ruas até que escureceu, todos ficaram muito cansados e foram dormir.
> Quando tudo se acalmou, a barriga do cavalo abriu-se e os gregos foram saindo lá de dentro. Enquanto isso, os soldados que haviam se retirado vinham voltando e entraram pela brecha que os próprios troianos tinham feito na muralha.
> Num instante, os gregos já tinham se espalhado pela cidade, já tinham matado os soldados troianos que encontraram [...] (ROCHA, 2011, a*pud* OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015, p. 153).

EXCERTO 18: "depois que eles entraram na cida:de (1,0) com essa ideia do cava:lo (1,0) o que que aconteceu."

1	Aline	depois que eles entraram na cida:de (1,0) com
2		essa ideia do cava:lo (1,0) o que que aconteceu.
3		((Aponto para Liannah que tinha descrito a
4		situação envolvendo o cavalo de troia.))

5	King	matou geral
6	Aline	matou geral
7	Madara	os caras [bebe:ram ficaram feliz: (2,0)
8	Augustinho	[CHEGARAM LÁ (1,0) todos estavam
9	Carrara	bêbedos [caíram num canto lá
10	Madara	[aí chaparam um pouco ficaram tudo
11		[noiado
12	Aline	[é a danada da cachaça né?
13	Madara	é brabeira [a cachaça hh
14	Aline	[a pessoa bebeu <u>dormiu</u> (0,5)
15		facilitou pro pessoal que tava lá dentro do
16		cavalo
17	Augustinho Carrara	AS PESSOAS ABRIRAM a portinha
18		((Augustinho Carrara simula os movimentos dos
19		gregos abrindo a porta do cavalo de madeira.))
20	Meliodas	[<u>Ô</u> professora]

21 Augustinho Carrara [desce:ram]pega:ram os caras e foram embora

22 ((Augustinho Carrara simula os movimentos dos
23 gregos se abaixando e saindo cuidadosamente do
24 cavalo.))

25 Meliodas rei julian é um desses troianos

26 Aline Ãh
27 Meliodas rei julian é um desses troianos kk
28 Aline por quê?
29 Meliodas só dorme hhh
30 Mike deve ser ↑cachaça [que deram pra ele
31 Orochimaru [ele não be::be
32 Meliodas Hhh
33 Augustinho Carrara parece olha a cara dele

34 Aline o::lha >não acusa o coleguinha< nã::o hein.

35 ((Chamo a atenção dos meninos, fazendo sinal de
36 negativo com o dedo.))

A análise desse excerto sinaliza haver mais de um enquadre amplo em operação: a aula – mas não a tradicionalmente estruturada, em que as posições de professor, aquele que detém o conhecimento e pode validá-lo, e de alunos, aqueles que reproduzem o conhecimento legitimado pelo professor, são bem marcadas – e a conversa informal. Essa alternância entre enquadres parece propiciar um engajamento maior dos meninos e meninas na exposição dos sentidos construídos para o texto e, consequentemente, na construção de novas significações.

No excerto 18, a parte da história recontada pelos estudantes, além de apresentar uma escolha vocabular característica de uma linguagem coloquial, com gírias usadas por eles em situações cotidianas, ainda sinaliza a ativação do seu contexto sociocognitivo no processo de significação. Essa ação vai ao encontro de Kleiman (2013, p. 30), quando afirma que a "leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto [...] que não explicita tudo o que seria possível explicitar".

Ao construir minha pergunta, nas linhas 1 e 2, aponto para Liannah (linhas 3 e 4), ratificando sua participação, uma vez que a informação havia sido dada anteriormente por ela, em resposta a outro questionamento. Sou respondida por King, na linha 5, que utiliza em sua contribuição a palavra "geral" para se referir a "todos os soldados troianos". O uso de um termo coloquial pode ser considerado inapropriado em uma situação de aula, fazendo-me crer que King não enquadra esse momento como parte de uma aula formal ou tenta resistir a esse enquadre, talvez, em uma tentativa de ser "engraçadinho". Apesar disso, King sustenta a estrutura de participação de sequência IRA – típica da fala institucional da sala de aula, cuja avaliação feita por mim, na linha 6, se dá nos mesmos termos.

A troca de turnos descrita acima revela que o meu posicionamento moral de primeira ordem como professora, baseado no meu papel institucional não é questionado por King, já que ele não demonstra qualquer estranhamento quando faço uma pergunta da qual conheço a resposta. Sendo assim, pode ser que o posicionamento performativo e deliberado de aluno

despreocupado – talvez rebelde, na opinião de alguns –, deva-se a um entendimento do enquadre "aula" diferente do comumente construído para situações formais de aula ou das minhas aulas como menos rígidas e, portanto, não haveria motivos para que se preocupasse com o vocabulário. Nesse sentido, ele estaria tentando encontrar uma forma de transformar essa prática, enquadrando-a como uma atividade mais descontraída. Seja qual for a situação, alinho-me a King quando repito a expressão utilizada por ele ao ratificar sua resposta. E o que poderia continuar como uma sequência de perguntas, respostas e avaliações torna-se uma conversa sobre a situação narrada no texto, quando me posiciono tacitamente como colega em uma interação informal. As sobreposições de fala corroboram esse enquadre, uma vez que, na fala-em-interação institucional da sala de aula, "o potencial para sobreposições é minimizado"[86] (JUNG; GONZALES, 2009, p. 77).

Nas linhas 7 a 11, Madara e Augustinho Carrara disputam o turno para contar como entenderam o acontecimento. Para os meninos, a derrota dos troianos parece não estar associada apenas à confiança na desistência dos gregos, mas à embriaguez, pois, imediatamente após eu ratificar a contribuição de King, a entonação na fala de Madara, na linha 7, e a ênfase e o prolongamento das palavras "beberam" e "feliz" dão a entender que esses fatores teriam facilitado sua morte. Ratificando o enquadre de conversa informal, Augustinho Carrara, ao sobrepor sua fala à de Madara, inicia seu turno, nas linhas 8 e 9, gritando, tentando forçosamente controlar o piso conversacional[87] (SCHULTZ; FLORIO, ERICKSON, 1982), ou seja, o direito de falar e ser ouvido pelos outros. O aluno também parece crer que a bebida tenha causado a morte dos soldados, quando afirma que, estando bêbados, "caíram num canto lá", o que pode ser entendido como "ficaram vulneráveis". Nessa perspectiva, poderíamos pensar que, mesmo invadida pelo exército inimigo, Troia não cairia se seus soldados estivessem sóbrios. O texto lido não apresenta essas informações em sua superfície. Os meninos possivelmente inferiram esse sentido baseados na vivência do dia a dia, quando veem, por exemplo, pessoas bêbadas ou sob o efeito de outros entorpecentes perderem o domínio de seus próprios corpos e o controle de suas ações. Apesar de não encontrar essas pistas no texto, acredito que tal inferência seja uma possibilidade, tanto que ratifico sua construção nas linhas 12 e 14 a16.

---

[86] As autoras referem-se ao trabalho de McHoul (1978) sobre a organização da tomada de turnos em sala de aula, que se diferencia do modelo proposto por Jefferson a respeito da organização da conversa cotidiana.

[87] Um dos aspectos da estrutura de participação diz respeito ao piso conversacional que, segundo Schultz, Florio e Erickson (1982, p. 95 – tradução minha), corresponde ao "direito de acesso ao turno de fala por um indivíduo que é atendido por outros indivíduos que, naquele momento, ocupam o papel de ouvinte". No original: the right of access by an individual to a turn at speaking that is attended to by other individuals, who occupy at that moment the role of listener.

Em seu reconto, a mesma atitude de King é repetida por Madara, na elaboração de sua contribuição. O aluno utiliza os termos “chaparam” – que quer dizer embriagaram-se ou fizeram uso de entorpecentes – e “noiado” – a forma reduzida de paranoia + o sufixo formador de adjetivo-ado, que caracteriza a pessoa sob efeito de álcool ou drogas ilícitas. A atitude pode ter se apoiado em minha fala na linha 6, quando reforço o uso da gíria. Na comunidade onde a escola está inserida, é muito comum que os adolescentes reproduzam esse modo de falar, geralmente, associado a usuários de drogas. Com essa escolha de palavras, o aluno assume um posicionamento tácito de membro dessa comunidade e, ao reconstruir a história, Madara transporta a situação para o contexto social do qual faz parte, associando-a aos modos de vida das pessoas com quem tem contato. O posicionamento de Madara poderia ser também considerado como deliberado, se levássemos em conta como o aluno escolhe as palavras com cuidado. Não é sempre que o aluno usa gírias em sala. Se o fez, marca de alguma forma sua intenção, mesmo que as caracaterísticas de sua fala não se encaixem perfeitamente naquelas que formam um posicionamento deliberado do *self*, conforme nos coloca Harré e Van Langehove (1999).

Nessa parte da interação, o foco de atenção compartilhado por Augustinho Carrara e Madara está voltado para a bebedeira que permitiu, na opinião deles, a derrota dos troianos. Sem tentar chamar a atenção para qualquer outro aspecto do golpe, alinho-me aos meninos, nas linhas 12 e 14 a 16, não só no que se refere ao tópico, mas também ao enquadre de conversa, inclusive no que se refere às sobreposições, como mostram as linhas 12 e 14. Não vejo, nessa troca de turnos, pistas que indiquem que os posicionamentos assumidos são de professora e alunos. No que se refere à organização da tomada de turnos ou ao que é permitido a cada participante, parece não haver restrições. No entanto, observo que minha inserção, nas linhas 14 a 16, parece estimular a continuação da explicação, feita por Augustinho Carrara, nas linhas 17 a 18 e 21 a 24, que se posiciona tacitamente como um leitor atento capaz de continuar a história lida a partir de onde parei sobre um assunto que eu já conheço. O posicionamento de Augustinho Carrara nessa situação poderia ser pensado como deliberado, uma vez que o aluno grita para garantir e sustentar o turno. No entanto, como ele provavelmente não tem ideia do que faz, acredito que o melhor encaixe seja o não intencional.

Os alunos assumem o controle do piso conversacional, que continua com a construção de um enquadre de brincadeira zombeteira, provavelmente, motivada pela fala de Madara referindo-se aos troianos como “noiados”. Nas linhas 25 e 27, depois de pedir a palavra, Meliodas compara o colega Rei Julian aos troianos, posicionando-o deliberadamente como alvo de escárnio. Rei Julian é frequentemente motivo de chacota na turma por sua capacidade

de dormir em qualquer lugar, a qualquer hora, inclusive, na sala durante as aulas. Quando Meliodas faz a comparação, acredito que esteja se referindo a essa acepção do termo “noiado” – aquele com aspecto cansado, sonolento, de raciocínio lento. Essa ideia é confirmada por ele na linha 29. Mike, na linha 30, alinhando-se ao enquadre de brincadeira, associa essa característica ao consumo de bebida alcoólica, de que tratavam anteriormente. Rei Julian é defendido por Orochimaru, na linha 31, que, por sua vez, é contestado por Augustinho Carrara na linha 33, que também se alinha ao enquadre em operação.

Nessa passagem, percebo que, mesmo não participando ativamente de toda a interação, alguns alunos não estão alheios a ela, mas voltam sua atenção para o mesmo objeto. Tanto que a primeira fala de Mike – no enquadre restrito da brincadeira, proposto por Meliodas em operação dentro da conversa –, recupera o assunto da cachaça para uma possível justificativa da sonolência de Rei Julian, sendo retrucado por Orochimaru, que se posiciona tacitamente como um defensor do colega, demonstrando também estar atento ao assunto em discussão. Há, então, o exercício de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003a). Na sequência, Augustinho Carrara endossa a fala de Mike, referindo-se ao semblante de Rei Julian, assumindo um posicionamento reflexivo explicativo. Assim, nesse processo intersubjetivo, os meninos transportam os sentidos construídos na leitura para seu contexto local, relacionando o que conhecem por vivências anteriores com o que leem. O alcoolismo é parte dessas vivências, assim como seus efeitos.

No fim do excerto, nas linhas 34 a 36, volto a assumir um posicionamento de primeira ordem, o de professora da turma, aquela que tem – dadas as relações de poder estabelecidas pelos papeis sociais interpretados – o poder para orientar os alunos sobre como não proceder. No entanto, paro por aí e desperdiço a chance de problematizar os pontos abordados na conversa – como o motivo do sono do colega ou o consumo de álcool por menores de idade – e possibilitar com isso novas aprendizagens. Aliás, nesse recorte, noto algumas outras oportunidades de aprendizagem no uso da linguagem, como quando avalio a resposta de King. Naquele momento, por exemplo, poderia ter sugerido outros modos de dizer a mesma coisa ou motivado o aluno a escolher outras formas possíveis para fazê-lo. Ainda, na participação de Augustinho Carrara e Madara sobre a derrota dos troianos, eu poderia tê-los incentivado a pensar em outras causas.

Mesmo assim, considerando a proposta do LD, que partia da leitura para uma sessão de perguntas fechadas sem quaisquer comentários prévios a respeito do texto, penso que o momento registrado foi produtivo, na medida em que ampliou a possibilidade de troca entre

mim e os alunos e oportunizou a criatividade enquanto efeito dos posicionamentos negociados no fluxo interacional.

Esse processo de negociação dos posicionamentos se dá à medida que coconstruimos os enquadres, que demonstram como percebemos o mundo lido e vivido. Quando King propõe o enquadre de aula descontraída, eu me alinho a ele, enquanto cuido de sustentar a participação dos outros meninos. No fluxo da interação, os enquadres da conversa e da brincadeira definem nossas ações. As performances de aluno engraçadinho, assumido por King; de membro de uma comunidade específica que o legitima a usar um determinado Discurso, assumido por Madara; de leitor proficiente que constrói significações sobre o texto, assumido por Augustinho Carrara; de humorista da turma que transforma o tópico discutido em piada, assumido por Meliodas; de participante perspicaz, que aponta para os outros a relação de humor estabelecida pelo texto da piada, assumido por Mike e Augustinho Carrara são posicionamentos que indexam agência por parte desses alunos. A emergência da agência, no meu entender e à luz de minha revisão teórica é consequência da mediação, uma vez que a estrutura de participação permitiu que cada um envolvido na situação discursiva tivesse vez e mostrasse sua voz.

Tabela 5: Quadro representativo das categorias de análise do excerto 18.

CATEGORIAS DE ANÁLISE						
Enquadres		**Posicionamentos**		**Atenção conjunta**	**Subjetividade**	**Intersubjetividade**
AULA	•Sequência IRA •Professora organiza a estrutura de participação	Aline: **moral de 1ª ordem de professora**	•Pergunta de resposta já conhecida •Posição do corpo: anda pela sala, aponta para e mantém contato visual com os alunos que estão com a palavra	•**Engajamento para oferecer as respostas** •**Posição do corpo:** Aline anda pela sala enquanto fala. Os alunos acompanham o movimento •**Atenção voltada a quem tem o turno de fala** •**Manutenção do tópico** •**Conclusão da fala de outro**	Bagagem sociocultural acionada: •**Conhecimento sobre o texto lido** •**Efeitos da violência; do alcoolismo e do uso de drogas ilícitas no comportamento humano** •**Conhecimento construído no convívio com os colegas**	•King: **Resposta que atende ao esperado** •Aline: **Comentário sobre a resposta (Avaliação)**
		King: **performativo deliberado de aluno despreocupado**	Coloquialidade em sua resposta			
CONVERSA	•Fala não monitorada/ coloquialidade •Sobreposições	Aline: **tácito de colega em uma interação**	Reforço da coloquialidade			•Madara: **uso de coloquialidade (em possível decorrência do reforço de Aline)** •Augustinho Carrara: **continuação da narrativa iniciada por Aline**
		•Augustinho Carrara e Madara: **tácito de colegas em uma interação** •Madara: **tácito (deliberado?) de membro de uma comunidade**	•Sobreposições •Negociação do piso •Coloquialidade			
Brincadeira zombeteira	Comparação de aspectos negativos entre o colega e os personagens da história	Meliodas e Augustinho Carrara: **deliberado do outro como alvo de escárnio**	Associação de característica pejorativa ao colega.	•Associação do tema em voga ao colega •Defesa do colega		Meliodas e Orochimaru: **transposição do cenário narrado para a vida**

Fonte: A autora

No excerto 19, apresento um momento da prática de leitura em que tento ir além da proposta do livro didático, mas acabo reproduzindo a mesma abordagem. Nesse recorte da

aula, realizamos parte da seção denominada “Texto e Construção”. A atividade é introduzida por uma explicação retirada do livro *Ruth Rocha conta a Odisseia:*

> A *Odisseia* é a história da volta de Ulisses, o mais astuto de todos os gregos, para sua Ilha de Ítaca, onde era rei.
> Ulisses é o nome romano do nosso herói. Na Grécia ele é chamado de Odisseu. Por isso essa história é chamada de *Odisseia* (ROCHA, 2011, a*pud* OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015, p. 154 – grifado no original).

Em seguida, o LD apresenta um pequeno trecho da continuação da história lida:

> Dez anos se passaram depois que a Guerra de Troia terminou. Todos os reis, generais e comandantes que tinham tomado parte nela já tinham voltado para suas casas.
> Mas Ulisses, o mais esperto dos gregos, não conseguia chegar à Ilha de Ítaca, da qual era rei e onde estavam esperando por ele sua mulher, Penélope, e seu filho Telêmaco, que já tinha quase vinte anos. Na verdade, havia dois deuses que faziam de tudo para complicar a viagem de Ulisses: Hélio, o Sol, e Poseidon, deus das águas... (ROCHA, 2011, a*pud* OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015, p. 154).

A partir da leitura desses dois fragmentos, os alunos deveriam responder a três questões. A terceira delas é lida por mim nas primeiras linhas do excerto 19.

EXCERTO 19: “bom líder e ele tinha uma coisa que eu não tenho”

```
1          Aline      ((Leio o enunciado da questão.))
2                     ao tentar voltar para casa (1,0) muitos são os
3                     perigos enfrentados por Ulisses (0,5)
```

```
4                     os ciclopes (0,5) que é um monstro que tem um
5                     olho só: ((faço voltinhas com o dedo sinalizando
6                     o olho do ciclope.)) a feiticeira circe (0,5)
```

hades que é o deus dos mortos (.) as sereias e outros (0,5) mas no final: (0,5) assim como <em troia> ulisses é vencedor (1,0) ↑por que ele consegue derrotar seus adversários?

Mulan porque ele era °muito esperto°

Mariana [in[teligente

Hiorrana [inteligente

Aline porque ele era muito esperto (0,5) ele era só esperto.

Augustinho Carrara Não

Mulan Não

Mariana inte[ligente

Mulan [ele era inteligente

Aline ele era::.

Mulan inteligen:te

Aline é inteligente esperto e que mais

Arlequina Astuto

Aline astuto inteligente esperto [tá todo] mundo aí ó

Augustinho Carrara [FOR:TE]

Arlequina Forte

Aline ãh?

Arlequina forte

Aline for:te (0,2) que mais?

Augustinho Carrara era bom líder

Aline bom lí:der (.) e ele tinha uma coisa que eu não tenho

Arlequina coisa [séria?

Remiltom [dinheiro

Arlequina paciên:cia

Aline nã::o >↑paciência eu tenho ↑muita< aqui eu felizinha >nem surtei ainda< ((Abro os braços, como se estivesse fazendo uma pose.))

39		ele tinha.
40	Remiltom	Dinheiro
41	Aline	co:ra:gem

Iniciamos a troca de turnos desse excerto com uma sequência de estrutura IRA, em que eu faço a pergunta, os alunos respondem e eu, novamente, avalio a resposta, assumindo um posicionamento moral e de primeira ordem de professora e controlando a estrutura de participação. A expectativa de resposta contida no LD – "Ele é o mais astuto dos gregos e, embora os deuses teimem em atrapalhá-lo, ele supera a todos" (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015, p. 154) – é parcialmente alcançada, já que Mulan, Mariana e Hiorrana, respectivamente nas linhas 11, 12 e 13, provavelmente baseadas na leitura dos textos, acertam a característica pretendida. Ignorando a participação de Mariana e Hiorrana, avalio apenas a colaboração de Mulan e sugiro, com a ênfase na expressão "só", em minha pergunta nas linhas 14 e 15, que outras habilidades de Ulisses favoreceram seu sucesso. Desse modo, em vez de estimulá-los a elaborarem as respostas, proponho um enquadre de jogo de adivinhações, uma vez que os meninos e meninas passam a tentar adivinhar a característica que eu tenho em mente.

Por se tratar de uma interação institucional de sala de aula, em que nos envolvemos em uma prática com fins pedagógicos, acredito que o enquadre em operação deveria ser o de leitura, ou seja, minhas atitudes deveriam conduzir os alunos a usar pistas do texto para alcançar a reposta desejada, e não a adivinhar pura e simplesmente. Predizer é parte da primeira etapa desse processo, e ela nós já havíamos ultrapassado. Entendo, assim, que nesse momento, dentro do enquadre mais amplo de aula tradicional, em que eu me posiciono tacitamente como a que detém um saber específico, posicionando os estudantes como aqueles que devem ser capazes de reproduzi-lo, coconstruimos um enquadre de jogo de adivinhações, no qual a reprodução desse conhecimento está associada à sorte daquele que arriscar a resposta "correta" que apenas eu conheço.

Mesmo assim, durante a interação, os alunos parecem apoiar-se nas pistas oferecidas pelos textos na tentativa de lograrem algum êxito. Desse modo, Mariana, na linha 18, e Mulan, nas linhas 19 e 20, repetem que Ulisses era inteligente, substituindo o termo "esperto", já ratificado anteriormente por mim. Na linha 22, após confirmar a nova resposta, retomo a

anterior e sinalizo, com a expressão “e que mais”, que há ainda outras possibilidades. O novo lance vem de Arlequina, na linha 23, que parece continuar presa à característica mais saliente nos textos, a astúcia do herói grego.

Alinhadas nesse enquadre, as meninas, até aqui, se posicionam performativamente como participantes de um jogo em que vencerá aquela que adivinhar o que eu tenho em mente. O posicionamento é performativo, porque a ação discursiva se dá como um efeito perlocucionário, nesse caso, a resposta a uma pergunta. Para isso, as três parecem voltar sua atenção para os mesmos trechos do texto, a saber “[...] o mais astuto de todos os gregos [...]” e “[...] o mais esperto dos gregos [...], considerando, possivelmente que a palavra na qual estou pensando está ali, pois, se estamos em uma aula de leitura, as pistas para as respostas deveriam estar no texto. Quando mostro para a turma que as três tentativas estavam girando em torno das mesmas pistas textuais, mas não ofereço novas possibilidades, os alunos começam a arriscar características inferidas a partir de outros repertórios. Assim, Augustinho Carrara, nas linhas 25 e 30, e Arlequina, nas linhas 26 e 28, acionando o conhecimento construído em momento anterior da aula, relembram as qualidades “forte” e “bom líder”, presentes no primeiro texto. Apesar de estarem de acordo com o que aprendemos, nenhuma delas se aproxima do termo pretendido por mim. Consequentemente, nas linhas 31 e 32, dou uma dica de como devem tentar adivinhar, sugerindo que se trata de uma qualidade que eu não possuo. A palavra que desejo ouvir é coragem, mas não ofereço durante a interação qualquer pista que permita que os alunos construam esse sentido, tampouco conduzo a atenção deles para o texto, a fim de guiá-los na procura por outras pistas que possam balizar as respostas. Por não compartilharmos o foco de atenção, a intersubjetividade é prejudicada. Percebo, ainda, que, nesse momento, desperdiço uma oportunidade de construção de conhecimento significativa, pois poderia ter aproveitado as pistas às quais os alunos recorriam para discutir como contribuíam ou não para o entendimento que eles tinham do personagem, por exemplo.

O relacionamento que construímos durante nosso convívio na escola nos permitiu desenvolver um nível de intimidade que sustenta determinados lances na interação. Na primeira tentativa após a pista oferecida por mim, Remiltom, na linha 34, arrisca “dinheiro”. No texto, há a informação de que Ulisses era um rei, portanto, podemos inferir que ele era rico, realidade muito distante da minha, a qual Remiltom conhece bem, pois, às vezes, quando os alunos reclamam de algo e dizem que preferiam estar fazendo outra coisa, eu respondo que também gostaria, mas que não tenho dinheiro para tal. Acredito que o aluno possa ter se lembrado disso e feito a relação entre as duas situações quando elaborou a resposta. Em

situações em que os interagentes não têm muita familiaridade, a ação de Remiltom poderia não ser bem aceita, mas, nesse caso, pode ser enquadrada como uma brincadeira, pois há intimidade entre nós, dado o tempo de convívio.

O mesmo acontece com a resposta de Arlequina na linha 35. Ela também requer, a meu ver, certo nível de amizade, pois trata-se de uma crítica direta, sem qualquer modalização no discurso. Apesar de não me orgulhar disso, sou conhecida pelos alunos com os quais trabalho por minhas repreensões pouco sutis, mas, em minha defesa, restringidas pelos limites convencionados a cada grupo. Por exemplo, durante uma aula dessa mesma turma, em 2019, Madara reclamou de um "fora" que levou de outro professor. Quando eu disse que estava sempre fazendo o mesmo, ele justificou minha conduta afirmando que nós, a turma e eu, tínhamos um relacionamento antigo e que esse tipo de confiança se construía aos poucos. Acredito que, nesse sentido, tanto a contribuição de Arlequina, quanto minha reação a ela, nas linhas 36 a 38, estejam dentro dos marcos aceitáveis para nosso comportamento habitual. Mesmo assim, a resposta parece ter me desestabilizado, uma vez que logo após o argumento de defesa (linhas 36 a 38) um tanto quanto debochado, revelo, na linha 41, a palavra que gostaria de ter ouvido: coragem.

Diferentemente do que acontece no excerto 18, nessa situação de interação, a maneira como me posiciono e posiciono os estudantes parece mitigar as ações criativas ao invés de fomentá-las. Mesmo indo além do que pretende a proposta do LD, o posicionamento tácito, moral, de primeiro grau de detentora de um saber oculto que os alunos devem adivinhar, a princípio, sem qualquer reflexão a respeito, constrange as possibilidades de construção de conhecimento. Se considerarmos que se trata de uma aula de leitura, em que eu deveria estar promovendo oportunidades de construção de sentidos balizada pelas e nas pistas oferecidas pelo texto, o enquadre construído é ainda mais prejudicial.

Quando entendem que a resposta não está explícita na superfície textual, os meninos e meninas recorrem a conhecimentos prévios na tentativa de chegar à resposta correta. Para tanto, alguns baseiam-se em textos lidos anteriormente e outros tentam relacionar as informações dos fragmentos lidos com a pista oferecida por mim – como no caso de Remiltom, descrito acima, e de Arlequina, que considerou Ulisses paciente, por tentar, durante vinte anos, voltar para sua casa.

Apesar da assistência e da organização da interação que propiciou oportunidades de participação, a mediação não aconteceu, uma vez que a coconstrução de sentidos em processo foi interrompida ou invalidada por enquadradores discursivos "suspensórios", na medida em que a expressão "que mais", usada por mim algumas vezes, não tinha outro objetivo senão o

de indicar que ainda não tinham adivinhado a “resposta certa” e que eu gostaria que continuassem tentando. Tais enquadradores foram, no meu entender, os responsáveis por minimizar a manifestação de agência pelos alunos e, consequentemente, do seu potencial criativo, pois os enquadradores contribuíram para reforçar o posicionamento de quem sabe menos (os alunos) e, portanto, precisa ter seu conhecimento ratificado por um par mais competente. Além disso, em nenhum momento eu os direcionei para o texto, orientando-os para a construção desse sentido ou estimulando o exercício da criatividade.

Tabela 6: Quadro representativo das categorias de análise do excerto 19.

CATEGORIAS DE ANÁLISE						
Enquadres		**Posicionamentos**		**Atenção conjunta**	**Subjetividade**	**Intersubjetividade**
AULA	•Sequência IRA •Professora organiza a estrutura de participação	Aline: **moral de 1ª ordem de professora**	•Pergunta de resposta já conhecida •Posição do corpo: anda pela sala, aponta para e mantém contato visual com os alunos que estão com a palavra	•**Engajamento para oferecer as respostas** •**Posição do corpo:** Aline anda pela sala enquanto fala. Os alunos acompanham o movimento da professora •**Atenção voltada a quem tem o turno de fala** •**Indicação de pistas fortes que podem levar à resposta**	Bagagem sociocultural acionada: •**Conhecimento sobre o texto lido** •**Conhecimento construído no convívio com os colegas e a professora**	•Mulan, Mariana e Hiorrana: **resposta que atende ao esperado** •Aline: **comentário sobre a resposta (Avaliação)**
		Mulan Mariana e Hiorrana: **performativo de aluno**	Resposta baseada no texto lido			
Jogo de adivinhações	Resposta que apenas Aline conhece	Mulan, Arlequina Augustinho Carrara e Remiltom: **performativo de participantes em um jogo**	Respostas baseadas em suposições			•Aline: **indicação de que há outras possibilidades; falta de orientação sobre onde os alunos podem alcançar a resposta no texto** •Mulan, Arlequina Augustinho Carrara e Remiltom: **tentativa de adivinhação da resposta por conta própria**

Fonte: A autora

Sequências como essa me fizeram pensar que o fomento da criatividade pode não estar relacionado ao tipo de atividade em si, mas ao modo como a interação é conduzida. Nesse sentido, a mediação me parece ter grande influência na emergência da agência e, consequentemente, da criatividade do discente, como observo na análise do excerto 20.

A troca de turnos reproduzida no excerto 20 constituiu a continuação imediata da interação anterior. Após explicar a característica que mais admiro em Ulisses, volto a abrir espaço para a contribuição dos alunos.

EXCERTO 20: “ulisses ia escapar surfando em cima do kraken”

1 Madara dinhei:ro. hhh [o cara lá na guer:ra]

Aline [<ele tinha coragem>] ele era destemido ele era bravo ele não tinha medo de nada (0,5) nem:: de ninguém (1',0) porque olha só:: (1,0) [se ele tem

Madara [( )

Aline que lutar contra alguém: (0,2) e ele vai e luta (0,5) é porque ele tem coragem de lutar contra as pessoas (0,5) >mas o cara não tava lutando só< com pessoas (01,0) ele também tava enfrentando:::. ((Aponto para o alto.))

Madara Deuses

Aline deuses (1,0) >o cara tem que ser muito corajoso porque se eu vejo uma sombra< eu já fico toda medro:as

Alunos Hhh

Aline é:: imagina (0,5) eu saber que tem um deus (0,5) >que a qualquer momento vai fazer um mons::tro levantar na minha frente

((Ergo a mão, simulando a aparição do monstro.))

Remilton Dois

Mike Três

Aline dois três

Mike Três

Madara se poseidon fosse esperto ele soltava o kraken nesse ca:ra

Aline não é:: (0,5) e será que ele não fez isso? (1,0) <vai que ele fez> e ulisses conseguiu escapar.

Augustinho carrara PROFESSORA PODIA TER <CERCADO o cara> (0,5) aí levado ele pra onda (0,5) aí a onda quebrava e matava ele

32	Aline	e se ulisses escapasse disso também?
33	Madara	ulisses (.) ulisses ia escapar surfando em cima
34		do kraken

A fala, na linha 1, em resposta a Remiltom (linha 30, do excerto 19), mostra que, mesmo não participando da interação anterior, Madara compartilha o foco de atenção no tópico da conversa. O tom jocoso acompanhado da risada indica que o aluno zomba da contribuição do colega, inferindo que o dinheiro não ajudaria um soldado na guerra. Ao agir assim, Madara posiciona-se tacitamente como alguém que sabe mais do que Remiltom e, a partir desse momento, passa a participar mais ativamente da interação que se desenvolve, pelo menos no início, com um enquadre de aula tradicional, centrada em mim.

Nas linhas 2 a 5; 7 a 11; 13 a 15 e 17 a 20, explico por que considero a coragem a qualidade mais importante de Ulisses. Durante toda a explicação, além da ênfase em algumas palavras, valho-me de gestos para atrair e manter a atenção dos alunos, mas não volto ao texto e não mostro qualquer pista que balize minha inferência. Os alunos que recorrem ao texto o fazem sem minha orientação para tal, pois percebem, pela minha fala nas linhas 10 e 11, quando digo que Ulisses "não estava lutando só com pessoas", que me refiro aos deuses. Ainda, na linha 11, não termino a sentença e indico, com o prolongamento do som da sílaba final da palavra "enfrentando" que alguém deve completar seu sentido – recurso muito comum dos professores para verificar se os alunos estão atentos à sua fala. O posicionamento tácito, moral, de primeira ordem assumido por mim nesse momento da interação é de professora – aquela que detém o conhecimento. Assim, acabo posicionando os meninos e meninas como alunos que precisam ter seu conhecimento validado. Quando Madara, na linha 12, termina minha frase, ratifico a contribuição e sigo em minha argumentação sobre a bravura de Ulisses, trazendo o mundo imaginado para a minha experiência de vida, comparando a valentia do guerreiro com meu amedrontamento ao, hipoteticamente, enfrentar um deus.

Voltamos, assim, a compartilhar o mesmo foco de atenção, tanto que sou corrigida por Remiltom, na linha 21. Possivelmente apoiado no fragmento do texto lido, o aluno observa que foram dois os deuses que o herói grego enfrentara – Hélio e Poseidon –, posicionando-se tacitamente como um colaborador e como leitor que percebe o texto como pista para o entendimento do mundo lido. Provavelmente considerando o enunciado da questão do LD, que diz que Ulisses enfrentou Hades – o deus dos mortos –, Mike, na linha 22, contesta o colega, afirmando terem sido três, não dois, os deuses em questão. Como não tenho

certeza, repito, na linha 23, as duas possibilidades, mas Mike, na linha 24, reafirma sua resposta, posicionando-se deliberadamente como quem sabe mais. Nesse momento da interação, acredito que a negociação dos posicionamentos entre mim e os meninos revele o início da coconstrução de um novo enquadre de conversa através da manifestação da agência.

Retomando uma pista dada no texto – Poseidon ter complicado a viagem de Ulisses –, Madara, posiciona-se deliberadamente como leitor em formação nas linhas 24 e 25, pois toma o turno e faz uma associação com o conhecimento prévio construído em suas experiências de leitura fora da escola, formulando uma teoria de como o deus das águas poderia ter derrotado o guerreiro. Entendo seu posicionamento como intencional deliberado do *self*, porque o aluno usa um elemento que nunca tinha aparecido em nossas aulas. Assim, ele se mostra intencionalemnte como alguém que sabe mais do que os outros, uma vez que se vale de um referente que não é compartilhado por seus colegas.

Concordo com Madara (linhas 27 e 28), mas, dessa vez, o faço sem parecer estar avaliando formalmente a contribuição. Atribuo a Madara um posicionamento performativo de interagente em uma conversa e provoco-o para que pense em outra possibilidade. Dessa vez, quem apresenta uma teoria é Augustinho Carrara, evocando para si o posicionamento assumido anteriormente pelo colega. O menino parte da fala de Madara sobre Poseidon para formular sua contribuição, nas linhas 29 a 31, sobre outra possibilidade de ação da divindade. Provoco-os novamente na linha 32, então Madara, nas linhas 33 e 34, associa referentes de sua ideia inicial – o kraken – e da proposta por Augustinho Carrara – a onda – aos das minhas provocações – a escapada – para elaborar uma saída para Ulisses. Madara parece tentar recuperar sua posição de leitor em formação – por usar pistas do texto e de outras leituras na construção de sentidos –, pois sua fala rechaça a teoria de Augustinho Carrara, quando exalta a habilidade do herói.

A maneira como a interação foi construída permitiu que saíssemos de um enquadre de aula tradicional, centrada em mim, para o de uma conversa em que as contribuições assumem igual valor. Essa mudança, em decorrência da agência exercida por parte de Augustinho Carrara e Madara, favoreceu a criatividade, que emergiu na maneira como os alunos e eu, em um exercício de atenção conjunta, relacionávamos conhecimentos de nossa bagagem cultural e dos textos lidos às pistas oferecidas na interação para produzirmos novos sentidos. A mediação aconteceu a partir do momento em que a distribuição dos turnos de fala começou a se descentralizar. Desse modo, à medida que os posicionamentos eram negociados, os alunos manifestavam sua agência e coconstruíam conhecimento.

Nesse sentido, a conversa e a agência por parte dos alunos parecem ser pontos-chave para a emergência da criatividade nessa aula.

Tabela 7: Quadro representativo das categorias de análise do excerto 20.

CATEGORIAS DE ANÁLISE						
Enquadres		**Posicionamentos**		**Atenção conjunta**	**Subjetividade**	**Intersubjetividade**
AULA	**Foco de atenção voltado para a professora**	Aline: **moral de 1ª ordem de professora**	• Exposição de conhecimento • Posição do corpo: anda pela sala, e mantém visual com os alunos • Manutenção da atenção pelo prolongamento da última sílaba • Avaliação das contribuições	• **Posição do corpo**: Aline anda pela sala enquanto fala. Os alunos acompanham o movimento • **Atenção voltada a quem tem o turno de fala** • **Manutenção do tópico**	Bagagem sociocultural acionada: • **Conhecimento sobre o texto lido** • **Conhecimento sobre mitologia construído em outras leituras** • **Conhecimento construído nas experiências de vida**	• Madara: **Resposta que atende ao esperado** • Aline: **Comentário sobre a resposta (Avaliação)**
		Madara: **performativo de aluno**	Resposta baseada nas pistas cinésicas oferecidas por Aline			
CONVERSA	• Participantes não selecionados (participação espontânea) • Fala não monitorada/ marcas de coloquialidade	• Remiltom e Mike: **tácito de colaboradores** • Mike: **deliberado de quem sabe mais** • Madara: **deliberado de leitor em formação** • Madara e Augustinho Carrara: **performativo de interagente em uma conversa**	• Correção da afirmação de Aline • Ratificação de sua colaboração • Reforço da coloquialidade	• **Resistência ao enquadre de aula tradicional**		• Alunos: **risos pelo comentário de Aline** • Remiltom e Mike: **correção das afirmações consideradas equivocadas** • Madara, Aline e Augustinho Carrara: **conjecturas sobre realidades alternativas para a narrativa**
			• Colaboração baseada em leituras anteriores e na experiência de vida • Negociação do piso			

Fonte: A autora

O excerto 21 foi extraído da quinta aula da sequência de gravações para a geração de dados deste estudo. Se contarmos apenas os encontros ocorridos após a reelaboração do plano com a participação dos alunos, trata-se de um fragmento da quarta aula. Além de acontecer em um novo espaço – a sala de leitura da escola –, também contamos com uma organização espacial diferente da habitual. As amplas mesas circulares favoreceram a formação de grupos de alunos que mantinham mais afinidade, colaborando, em certa medida, em algumas interações.

No momento específico deste recorte, recuperamos e construímos novos entendimentos, tendo como apoio o filme exibido em um encontro anterior na sala de vídeo da escola. A aula da qual este fragmento foi extraído teve início com uma recapitulação das situações vividas na tela pelo herói grego Ulisses, com o intuito de atualizar os alunos que haviam faltado no dia da exibição. Entre um resumo de cena e outro, procurei incluir esses estudantes na interação, como demonstro a seguir.

EXCERTO 21: "naquela situação(0,2) vocês teriam, uma ideia diferente. melhor,"

```
1   Aline        se vocês estivessem naquela situação. (0,5) agora
2                qualquer pessoa (0,2) mesmo quem não viu o filme (0,5)
3                vai poder dizer (0,5) se vocês estivessem no lugar de
4                ulisses. (.) naquela situação (0,2) vocês teriam, uma
5                ideia diferente. melhor, [>ou vocês iam ficar como eu
6                ((King levanta o braço.))
7   King                                  [eu eu eu eu
8   Aline        por exemplo< ficaria apavora::da [chorando e mijando
9   Augustinho                                    [eu teria uma ideia
    Carrara
10  Liannah                                       [apavorada         [com
                 certeza
11  Malu                                                             [apavorada
12  Mariana                                                          [eu ficaria
13  Augustinho   [eu teria uma ideia
    Carrara
14  Aline        [nas calças
15  Dark Leiry   [[apavorada
16  Hiorrana     [[apavorada

17  Mike         [[ô professora na hora que ele tivesse [furado o olho
18  King         [[eu ficava até o ponto dele abrir a   [porta depois eu
19  Malu                                                [eu ia chorar
20  Mike         [do ciclope
21               ((Mike para de falar, porque percebe que Aline está
22               apontando para King.))
23  King         [pegava uma 12 e dava um tiro nele=
24  Aline        =você ia pens_ [você tem uma 12?
25  Mike                        [putz::
26  Madara       é::: a bala era de pedra
27  Augustinho   PÔ::: ↑ulisses nem tinha nem 12
    Carrara
28  King         é:: ué eu ia ter
29  Mike         Professora
30  Remiltom     se você tivesse uma 12 você dava logo o tiro ne::le
31               (o,5) vai esperar ele fechar a porta
32  Mike         minha [ideia é melhor ((Permanece com o dedo
```

levantado.))

King [na hora que ele tivesse chegando na porta eu pegava a arma e [pue pue ((imitando o som do tiro))

Aline [pera aí que mike tem uma ideia melhor

Mike na hora que ele tivesse cegado o olho do ciclope pegasse aquela flauta e jogasse do outro lado da caverna aí ia fazer barulho ele ia lá ver ele ia abrir a porta e ia sair correndo

Aline [[ó::timo

Mulan [[eu ia orar

Maxine Exatamente

((Aline aponta para Malu e caminha em direção à aluna.))

Mulan eu ia orar para morrer logo e ir pro céu

Arlequina [[eu ia sentar e aceitar a morte

Aline [[olha só a ideia ma::ravilhosa da amiga (0,5) ela ia ora:r >pra morrer e ir pro céu< hh.

((Mike, Remiltom e Augustinho Carrara e King aplaudem a ideia.))

Aline pelo menos o lugar dela ia tá garantido né hh

Liannah é:[::

Madara [ou não né,

Arlequina TI::A (0,5) eu ia sentar e aceitar a morte

Dark Leiry [[eu nã:o

Aline [[eu também [ia sentar (0,5) só que eu ia aceitar a morte

Mike [eu não (0,5) você ia se esganar no chão

Aline cho(.)ran(.)do [hhhhh

Mike [Ô PROFESSORA (0,5) Ô PROFESSORA se fosse dark leiry (.) ela ia deitar no chão ia se esganar toda (0,5) o gigante ia dar uma bicuda e ia jogar ela pra fora

Aline esganar::?

Mike esganar ti:a (0,5) ficar gritando igual::

Aline ah:: ficar gritan::do é,_ não >porque esganar eu achava< que era:: ((faz sinal de enforcamento com as mãos))

((Remiltom corrige Mike.))

Remiltom esganar é:: ((coloca as mãos em volta do próprio pescoço.))

74	Dark Leiry	eu ia gritar tudo que eu nunca pude gritar na minha
75		vida hh
76	Aline	igual você faz na aula,
77	Dark Leiry	não:: hh
78	Maxine	mas o do::bro professora
79	Aline	não acredito que seja possível hh
80	Maxine	Hhhhhh
81	Dark Leiry	Hhhhhh

Inicio o excerto 21 orientada pelo enquadre mais amplo de aula, posicionando-me tacitamente como professora da turma e, portanto, aquela que tem a função de conduzir a prática. Ao observar as interações discursivas que se desenrolam nessa situação, percebo que outros enquadres coocorrem, cooperando para o processo de produção de sentidos como tento demonstrar no curso da análise que apresento divida em três fragmentos, a saber 21-A, 21-B e 21-C, no intuito de facilitar a leitura.

FRAGMENTO 21-A: "vocês teriam, uma ideia diferente. melhor,"

1	Aline	se vocês estivessem naquela situação. (0,5) agora
2		qualquer pessoa (0,2) mesmo quem não viu o filme (0,5)
3		vai poder dizer (0,5) se vocês estivessem no lugar de
4		ulisses. (.) naquela situação (0,2) vocês teriam, uma
5		ideia diferente. melhor, [>ou vocês iam ficar como eu
6		((King levanta o braço.))
7	King	[eu eu eu eu

8	Aline	por exemplo< ficaria apavora::da [chorando e mijando
9	Augustinho Carrara	[eu teria uma ideia
10	Liannah	[apavorada[com certeza
11	Malu	[apavorada
12	Mariana	[eu ficaria
13	Augustinho Carrara	[eu teria uma ideia
14	Aline	[nas calças

```
15   Dark Leiry    [[apavorada
16   Hiorrana      [[apavorada
```

Minha fala na linha 1, iniciada pela oração “se vocês estivessem naquela situação” indica a formulação de uma pergunta de direcionamento aberto, isto é, cuja resposta não é conhecida por mim. Nesse turno, sinalizo, pelo uso do plural, que qualquer um pode participar e insiro as ações em um cenário imaginário, com uma construção condicional, fazendo alusão à situação vivida por Ulisses, quando uso o pronome demonstrativo “naquela”, conduzindo o foco de atenção dos alunos para um ponto específico do assunto que estava sendo discutido.

Continuo meu enunciado, na linha 2, com uma sinalização de que as contribuições não precisam se restringir aos elementos do vídeo, já que “mesmo quem não viu o filme” exibido na aula anterior teria condições de opinar. Ao não selecionar um participante, proponho um enquadre de conversa que, orientado por um enquadre de imaginação, se apresenta na tentativa de motivar a participação de outros estudantes e, assim, ampliar as oportunidades de ações interacionais.

Antes de “perder” o turno para os alunos – haja vista que eles não esperam que eu termine de falar para apresentarem suas versões –, na linha 5, incluo-me no contexto hipotético, antecipando uma comparação entre as possíveis cenas construídas pelas crianças e a minha própria. Nesse momento, espontaneamente, pelo uso de um vocabulário coloquial, a expressão “mijando nas calças”, reforço o enquadre de conversa que já poderia ser percebido pela forma como os meninos e meninas envolvidos comigo nessa cena de atenção conjunta disputavam o turno antes mesmo que eu concluísse minha fala, como demonstram as sobreposições da linha 5 a 14.

Nessas participações, percebo que Malu, Mariana, Dark Leiry e Hiorrana se alinham ao enquadre de conversa, uma vez que suas respostas aparecem em forma de comentário – em uma espécie de manifestação de apoio, apesar de não se dirigirem a mim especificamente, nas linhas 11, 12, 15 e 16 respectivamente. O mesmo comportamento não é observado em relação a Augustinho Carrara, no entanto, que, embora participe do enquadre de conversa, na linha 13, se posiciona deliberadamente como alguém com uma ideia melhor ou, pelo menos diferente – se consideramos os termos usados por mim na linha 5.

As sobreposições observadas no fragmento 21-A sugerem que os alunos estão ansiosos por participar e, por isso, falam ao mesmo tempo, assaltando o turno do outro sem qualquer deixa. Essa negociação do piso conversacional continua no fragmento 21-B, como é possível observar a seguir. No entanto, mesmo com as recorrentes sobreposições, percebo que Mike e King resistem ao enquadre de conversa, enquadrando a situação como uma aula, dadas as pistas linguísticas e cinésicas.

FRAGMENTO 21-B: "minha [ideia é melhor"

```
17  Mike        [[ô professora na hora que ele tivesse [furado o olho

18  King        [[eu ficava até o ponto dele abrir a   [porta depois eu
19  Malu                                               [eu ia chorar
20  Mike        [do ciclope
21              ((Mike para de falar, porque percebe que Aline está
22              apontando para King.))
```

```
23  King        [pegava uma 12 e dava um tiro nele=
24  Aline       =você ia pens_ [você tem uma 12?
```

```
25  Mike                       [putz::
26  Madara      é::: a bala era de pedra
```

27 Augustinho Carrara PÔ::: ↑ulisses nem tinha nem 12
28 King é:: ué eu ia ter
29 Mike Professora
30 Remiltom se você tivesse uma 12 você dava logo o tiro ne::le
31 (o,5) vai esperar ele fechar a porta

32 Mike minha [ideia é melhor ((Permanece com o dedo
33 levantado.))
34 King [na hora que ele tivesse chegando na porta eu
35 pegava a arma e [pue pue ((imitando o som do tiro))
36 Aline [pera aí que mike tem uma ideia melhor

37 Mike na hora que ele tivesse cegado o olho do ciclope
38 pegasse aquela flauta e jogasse do outro lado da
39 caverna aí ia fazer barulho ele ia lá ver ele ia abrir
40 a porta e ia sair correndo
41 Aline [[ó::timo
42 Mulan [[eu ia orar

A despeito do enquadre de conversa proposto para essa interação, percebo que Mike e King disputam o turno para uma contribuição mais elaborada, nas linhas 17 e 18, e parecem esperar minha atenção, mostrando que enquadram a situação com uma aula em que a resposta ao questionamento da professora deve ser direcionada a ela para sua avaliação e ratificação.

Para construir o entendimento de que os meninos não estão alinhados ao enquadre da conversa, mas ao de aula, volto a alguns turnos acima. Ainda nas linhas 6 e 7 do fragmento

21-A, noto que King levanta a mão enquanto pede para falar e permanece assim, chamando minha atenção para si, reconhecendo-me, talvez, como aquela que precisa ouvir o que ele tem a dizer. Tal atitude me leva a crer que, nesse momento, King assume um posicionamento performativo tácito moral de aluno, ou seja, de quem precisa submeter sua resposta à professora.

Considero importante ressaltar, no entanto, que mesmo assumindo tal posicionamento, sua construção, nas linhas 18 e 23, não parece preocupada com possíveis julgamentos, se considerarmos a natureza do que diz ao afirmar que pegaria uma 12 para dar um tiro no Ciclope, o monstro que capturou e tentou matar Ulisses e seu homens. Vejo que ao fazer isso, King, um dos estudantes ausentes no dia do filme, transporta a conjuntura do herói para seu próprio mundo – ou leva elementos do seu próprio mundo para o de Ulisses – com uma abordagem que, aparentemente, não causa estranheza nem a mim nem aos colegas. Como todos compartilhamos o conhecimento de que – como já explicado neste estudo – a violência integra de certa forma a vida dessa comunidade, o fato de um adolescente de 12 anos mencionar em sala de aula que protagonizaria um ataque com uma arma de fogo específica foi encarado com naturalidade. Entendo desse modo, que sua não preocupação com a forma como essa resposta poderia ser recebida se deva justamente à compreensão de que comungamos essa bagagem sociocultural.

Minha fala na linha 24, contígua à de King na linha 23, mostra que, se ele não terminasse sua participação ali, eu não esperaria pelo fim de sua contribuição para evidenciar minha surpresa, não pela menção à arma, mas pela possibilidade de ele pensar nesse tipo de artefato no contexto mitológico, uma vez que as armas de fogo não existiam nesse cenário e o controle sobre a vida e a morte advinha de poderes sobrenaturais. Nesse momento, eu ratifico minha condição de pessoa inteirada do quadro de violência e, dentro do enquadre mais amplo de conversa que volta a orientar as nossas ações na linguagem, participo junto com Mike (linha 25), Madara (linha 26), Augustinho Carrara (linha 27) e Remiltom (linhas 30 e 31) de um enquadre de ficção – em que o foco de atenção é a cena pintada por King. Nesse novo enquadre, os meninos se posicionam deliberadamente como antagonistas da ideia do colega, ora demonstrando descrença, ora reforçando o contexto da história original – em que não havia armas de fogo –, ou ainda questionando sua estratégia – pois, se ele tinha um armamento tão eficaz, por que se arriscaria tanto?

Quando, na linha 27, Augustinho Carrara resgata a imagem do personagem, reforçando que Ulisses não tinha uma arma, tira o colega do cenário imaginado, ao que King retruca, na linha 28, projetando-se no lugar do herói e posicionando-se deliberadamente como

um ser diferenciado. Nas linhas 33 e 34, King rebate ainda a fala de Remiltom (linha 30), que problematiza sua tática, explicando seu plano, resistindo, assim ao enquadre de descrédito construído intersubjetivamente no fluxo da interação. Tal enquadre, identificável pelos argumentos dos meninos e pelo meu próprio, é propiciado, a meu ver, pelo referente de nossas construções: enquanto os alunos e eu nos apegamos aos elementos que constituem o cenário mitológico unicamente, King se firma na sua subjetividade que possibilitou a construção de uma nova realidade. Os poderes sobre a vida e a morte atribuídos, na mitologia, às figuras mitológicas são, na perspectiva de King, imputados às armas de fogo. Nesse sentido, mesmo que ele não se dê conta disso, King resiste ao enquadre para demonstrar que não há incompreensão de sua parte, mas uma integração dos sentidos construídos.

Nesse momento da interação, em que os alunos estão tecendo suas conjecturas, percebo ainda que a aula deixa de ser centrada em mim e se volta para King, autor da contribuição polêmica, até que Mike ganha minha atenção, retomando o enquadre de aula, ao se posicionar deliberadamente como um aluno que aguarda sua vez de falar e que tem uma proposta melhor do que a apresentada. O posicionamento de Mike é sinalizado pela primeira vez na disputa de turnos com King nas linhas 17 e 18, quando, ao não receber minha atenção, o menino desiste de competir. Depois disso, ele se manifesta novamente na linha 32, ao dizer que tem “uma ideia melhor” e permanece com o dedo levantado até que lhe seja dada a oportunidade de falar.

A fala de Mike, nas linhas 36 e 37, indica que ele também considera os elementos presentes no filme para elaborar sua proposta, relembrando o momento em que o Ciclope fica cego, reposicionando-se tacitamente como um expectador atento. Essa construção parece evidenciar que sua anterior demonstração de descrédito, na linha 25 (“putz”), em relação à colaboração de King também considera o contexto do filme e não o contexto da realidade presente em que se encontram. Seu posicionamento deliberado de aluno desencadeia uma sequência de estrutura IRA, uma vez que em resposta à sua contribuição, minha fala seguinte restringe-se a uma avaliação positiva.

A esse respeito, considero válido ressaltar que meu proferimento se dá em fala sobreposta a de Mulan. Nesse caso, é possível que o enunciado da aluna tenha contribuído para o desvio do meu foco de atenção, que deixou de ser a contribuição de Mike e passou para as das meninas cujas falas, como é possível observar no fragmento 21-C, a seguir, demonstram uma oposição ao posicionamento tácito de membro de uma comunidade violenta revelado por King. Em arena diametralmente oposta, evidenciam o posicionamento moral de membros de uma cultura familiar religiosa.

FRAGMENTO 21-C: "olha só a ideia ma::ravilhosa da amiga"

Mulan [[eu ia orar
Maxine Exatamente
((Aline aponta para Malu e caminha em direção à aluna.))
Mulan eu ia orar para morrer logo e ir pro céu
Arlequina [[eu ia sentar e aceitar a morte
Aline [[olha só a ideia ma::ravilhosa da amiga (0,5) ela ia ora:r >pra morrer e ir pro céu< hh.

((Mike, Remiltom e Augustinho Carrara e King aplaudem a ideia.))
Aline pelo menos o lugar dela ia tá garantido né hh
Liannah é:[::
Madara [ou não né,
Arlequina TI::A (0,5) eu ia sentar e aceitar a morte
Dark Leiry [[eu nã:o
Aline [[eu também [ia sentar (0,5) só que eu ia aceitar a morte
Mike [eu não (0,5) você ia se esganar no chão
Aline cho(.)ran(.)do [hhhhh
Mike [Ô PROFESSORA (0,5) Ô PROFESSORA se fosse dark leiry (.) ela ia deitar no chão ia se esganar toda (0,5) o gigante ia dar uma bicuda e ia jogar ela pra fora
Aline esganar::?
Mike esganar ti:a (0,5) ficar gritando igual::

Aline ah:: ficar gritan::do é,_ não >porque esganar eu achava< que era:: ((faz sinal de enforcamento com as mãos))

71 ((Remiltom corrige Mike.))
72 Remiltom esganar é:: ((coloca as mãos em volta do próprio
73 pescoço.))

74 Dark Leiry eu ia gritar tudo que eu nunca pude gritar na minha
75 vida hh
76 Aline igual você faz na aula,
77 Dark Leiry não:: hh
78 Maxine mas o do::bro professora
79 Aline não acredito que seja possível hh
80 Maxine Hhhhhh
81 Dark Leiry Hhhhhh

Orientada pelo enquadre mais amplo da conversa, em sua contribuição, na linha 42, Mulan oferece uma alternativa que, assim como a de King, se afasta do cenário mitológico, afirmando que sua estratégia seria orar. A aluna recebe a legitimação de Maxine, que, nesse processo intersubjetivo, parece compreender a elocução da colega, e, na linha 43, se posiciona deliberadamente como uma apoiadora da atitude. Observo, nessa passagem, a presença de um elemento de outro aspecto da vida compartilhado pela maior parte desses alunos que é a experiência religiosa coexistindo com a violência. Baseada em sua crença de vida após a morte e da existência do "céu", como uma espécie de paraíso para onde vão aqueles que acreditam em Deus, Mulan entende que sua oração a permitiria chegar a esse lugar considerado por quem comunga dessa ideia como melhor do que a vida terrena, haja vista sua preferência por "morrer logo" a lutar por sua vida. Sabendo que, pelos preceitos dessa fé, só alcançam o paraíso divino aqueles que vivem em santidade, o proferimento da aluna nos leva a crer que ela considera estar cumprindo esse requisito.

Chama-me a atenção a minha fala, nas linhas 48 e 49, quando, ao repetir a resposta de Mulan, sobrepondo-me ao turno de Arlequina, dou ênfase à palavra "maravilhosa", conferindo à contribuição da aluna um tom irônico ou de comicidade, ratificado pelo riso, posicionando-me tacitamente como uma pessoa descrente. Isso demonstra que a ideia de Mulan, assim como a de King, não é levada a sério por mim, e, nesse processo intersubjetivo,

tal ação na linguagem pode ter motivado as palmas leves e vagarosas, em tom de deboche, dos colegas Mike, Remiltom, Augustinho Carrara e King – protagonistas da discussão anterior – nas linhas 50 e 51, que se alinham a mim em um enquadre de descrédito. Sigo orientada por esse enquadre, como demonstra minha fala na linha 52, com o uso do "pelo menos" e os risos, e sou seguida por Liannah, que, parece concordar comigo na linha 53, mas, seguramente, está demonstrando apoio à amiga, bem como por Madara, que participa dessa interação pela primeira vez colocando em xeque a santidade da colega, evidenciando, assim, seu conhecimento sobre a religião.

Nessa sequência tento manter uma organização dos turnos apontando os alunos e repetindo algumas respostas, posicionando-me tacitamente como a professora da turma. Tal posicionamento é aceito por Arlequina, na linha 55, quando, ao perceber que sua resposta não é confirmada por mim, me chama, gritando – como demonstrado pela fonte em caixa alta –, a fim de se fazer ouvir.

A participação de Arlequina se apresenta como um gatilho para minha memória, fazendo-me recuperar minha contribuição inicial de que eu permaneceria inerte, apavorada, chorando. Logo, alinho-me a ela, colocando-me como uma pessoa que também aceitaria a morte. Em fala sobreposta à minha, na linha 56, Dark Leiry contraria nosso pensamento conformista. Seu posicionamento deliberado de pessoa corajosa provoca uma reação imediata de Mike, que refuta, na linha 59, sua contribuição posicionando-a deliberadamente como uma pessoa medrosa ao dizer que ela se "esganaria" no chão diante de uma situação como a vivida por Ulisses.

Apesar de ter iniciado um enquadre de embate diretamente com Dark Leiry, Mike me insere na situação, na linha 61, convidando-me para um enquadre de zombaria. A cena cruel descrita por ele para ilustrar o que aconteceria com a colega não é compreendida por mim. Como não compartilhamos o mesmo referente para o termo "esganar", não entendo sua provocação. Observo que novamente os aspectos de violência são ignorados tanto por mim quanto pelos meninos, já que minha demonstração de espanto se refere apenas ao vocábulo incompreendido. Após a justificativa do aluno para sua ação na linguagem, na linha 66, quem desfaz o desentendimento é Remiltom, ao explicar para o colega, reservadamente, nas linhas 72 e 73, o sentido comumente associado à palavra, valendo-se de gestos, envolvendo o próprio pescoço com as mãos.

No fim do fragmento 21-C, Dark Leiry aceita a provocação e ratifica, na linha 74, a fala de Mike, confirmando que gritaria muito. Nesse momento, alinho-me ao enquadre de zombaria, reforçando a atitude espalhafatosa da aluna, conhecida pelos amigos por seu jeito

expansivo de falar e agir, e sou seguida por Maxine, na linha 78, que demonstra compartilhar comigo o foco de atenção no comportamento de Dark Leiry durante as aulas.

Em retrospectiva à análise do excerto 21, é possível perceber a variação de enquadres propostos e coconstruídos à medida que os alunos e eu nos posicionamos e somos posicionados durante a prática pedagógica. Ocorre-me que, mesmo nessa interação – considerada atípica para quem entende a aula sob um enquadre de aula tradicional, em que as muitas sobreposições seriam inconcebíveis –, os alunos, talvez condicionados pela noção dos papeis sociais que exercemos naquele ambiente, a saber o de professora e o de aluno, me reconhecem como uma figura com autoridade para validar suas ações na linguagem. Em outras palavras, a liberdade que exercitam ao se posicionarem e serem espontâneos em suas falas não é, de forma alguma, restringida pela consciência dos papéis sociais que exercemos, ao mesmo tempo em que comportamentos alheios às expectativas relacionadas a tais papéis não esvaziam a prática pedagógica.

Nesse sentido, avalio que, ainda que minha atitude, por vezes, possa parecer no julgamento de muitos, não apropriada para minha função – quando como uso um determinado vocabulário coloquial ou me alinho ou proponho um enquadre de zombaria, por exemplo –, oportunizo engajamento, socialização no uso da linguagem (SCHIEFFELIN; OCHS, 1986)[88], por consequência, a construção do conhecimento. As falas espontâneas, em geral, não são cerceadas pelo medo ou por relações de poder assimétricas, mas sim abertas para a negociação de sentidos e o exercício de posicionamentos. Acredito que seria possível compreender esse enquadre maior de aula, que nem é a tradicional, nem é uma conversa espontânea, como um grande enquadre de lingualização (SWAIN, 2006), tendo em vista a estrutura de participação e o papel de organizadora que nela exerço. A lingualização, tal como descrita por Swain (2006, p. 98), "refere-se ao processo de construir significados e moldar o conhecimento e a experiência pela linguagem"[89]. Desse modo, a interpretação do que está acontecendo aqui e agora seria o de construção conjunta de significados possibilitada, nesse caso, pela fala-em-interação. O enquadre de lingualização, sob essa ótica, se apresenta como uma grande moldura que encerra os enquadres mais amplos de aula e de conversa que, por sua vez, coocorrem e/ou se laminam em outros enquadres mais restritos. Passo, portanto, a considerar esse novo enquadre nas análises que se seguem, por entendê-lo como norteador.

---

[88]As autoras abordam a noção de socialização da linguagem segundo dois aspectos: a socialização por meio do uso da linguagem e a socialização para o uso da linguagem (SCHIEFFELIN; OCHS, 1986). Um estudo mais aprofundado sobre o conceito pode ser encontrado em Duranti, Ochs e Schieffelin, 2011)

[89] No original [...] refers to the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language.

O excerto 21 interessou-me, especialmente, pelo potencial de evidenciar a ideia, já abordada neste estudo, de ser a sala de aula uma extensão de nossa vida fora dela. É um espaço de socialização no uso da linguagem. Não há como ignorar tal aspecto no processo de construção de sentido, uma vez que são às experiências da vida que recorremos quando nos deparamos com algo novo, ou seja, nossa cognição é social e situadamente construída.

Em suma, a exposição a diferentes formas de violência e ao discurso religioso fora do ambiente escolar sustentam a organização conceptual no fluxo dessa interação e propiciam o desenvolvimento das relações discursivas por meio das quais a criatividade emerge na sala de aula, seja na construção de uma cena ficcional em que o aluno desempenha o papel de herói armado e destemido, seja na contestação dessa mesma situação fantasiosa; ora na proposição de um ato mais verossímil valendo-se de recursos já presentes na passagem narrativa, ora na sobreposição de cenários míticos. A manifestação da agência que a sinaliza pode ser percebida nas negociações dos posicionamentos que reforçam ou desafiam as definições construídas para as situações (JONES, 2016), à medida que a mediação, propiciada pela descentralização da estrutura de participação, possibilita uma "troca de turnos semiestruturada".

Tabela 8: Quadro representativo das categorias de análise do excerto 21.

CATEGORIAS DE ANÁLISE						
Enquadres		**Posicionamentos**		**Atenção conjunta**	**Subjetividade**	**Intersubjetividade**
AULA **LINGUALIZAÇÃO** **CONVERSA**	•Professora organiza a estrutura de participação	Aline: **tácito de professora**	Posição do corpo: anda pela sala e mantém contato visual com os alunos	•**Posição do corpo**: Aline anda pela sala enquanto fala. Os alunos acompanham o movimento •**Engajamento para oferecer contribuições** •**Atenção voltada a quem tem o turno de fala** •**Manutenção do tópico** •**Interferência na fala do outro** •**Resistência ao enquadre proposto**	Bagagem sociocultural acionada: •**Conhecimento sobre o texto lido** •**Conhecimento sobre si próprio: limitações e capacidades** •**Conhecimento sobre armas** •**Efeitos da violência no comportamento humano** •**Crenças religiosas** **Conhecimento construído no convívio com os colegas**	Aline: **nomeação do tópico; pergunta de direcionamento aberto**
	•Alunos direcionam sua contribuição para a professora •Sequência IRA	•King, Mike e Arlequina: **performativo, tácito moral de alunos** •Mike: **deliberado de aluno**	•Posição do corpo: mãos levantadas para pedir o turno •Respostas baseadas nas pistas oferecidas pela professora na interação e no conhecimento construído durante as aulas com vistas a avaliação			•King, Mike e Arlequina: **respostas que atendem ao esperado** •Mike: **movimento cinésico tradicionalmente associado ao papel de aluno**
	•Sobreposições •Manutenção do tópico •Participação não selecionada	Aline: **tácito de colega em uma interação** •Malu, Mariana, Dark Leiry e Hiorrana: **performativo de interagentes em uma conversa**	•Sobreposições •Negociação do piso •Coloquialidade •Manifestações de apoio em forma de comentários			•Augustinho Carrara, King, Malu, Mike: **apresentação de si próprios como produtores e/ou defensores de ideias** •Aline, Malu, Mariana, Dark Leiry e Hiorrana: **demonstração de concordância sobre uma ideia** •Aline, Mike, Madara, Augustinho Carrara, Arlequina e Remiltom: **demonstração de discordância/descrédito sobre uma ideia** •Interagentes: **integração dos mundos vivido e narrado.**
Imaginação **Ficção**	•Tópico baseado em situação hipotética •Tópico baseado em um cenário inventado pelo aluno					
Descrédito	•Prosódia diferenciada •Uso de interjeição •Resistência ao enquadre de descredito	•Aline, Mike, Madara, Augustinho Carrara e Remiltom: **do outro como alguém que não entende um assunto**				

Embate	•Apresentação de uma nova cultura que se opõe à defendida •Apresentação de uma outra forma de entender a situação •Contraposição de visões de um mesmo ser	•Augustinho Carrara: **deliberado de quem tem uma ideia melhor** •Aline, Mike, Madara, Augustinho Carrara e Remiltom: **deliberado de antagonistas de uma ideia** •King: **deliberado de ser diferenciado** •Mulan e Maxine: **moral de membros de uma cultura familiar religiosa** •King: **tácito moral de membro de uma comunidade violenta** •Maxine: **deliberado de apoiadora de uma atitude (orar)** •Aline: **tácito de pessoa descrente** **deliberado de pessoa conformada com a morte** •Dark Leiry: **deliberado de pessoa corajosa**	•Apresentação de si próprio como quem tem uma ideia melhor •Indagação sobre a plausibilidade da ideia •Refutação da ideia •Apresentação de si próprio como um ser mais competente •Apresentação de uma alternativa para a situação •Indicação do modus operandi de uma ideia •Concordância explícita com a alternativa para a situação •Repetição da fala em tom jocoso próprio como uma pessoa alguém que não lutaria •Apresentação de si próprio como uma pessoa como um ser corajoso			
Zombaria	•Comparação de aspectos negativos entre a colega e a situação imaginada •Risos	•Mike: **deliberado do outro como pessoa medrosa** •Mike, Aline e Maxine: **deliberado do outro como pessoa escandalosa**	•Apresentação do outro como um ser medroso •Associação de característica pejorativa à colega.			

Fonte: A autora.

Nos quatro excertos seguintes, analiso fragmentos da aula seis, a quinta realizada após o replanejamento. Os dois primeiros, 22 e 23, correspondem ao momento de pré-leitura e os dois últimos, 24 e 25, ao período em que os alunos apresentam textos próprios, produzidos a partir da leitura da obra de Marina Colasanti.

No excerto 22, estamos em uma etapa de transição entre as práticas de pós-leitura do texto do LD, que foi seguida pela produção escrita responsável por despertar a ideia de exibição do filme, e a pré-leitura do texto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. Transcrevo-o por inteiro para posteriormente analisá-lo como dois fragmentos (22-A e 22B) visando maior clareza. Nesta interação, meu objetivo precípuo era o de construir com os alunos sentidos sobre aspectos que poderiam contribuir para uma leitura mais reflexiva do texto, tais como as circunstâncias que podem unir um casal, a diferença de classes sociais, o papel da mulher na

sociedade, preparando-os para “o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo” (FREIRE, 1989). Mais uma vez o enquadre de lingualização parece abarcar os outros que se laminam e se alternam, como a aula, a conversa, o jogo de adivinhações e a brincadeira.

ECERTO 22: “vocês já pararam pra pensar em como foi que a penélope encontrou ulisses.”

```
1   Aline        vocês já pararam pra pensar em como foi que a penélope
2                encontrou ulisses.
3   Augustinho   é:::::
    Carrara
4   Arlequina    nã::o
5   Augustinho   eu [tenho uma teoria
    Carrara
6   Dark Leiry      [na guerra,
7   Augustinho   ulisses [era num guerreiro e:: foi pra um rei:no e aí
    Carrara
8   Mike                 [gue na guer:ra?
9   Augustinho   acabou encontrando pené:lope aí eles se casa:ram [e que
    Carrara
10  Dark Leiry                                                    [ah::
11               e viveram felizes para sem:pre.
12  Augustinho   ninguém podia saber ou descobrir eles
    Carrara
13  Aline        você acha que ele foi pra guerra. (0,5) e conheceu ela,
14  Augustinho   não foi pra um reino [e conheceu ela aí lá ele conheceu
    Carrara
15  Orochimaru                        [ô professora
16  Aline                                                   calma aí que
17               o coleguinha está falando gen:te
18  Augustinho   penélope e se apaixonou por ela mas ninguém poderia
19  Carrara      ficar sabendo de nada
20  Aline        e quem era Penélope antes de ser a mulher de ulisses,
21  Remiltom     pilota da corrida maluca
22  Aline        pilot_ caramba cara hhhh bate aqui
23               você é demais piloto da corrida maluca hh (0,5) ela
24               [mesma
25  Augustinho                                                    [é:
26  Carrara      pilota:
```

27	Aline	hhh mas nã::o não era essa penélope
28	Dark Leiry	ela era costureira
29	Aline	costure::ira:
30	Malu	ela fazia azeite
31	Mike	azeiteira hh
32	Liannah	Artesã
33	Arlequina	mulher::
34	Mike	[[ah:: é mes::mo?
35	Aline	[[é: ela era uma mulher
36		((Alunos riem da resposta de Arlequina.))
37	King	faxine:ira
38	Aline	talvez::
39	Aline	se ela era isso tu:do aí (0,2) que vocês falaram. (0,2)
40		ela era da classe alta ou da classe mais po::bre.
41	Alunos em coro	mais po::bre
42		vocês acham então que ela era po::bre
43	Augustinho Carrara	não po::bre po::bre [(0,2)
44		[HUMIL[::DE
45		[porque é:: (0,2) antigamente
46		(.) quando::: os guerreiros iam pra uma guerra eles
47		pegavam toda a riqueza que eles tinham então:::: Ulisses
48		meio que luta pra conquistar reinos e terras (.) outras
49		terras (0,2) assim ele:::: conseguia bastante recurso
50		pra cuida de seu reino
51	Aline	mas ela foi pra guerra e conquistou essas riquezas pra
52		ser rica,
53	Augustinho Carrara	não [ulisses
54	Mike	[ulisses
55	Remiltom	[ulisses
56	Aline	mas antes dela conhecer ulis:ses,
57	Mulan	ela podia ser uma mulher rica mas ela trabalhava
58	Aline	mas as mulheres ricas trabalhavam.
59	Malu	não::: pelo que a gente filme não:::
60	Aline	então ela era [rica antes,
61	Orochimaru	[ô professora (0,5) ô professo::ra (1,0)
62		a::: a mulher que viu Ulisses lá no infer:no
63	Aline	que que tem:.

64	Orochimaru	era a mãe dele (.) certo.
65	Aline	mãe dele
66	Orochimaru	e que como ela achou ele lá,
67	Aline	porque ela se mato::u
68	Mulan	por que ela não foi pro céu?
69	Aline	acho que as pessoas que tiram a própria vida não vão pro
70		cé:u
71	Arlequina	não: vão: (0,2) na bíblia diz que os suicidas não vão
72		pro cé:u
73	Aline	mas essa história da grécia não tem nada a ver com a
74		bíblia
75		é::::
76	King	é porque não é inferno é o reino dos mortos (0,2) todo
77		mundo vai pra lá
78	Aline	aí::: tá ven::do
89	Mike	ô professora (.) quem construiu ítaca foi ulisses,
80	Aline	acho que não:: acho [que ítaca já existia
81	Mike	[eu acho que foi e:::le
82	Aline	e ulisses construiu o [reino o império dele lá
83	Mike	[construiu ítaca é:: isso
84		eu tenho uma teoria de que ulisses (0,5) quando ulisses
85		construiu o impé::rio:: eles eram amigos e depois se
86		apaixonaram um pelo outro
87	Aline	e ela era pobre ou rica, você acha.
88	Mike	eu acho que ela era uma costureira que ajudava no
89		império

O excerto 22, dividido em fragmento 22-A e fragmento 22-B, apresenta uma troca de turnos semiestruturada orientada pelo enquadre de lingualização. Nele, os alunos e eu conjecturamos sobre a identidade de Penélope.

No fragmento 22-A especificamente, apesar de me posicionar tacitamente como a pessoa responsável pela distribuição dos turnos, lanço, nas linhas 1 e 2, uma pergunta de direcionamento aberto para a turma e espero que os alunos se manifestem, fazendo com que o enquadre proposto se aproxime mais de uma conversa do que de uma aula tradicional.

FRAGMENTO 22-A: "e quem era Penélope antes de ser a mulher de ulisses,"

1	Aline	vocês já pararam pra pensar em como foi que a penélope
2		encontrou ulisses.
3	Augustinho Carrara	é::::::
4	Arlequina	nã::o
5	Augustinho Carrara	eu [tenho uma teoria
6	Dark Leiry	[na guerra,
7	Augustinho Carrara	ulisses [era num guerreiro e:: foi pra um rei:no e aí
8	Mike	[gue na guer:ra?
9	Augustinho Carrara	acabou encontrando pené:lope aí eles se casa:ram [e que
10	Dark Leiry	[ah::
11		e viveram felizes para sem:pre.
12	Augustinho Carrara	ninguém podia saber ou descobrir eles
13	Aline	você acha que ele foi pra guerra. (0,5) e conheceu ela,
14	Augustinho Carrara	não foi pra um reino [e conheceu ela aí lá ele conheceu
15	Orochimaru	[ô professora
16	Aline	calma aí que
17		o coleguinha está falando gen:te
18	Augustinho	penélope e se apaixonou por ela mas ninguém poderia
19	Carrara	ficar sabendo de nada
20	Aline	e quem era Penélope antes de ser a mulher de ulisses,
21	Remiltom	pilota da corrida maluca
22	Aline	pilot_ caramba cara hhhh bate aqui você é demais
23		piloto da corrida maluca hh (0,5) ela [mesma
24		
25	Augustinho	[é:
26	Carrara	pilota:
27	Aline	hhh mas nã::o não era essa penélope
28	Dark Leiry	ela era costureira
29	Aline	costure::ira:
30	Malu	ela fazia azeite
31	Mike	azeiteira hh

```
32  Liannah      Artesã
33  Arlequina    mulher::
34  Mike         [[ah:: é mes::mo?
35  Aline        [[é: ela era uma mulher
```

```
36               ((Alunos riem da resposta de Arlequina.))
37  King         faxine:ira
38  Aline        talvez::
```

O primeiro a tomar o turno na linha 3 é Augustinho Carrara, que parece ainda estar tentando elaborar uma resposta com o prolongamento da forma verbal “é”, como se buscasse manter o turno para si. A despeito disso, quem oferece uma resposta é Arlequina. No entanto, a contribuição da aluna não parece considerar a ideia implicitada pelo meu questionamento, que é descobrir como Penélope e Ulisses se conheceram, mas a pergunta em si, indicando o posicionamento performativo de interagente em uma conversa e não em uma aula.

Ao tomar o turno, na linha 5, Augustinho Carrara posiciona-se como um ser reflexivo, a julgar por sua escolha lexical para construir sua resposta. Ele poderia ter iniciado sua fala com “eu acho” ou ir diretamente para sua hipótese, mas preferiu afirmar de antemão que tinha “uma teoria”. Mesmo com as sobreposições de Dark Leiry e Mike, nas linhas 6 e 8, Augustinho Carrara segue com sua elaboração, talvez, porque, operando em um enquadre de aula, entenda que a pessoa a quem importa ouvir o que ele tem a dizer, nesse caso eu, esteja compartilhando com ele o foco de atenção.

Percebo que, em sobreposição a Augustinho Carrara, Dark Leiry, na linha 6, posiciona-se tacitamente como uma participante atenta das aulas, quando busca, nos conhecimentos construídos em práticas anteriores, pistas para a formulação de sua resposta. Mike, por sua vez, orientado por um enquadre de embate dentro de uma conversa cotidiana, posiciona-se deliberadamente como um participante ainda mais atento, pois, ao refutar, na linha 8, a resposta de Dark Leiry, repetindo sua fala com entonação ascendente, indica estranheza. Assim, ele demonstra entender o papel da mulher naquele contexto de guerra específico ou, pelo menos, ter prestado mais atenção às cenas de combate onde não se via nenhuma figura feminina. Além disso, ressalto, como já foi possível notar em excertos

anteriores, que Mike e Dark Leiry mantêm um relacionamento de implicância um com o outro, apesar da amizade que têm.

Enquanto desenvolve o raciocínio, nas linhas 7 e 9, ignorando a conversa entre os colegas, Augustinho Carrara resgata elementos presentes nas histórias construídas em sala, em aulas passadas, com o trabalho das gravuras, descrito na subseção 3.3.3. A menção do casamento, especificamente a construção "eles se casaram", muito comum em finais de contos de fadas, pode ter funcionado com um gatilho para que Dark Leiry, nas linhas 10 e 11, em fala sobreposta, tentasse adivinhar o desfecho dos acontecimentos com a construção, em seu entendimento, talvez, mais provável: "e viveram felizes para sempre". Esse lance mostra que, apesar de não fazer parte dos ouvintes esperados por Augustinho Carrara para sua interlocução, Dark Leiry está envolvida nessa cena de atenção conjunta e lança mão de sua bagagem sociocultural para intervir no turno do colega. Dark Leiry se posiciona tacitamente como uma leitora experiente, que, conhecedora dos "finais felizes", possivelmente considerados clichês por essa aluna – se considerarmos a expressão de desapontamento "ah" (prolongado) no início de sua fala –, pode antecipar a conclusão do conto.

Posicionando-me tacitamente como uma interlocutora interessada na história criada por Augustinho Carrara, repito parte de sua fala em tom de pergunta, porém, possivelmente influenciada pela conversa de Mike e Dark Leiry, confundo o lugar onde tudo começou o que faz com que Augustinho Carrara me corrija e acabe acrescentando outros elementos à sua narrativa. Quando Orochimaru, na linha 15, tenta interrompê-lo, eu, nas linhas 16 e 17, chamo a atenção para o fato de Augustinho Carrara ainda estar falando, posicionando-me novamente como quem tem o poder de controlar o piso. No entanto, após a conclusão de Augustinho Carrara, nas linhas 19 e 20, prossigo em minha demonstração de interesse em Penélope, com a pergunta na linha 20, tentando desvincular sua história da de Ulisses, sem oferecer uma oportunidade de fala para Orochimaru.

Nesse momento, sou surpreendida por Remiltom, cuja resposta se sobressai devido ao aspecto inusitado de sentido sinalizado pela pergunta e o efeito perlocucionário que gera (risos). Posicionando-se deliberadamente como o comediante da turma, em alusão ao nome da personagem do desenho animado *Corrida Maluca*, a exímia motorista Penélope Charmosa, Remiltom constrói uma piada em sala de aula, provocando risos, enquadrando a situação como uma brincadeira. Alinho-me ao novo enquadre, recebendo o lance de Remiltom com descontração e não o julgo como uma tentativa de minar a seriedade da interação em curso. Tanto que, ao invés de chamar sua atenção ou repreendê-lo por desviar-se do objetivo da conversa, avalio positivamente a resposta. Cumprimento-o com um toque de mão,

parabenizando-o por sua tirada. Tal atitude poderia causar algum desconforto em Augustinho Carrara, uma vez que, até o momento, era ele quem detinha o turno com uma contação mais elaborada, entretanto sua conduta também se alinha à de Remiltom. Augustinho Carrara não só se posiciona tacitamente como um audiente entretido, mas também atento, pois quando, nas linhas 23 e 24, eu repito a fala de Remiltom, uso a palavra piloto – no masculino – e sou imediatamente corrigida por Augustinho Carrara, nas linhas 25 e 26, que repete o termo no feminino, como utilizado pelo amigo.

Após minha avaliação na linha 27, ainda embalada pela tirada de Remiltom, outros alunos se arriscam a construir uma identidade para a Penélope "pré-Ulisses", enquadrando a situação como um jogo de adivinhações. Percebo que alguns alunos buscam nas cenas do filme ao qual assistimos, principalmente naquelas em que a personagem aparece exercendo algum tipo de atividade enquanto aguarda o retorno de seu amado, pistas para suas proposições. Dark Leiry, na linha 28, baseia-se na cena em que ela aparece tecendo a túnica para o marido, pista que a leva a afirmar que a personagem era uma costureira. Já Malu, na linha 30, concentrada na cena em que a mulher extrai o óleo das azeitonas, infere que ela produzia azeite. Possivelmente inspirado pelas falas de Dark Leiry e Malu, Mike vale-se do sufixo formador de profissões (-eira/o) e lança o que considera ser um novo termo para designar quem faz azeite-azeiteira. A julgar pelos risos ao final de sua fala, Mike parece desconhecer que a palavra usada por ele existe e abarca essa acepção. Alinhada aos colegas no enquadre de jogo de adivinhações, Liannah também busca no filme pistas para sua contribuição – já que, como em muitas cenas, Penélope aparece fazendo trabalhos manuais, é aceitável que ela pudesse ser uma artesã.

Na sequência, Arlequina apresenta uma resposta incontestável, prolongando a sílaba final de "mulher" em sua fala, em uma tentativa de deixar evidente o tom de obviedade, como se sinalizasse o teor cômico de sua elocução. O novo enquadre de brincadeira é prontamente aceito por mim e pelos alunos que riem de sua resposta, mas não tenho certeza de que foi compreendido por Mike, uma vez que pergunta com tom sarcástico sobre a veracidade da afirmação, reforçando a previsibilidade da situação.

Com o prolongamento da última sílaba de "talvez", na linha 38, em resposta a King, que sugere a profissão de faxineira, procuro fazer parecer que não há uma resposta correta, buscando construir com as crianças possíveis identidades para Penélope, num exercício de criar conjecturas. Na sequência, tento relacionar as suposições dos alunos à noção de classe social, no entanto, a inserção de outro tópico na conversa possibilita a ampliação dos sentidos sobre outro tema abordado no filme – a vida após a morte –, como mostra o fragmento 22-B.

FRAGMENTO 22-B: "na bíblia diz que os suicidas não vão pro cé:u"

39	Aline	se ela era isso tu:do aí (0,2) que vocês falaram. (0,2)
40		ela era da classe alta ou da classe mais po::bre.
41	Alunos em coro	mais po::bre
42	Aline	vocês acham então que ela era po::bre,
43	Augustinho Carrara	não po::bre po::bre [(0,2)
44		[HUMIL[::DE
45		[porque é:: (0,2) antigamente
46		(.) quando::: os guerreiros iam pra uma guerra eles
47		pegavam toda a riqueza que eles tinham então:::: Ulisses
48		meio que luta pra conquistar reinos e terras (.) outras
49		terras (0,2) assim ele:::: conseguia bastante recurso
50		pra cuida de seu reino
51	Aline	mas ela foi pra guerra e conquistou essas riquezas pra
52		ser rica,
53	Augustinho Carrara	não [ulisses
54	Mike	[ulisses
55	Remiltom	[ulisses
56	Aline	mas antes dela conhecer ulis:ses,
57	Mulan	ela podia ser uma mulher rica mas ela trabalhava
58	Aline	mas as mulheres ricas trabalhavam.
59	Malu	não::: pelo que a gente viu no filme não:::
60	Aline	então ela era [rica antes,
61	Orochimaru	[ô professora (0,5) ô professo::ra (1,0)
62		a::: a mulher que viu Ulisses lá no infer:no
63	Aline	que que tem:.
64	Orochimaru	era a mãe dele (.) certo.
65	Aline	mãe dele
66	Orochimaru	e que como ela achou ele lá,
67	Aline	porque ela se mato::u
68	Mulan	por que ela não foi pro céu?
69	Aline	acho que as pessoas que tiram a própria vida não vão pro
70		cé:u
71	Arlequina	não: vão: (0,2) na bíblia diz que os suicidas não vão
72		pro cé:u

73 Aline mas essa história da grécia não tem nada a ver com a
74 bíblia
75 é::::

76 King é porque não é inferno é o reino dos mortos (0,2) todo
77 mundo vai pra lá
78 Aline aí::: tá ven::do
89 Mike ô professora (.) quem construiu ítaca foi ulisses,
80 Aline acho que não:: acho [que ítaca já existia
81 Mike [eu acho que foi e:::le
82 Aline e ulisses construiu o [reino o império dele lá
83 Mike [construiu ítaca é:: isso

84 eu tenho uma teoria de que ulisses (0,5) quando ulisses
85 construiu o impé::rio:: eles eram amigos e depois se
86 apaixonaram um pelo outro
87 Aline e ela era pobre ou rica, você acha.
88 Mike eu acho que ela era uma costureira que ajudava no
89 império

No fragmento 22-B, passamos a estabelecer um ideal de ser rico ou pobre. Augustinho Carrara toma, então, o turno na linha 43 e sustenta-o da linha 45 a 50, propondo um entendimento de enriquecimento no contexto dos guerreiros e posicionando-se tacitamente como um conhecedor do assunto. Ao fazê-lo, parece enquadrar a situação como uma aula, já que se esforça para apresentar uma explicação para minha pergunta da linha 42 que soa como uma descrença, já que repito, prologando a última sílaba da palavra "pobre", a resposta oferecida pela turma. Nesses turnos, o aluno traz um conhecimento construído fora da aula para compor a explanação e ganha o crédito de Mike e Remiltom, que passam a compartilhar com ele o foco de atenção, conforme o coro que eles fazem nas linhas 53, 54 e 55, ao responder minha pergunta nas linhas 51 e 52. O apoio dos meninos a Augustinho Carrara é possibilitado por um processo intersubjetivo que me escapou, uma vez que, durante a explicação, o aluno não menciona o herói. Como minha pergunta anterior abordava Penélope, eu a mantive como referência para a compreensão da resposta. No entanto, Mike e Remiltom não hesitam em relacionar o referente da fala de Augustinho Carrara a Ulisses, mostrando o quanto estavam engajados nessa atividade de atenção conjunta.

Outros alunos dão indícios de concordar com a ideia de Augustinho Carrara, pois quando insisto na vida de Penélope antes de se casar com Ulisses, na linha 57, Mulan reconhece a possibilidade de a personagem ter sido uma mulher rica. No entanto, ainda apegada às cenas em que ela aparece realizando diferentes tarefas domésticas, afirma que Penélope, pelo menos – a julgar pela ênfase dada à palavra "ela" –, trabalhava. Malu também recorre ao filme para construir um entendimento sobre as obrigações das mulheres ricas em decorrência de meu questionamento. Nossa reflexão é interrompida por Orochimaru, que percebe ser aquele um bom momento para, finalmente, lançar sua pergunta. Assim, toma o turno para si na linha 61.

A discussão sobre a esposa de Ulisses parece ter despertado a curiosidade de Orochimaru em relação a uma cena específica do filme. Relembro que, desde a linha 15 do fragmento 21-A, Orochimaru aguardava por uma oportunidade de esclarecer algo que o intrigava, tendo sido repreendido na ocasião e, depois, ignorado por mim, mas dessa vez, decide insistir para que seja ouvido. A pergunta de Orochimaru tem a ver com a mãe de Ulisses e sua ida ao inferno para ajudá-lo a encontrar o caminho de volta. Ao iniciar seu pedido de esclarecimento, o aluno, nas linhas 62 e 64, faz questão de fazer algumas afirmações, talvez, como objetivo de mostrar que sua dúvida não se dá por uma falta de atenção, mas por uma dificuldade de compreensão. Ao chegar ao ponto pretendido, na linha 66, Orochimaru diz objetivamente o que gostaria de entender: como a mãe de Ulisses o

encontrou no inferno, ou seja, como ela descobriu que ele estava lá. No filme, vemos que a mãe do herói se lança ao mar quando percebe que seu filho pode nunca mais voltar para casa. Sua morte é explícita, mas é possível que a incompreensão de Orochimaru seja devida à ideia de que as pessoas boas, quando morrem, vão para o céu. Se for esse o motivo, a fala de Mulan aponta para um alinhamento entre esses alunos, pois quando eu afirmo que a personagem havia cometido suicídio esse é o questionamento que a aluna levanta na linha 68.

A partir desse ponto, iniciamos um enquadre de debate religioso, já que, embasada no meu conhecimento sobre a crença cristã, afirmo que as pessoas que se matam não são agraciadas com a vida eterna no paraíso. A indicação de incerteza no início de minha fala nas linhas 69 e 70, com o uso da expressão "eu acho", pode ter sido a deixa para que Arlequina, nas linhas 71 e 72, se posicionasse deliberadamente como uma conhecedora da doutrina bíblica. A ênfase dada à expressão "não vão" seguida pelo argumento de autoridade mais importante para os praticantes dessa fé – a bíblia – evidencia esse posicionamento. Além disso, nas formulações anteriores, as construções usadas para descrever o fato foram "se matou" e "tiram a própria vida", enquanto Arlequina faz uso do termo idêntico ao que aparece no texto das escrituras: "suicidas", sem que tivesse sido mencionado em sala anteriormente, comprovando sua leitura, mesmo que indireta, da passagem. A discussão continua quando digo, nas linhas 73 e 74, que a história da Grécia não tem relação com os acontecimentos bíblicos. Dessa vez, quem interfere é King, que, na linha 75, se alinha a mim, dirigindo-se diretamente a Arlequina, e segue, nas linhas 76 e 77 – baseado em seus conhecimentos construídos fora da aula. King explica que, na crença mitológica, existe apenas um lugar para onde todos os mortos vão. Desse modo, King se apresenta deliberadamente como um entendedor da cultura grega e como o responsável por esclarecer a dúvida de Orochimaru, que acabou se estendendo a outros alunos da turma e a mim.

Na sequência, Mike pede o turno e inicia sua fala, na linha 89, com uma pergunta que visou a obtenção de informações para a formulação de uma teoria sobre Penélope e Ulisses, como o fez Augustinho Carrara no início do excerto 21. A troca de turnos entre mim e Mike é orientada por um enquadre de conversa, pois não há nesse trecho elementos que nos associem aos papeis de professora e aluno: ele lança a pergunta, mas não espera minha resposta para replicar o que tento dizer. Em fala sobreposta, nas linhas 81 e 83, vale-se de minha contribuição e prossegue construindo sua hipótese. Quando questiono, na linha 87, se, na sua história Penélope seria pobre ou rica, Mike também se apega a elementos do filme para tecer a identidade da personagem.

Ao olhar em retrospectiva para o excerto 22, percebo que mais uma vez o enquadre jogo de adivinhações é construído em nossa prática dentro do enquadre mais amplo de conversa que coocorre com o de aula, ambos constituintes desse "processo dinâmico e interminável de usar a linguagem para criar significado"[90] (SWAIN, 2006, p. 96) – a lingualização. Dessa vez, no entanto, acredito que o jogo de adivinhações tenha favorecido a construção de sentidos, e não apenas a reprodução de conhecimento específico esperado, na medida em que possibilitou a emergência de algumas reflexões, suscitando, inclusive, a elaboração de teorias.

A agência se torna evidente na negociação de posicionamentos que indicam de certa maneira uma apropriação do poder intelectual, já que os alunos se apresentam como possuidores de conhecimento ao formulá-las. No processo intersubjetivo, essa agência aponta para a emergência da criatividade. Ao se manifestarem os alunos recorrem a elementos que emergem na situação interacional, incorporando-os ao discurso, e buscam conhecimentos já consolidados por eles de outras instâncias da vida para a sustentação de novas interações em sala de aula, criando, assim, novas possibilidades de significação.

Tabela 9: Quadro representativo das categorias de análise do excerto 22.

CATEGORIAS DE ANALISE						
Enquadres		**Posicionamentos**		**Atenção conjunta**	**Subjetividade**	**Intersubjetividade**
LINGUALIZAÇÃO **AULA ∩ CONVERSA** **Embate** **Brincadeira** **Jogo de adivinhações** **Debate religioso**	•Estrutura de participação semiestruturada •Sobreposições •Interferência na fala do outro •Resposta propositalmente alheia à expectativa •Respostas que apenas Aline conhece	•Aline: **tácito de professora** •Arlequina, Mike e Aline: **performativo de interagente em uma conversa** •Augustinho Carrara e Dark Leiry: **performativo de alunos** •Mike: **deliberado de aluno atento** •Dark Leiry: **tácito de leitora experiente** •**Aline: tácito de interlocutora interessada** •Remiltom: **deliberado de comediante** •Augustinho Carrara: **tacitamente audiente entretido** •Dark Leiry, Malu, Mike, Liannah, Arlequina e King: **performativo de participantes de um jogo** •Augustinho Carrara: **tácito de conhecedor de um assunto** •Arlequina: **deliberado de conhecedora da doutrina bíblica** •King: **deliberado de entendedor da cultura grega**	•Posição do corpo: anda pela sala, aponta para e mantém contato visual com os alunos que estão com a palavra •Sobreposições •Negociação do piso •Coloquialidade	•**Engajamento para oferecer as contribuições** •**Posição do corpo**: Aline anda pela sala enquanto fala. Os alunos acompanham o movimento e gesticulam •**Atenção voltada a quem tem o turno de fala** •**Manutenção do tópico** •**Correção da fala de outro** •**Intervenção na dúvida do outro**	Bagagem sociocultural acionada: •**Conhecimento construído em aulas anteriores** •**Conhecimento construído em outras leituras** •**Conhecimento construído nas experiências de vida** •**Conhecimento construído no convívio com os colegas**	•Aline: **nomeação do tópico; pergunta de direcionamento aberto** •Arlequina, Aline e Mike: **comentários pertinentes ao tópico** •Augustinho Carrara, Mike: **respostas que atendem ao esperado** •Remiltom: **Transposição entre contextos ficcionais** •Dark Leiry, Malu, Mike, Liannah, Arlequina, King: **tentativa de adivinhação da resposta por conta própria** •Arlequina e King: **respostas baseadas em leituras próprias**

Fonte: A autora.

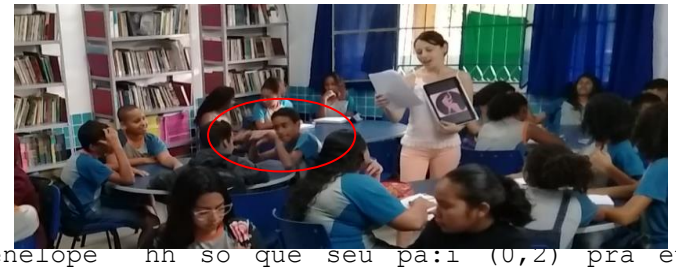
[90] No original: [...] dynamic, never-ending process of using language to make meaning.

O grande enquadre de lingualização segue em operação no excerto seguinte promovendo oportunidades de aprendizagem. Orientados por ele, os alunos e eu construímos entendimentos sobre a personagem Penélope. No entanto, diferentemente dos recortes analisados até agora, o excerto 23 tem início com uma laminação desse enquadre centrada em mim – o enquadre de aula mais próxima do modelo tradicional, aquele em o professor detém o piso e utiliza estratégias para manter a atenção dos alunos para si. Desse modo, apresento informações que elucidam detalhes da identidade de Penélope que podem servir como objeto de comparação entre ela e a personagem da história que leríamos na sequência. O objetivo da prática da qual o excerto foi extraído era permitir que os alunos confirmassem ou refutassem suas hipóteses a respeito de Penélope. Enquanto conto para os alunos sobre minhas descobertas a respeito da rainha de Ítaca, busco recuperar com eles conhecimentos construídos desde o primeiro dia dessa sequência de aulas.

ECERTO 23: "aí eu fui pesquisar pra saber quem é essa mulher (0,5) quem ela é::. ó::"

```
1   Aline        eu trouxe pra vocês a história de penélope que eu também
2                não conhecia (.) eu só tinha ouvido falar de penélope
3                depois de ela já casada com Ulisses (0,5) aí eu fui
4                pesquisar pra saber quem é essa mulher (0,5) quem ela
5                é::. ó::
6                ((Aline começa a ler.))
7                quem foi Penélope na mitologia grega. penélope era filha
8                de <icário> (0,5) rei de <esparta> (1,0) então quem
9                falou que ela era da realeza, <acertou> (0,5) ela era
10               filha do rei de esparta e ela era como todas as mulheres
11               da gré:cia. ela era o quê::,
12  Malu         a mais [bela
13  Augustinho           [bonita
    Carrara
14  Aline        a mais be::la (0,2) lembram que eles falam das mulheres
15               da gré:cia como se fosses as mais belas, (1,0)e helena
16               era ainda a mais bela de todas elas (0,5) só que
17               penélope:: não ficou pra trás:: (0,5) penélope foi
18               pedida em casamento por muitos príncipes da gre::cia
19               porque como ela era lindo::na (.) geral queria ir:: [(.)
```

20		né, (.) na
21	Augustinho	[que-
22	Carrara	riam botar as garras nela



23	Aline	penelope hh so que seu pa:i (0,2) pra evitar: (0,2)
24		todas as confusões que poderiam acontecer com tan::tos
25		<pretendentes> (0,2) o que que ele fez::, o que que
26		vocês acham que ele fez::,
27	Augustino Carrara	ele [isolou ela
28	Mulan	[ele:: ele mandou ela pra ítaca
29	Aline	mandou ela pra ítaca::: deixou ela [isola:::da::
30	Mulan	[arrumou um reino pra
31		[ela:::
32	Remiltom	fez um jogo pra saber quem ia ficar com a mão dela
33	Aline	ah:::: garo::to:: fez tipo [um jo::go pra saber quem ia

34	Mike	[cagão (2,0) acertou na
35		cagada
36	Aline	ficar com a mão de::la de onde você tirou essa ideia
37		menino?
38	Mike	deu uma bicu::da
39	Remiltom	porque ela fez a mesma coisa com os ou:tros

40	Aline	<exatamen:te> >olha que legal< a mes:ma coi:sa que o pai
41		dela fez:: com e::la (.) ela fez pra poder:: >trocar de
42		marido< quando pensou que ulisses tinha morri:do então

```
43                ela:: ele fez um jogo e nesse jo::go ↑quem será que
44                ganho::u?
45  Alunos   em   ulis::ses
    coro
46  Aline         ulisses (0,5) ele ganho::u e aí:: pode casar com a
47                penélope
```

Apesar de iniciar o excerto 23 orientada por um enquadre de aula tradicional em que eu sou o centro da atenção, não assumo um posicionamento de professora – aquela que detém o conhecimento –, mas de pesquisadora – aquela que vai em busca de informações para construir um determinado saber. Nesse sentido, nas linhas 1 a 3, já anuncio que também não conhecia a história de Penélope antes de ela se tornar a esposa de Ulisses e continuo, nas linhas 4 e 5, afirmando que precisei realizar uma pesquisa para saber dos acontecimentos que passaria a relatar.

Quando começo a leitura na linha 7, entretanto, assumo o posicionamento tácito moral de primeira ordem de professora "tradicional" – aquela responsável por conduzir os alunos a algum tipo de saber. Meu cuidado para pronunciar de forma mais lenta termos que já tenham aparecido em algum momento das aulas anteriores, como o nome do rei de Esparta "Icário" e o nome do próprio reino "Esparta" são pistas para esse posicionamento. Além disso, prolongo, na linha 11, o último som de minha fala para indicar que espero que as crianças completem. Essa estratégia é muito comum em sala para conferir a atenção da audiência, e é imediatamente aceita por Malu, na linha 12, e por Augustinho Carrara, na linha 13, que se posicionam performativamente como "alunos tradicionais". Tal exercício intersubjetivo é possibilitado porque estamos engajados em uma atividade de atenção conjunta e compartilhamos a mesma bagagem sociocultural. Nesse caso, eu o faço porque tenho certeza de que os alunos conhecem o complemento esperado para o enunciado lançado. Assim como em toda sequência de estrutura IRA, meu próximo turno apresenta uma avaliação, que se dá, aqui, em forma de repetição prolongada da resposta certa, na linha 14.

Como apenas esses dois alunos se manifestam em retorno à minha iniciação, relembro, nas linhas 14 a 20, alguns pontos abordados em aulas passadas, recuperando o primeiro texto lido – o qual mencionava que as mulheres gregas eram consideradas as mais belas –; a personagem Helena – que também apareceu nesse texto e, posteriormente, em muitas das produções dos alunos –; e prossigo lendo a história, improvisando algumas adaptações e mantendo a estratégia de controle de atenção com o prolongamento do som final. Observo que mesmo de costas para mim, Augustinho Carrara compartilha comigo o foco de atenção e,

mais uma vez, nas linhas 21 e 22, responde à minha iniciação, fazendo, inclusive, uma representação gestual de sua fala.

Continuo a leitura, prolongando e desacelerando a fala na expressão “tantos pretendentes”, nas linhas 24 e 25, como se quisesse sugerir aos alunos que a resposta à próxima pergunta deveria considerar tal aspecto. Apesar de ser lançado como uma proposta de direcionamento aberto, a questão da linha 26 tem uma resposta já conhecida por mim, que confere à situação um enquadre de jogo de adivinhações.

Os primeiros a arriscar uma resposta são Augustinho Carrara e Mulan, posicionados performativamente como jogadores nesse novo enquadre. Enquanto ele, na linha 27, parece basear-se em seus conhecimentos sobre contos de fadas, nos quais princesas são isoladas em torres até que um príncipe apareça para resgatá-la, sua colega, na linha 28, recorre a elementos da já conhecida história de Ulisses, presente nas últimas aulas. Repito as duas respostas, na linha 29, prolongando o som final de cada uma, no intuito de indicar que gostaria de ouvir outras possibilidades.

Mulan novamente, em turno sobreposto ao meu, como se corrigisse sua resposta anterior, oferece uma nova opção com um vocábulo que se tornou recorrente nessa aula, a palavra “reino”, e Remiltom, sobrepondo-se a Mulan, na linha 31, também apresenta uma alternativa. A nova contribuição de Mulan é ignorada por mim, em virtude de minha surpresa com a fala de Remiltom. Em minha avaliação à sua resposta, na linha 33, posiciono-o como o grande campeão do enquadre jogo de adivinhações.

O enquadre de adivinhações não é algo que passa despercebido por Mike. Ele acredita que o acerto do colega tenha sido simplesmente uma questão de sorte, duvidando de sua capacidade, como demonstra suas falas nas linhas 34 e 35 e novamente na linha 38, operando com um enquadre de descrédito. Remiltom, no entanto, na linha 39, em resposta à minha pergunta nas linhas 36 e 37, demonstra resistência a esse enquadre e se reposiciona como um conhecedor do assunto. Ao ser questionado por mim, na linha 37, sobre o que motivou sua ideia, ele se posiciona tacitamente como um espectador atento ao dizer que percebeu que Penélope havia agido da mesma forma com os outros pretendentes que disputavam sua mão no filme exibido em sala. O novo posicionamento de Remiltom é aceito e ratificado por mim, pois, quando, nas linhas 40 a 44, explico para a turma a relação estabelecida por Remiltom e retomo a leitura do texto para os alunos fazendo algumas adaptações, repito sua contribuição, ainda admirada com sua sagacidade, mudando a palavra que seria utilizada por mim, desafio – a mesma empregada na leitura –, para me adequar ao vocabulário utilizado pelo aluno em sua resposta.

Meu interesse em apresentar esse excerto se dá pela percepção de que, mesmo em uma aula construída colaborativamente, há momentos em que alguns posicionamentos tradicionalmente associados ao papel institucional do professor se sobressaem, indicando como, apesar do encaminhamento que busco dar à minha prática, ainda preciso estar em constante vigilância para não subestimar o potencial dos meninos. Aqui, os alunos recorrem, sem minha orientação expressa, a situações já conhecidas para lograrem êxito no desafio proposto. Sua agência se manifesta quando eles "percebe[m], analisa[m], rejeita[m] ou aceita[m] soluções oferecidas, toma[m] decisões e assim por diante"[91] (SWAIN, 2006, p. 100-1), tendo todas as suas ações discursivas orientadas pelo enquadre maior de lingualização, uma vez que estamos engajados dialogicamente em práticas de produção de significados.

Tabela 10: Quadro representativo das categorias de análise do excerto 23.

CATEGORIAS DE ANALISE						
Enquadres		**Posicionamentos**		**Atenção conjunta**	**Subjetividade**	**Intersubjetividade**
LINGUALIZAÇÃO AULA	•Foco de atenção voltado para a professora •Estrutura IRA	•Aline: **deliberado de pesquisadora** •Aline: **tácito moral de 1ª ordem de professora**	•Posição do corpo: anda pela sala, aponta para e mantém contato visual com os alunos que estão com a palavra •Pergunta de resposta já conhecida	•**Engajamento para oferecer as respostas** •**Posição do corpo:** Aline anda pela sala enquanto fala. Os alunos acompanham o movimento e gesticulam •**Atenção voltada a quem tem o turno de fala**	Bagagem sociocultural acionada: •**Conhecimento construído em aulas anteriores** •**Conhecimento construído nas experiências de vida** •**Conhecimento construído no convívio com os colegas**	•Aline: **Exposição de conhecimento** •Malu, Augustinho Carrara e Remiltom: **respostas que atendem ao esperado**
		Malu e Augustinho Carrara: **performativo tácito de alunos tradicionais**	Resposta baseada em leituras anteriores e nas pistas oferecidas na interação			
Jogo de adivinhações	•Resposta que apenas Aline conhece	Augustinho Carrara, Mulan e Remiltom: **performativo de jogadores**	Respostas baseadas em suposições			Augustinho Carrara, Mulan e Remiltom: **tentativa de adivinhação por conta própria**
Descrédito	•Expressão que indica descrença •Resistência ao enquadre de descrédito	Mike: **deliberado do outro como sortudo**	Apresentação do outro como um ser de sorte			•Mike: **demonstração de surpresa com a fala do outro** •Aline: **Exposição de conhecimento** •Malu, Augustinho Carrara e Remiltom: **respostas que atendem ao esperado**
		Remiltom: **tácito de espectador atento**	Apresentação do raciocínio construído			

Fonte: A autora.

Os excertos que passo agora a analisar também apresentam práticas de leitura, mas, daqui para frente, os textos lidos são produções dos próprios alunos, que tinham como tarefa criar uma continuação para a história de *A moça tecelã*, a partir do ponto em que o conto foi interrompido por mim, como já descrito nessa pesquisa. A escolha destes dois fragmentos é justificada no curso da análise.

Com o intuito de relembrar o trecho a partir do qual os alunos deveriam prosseguir, reproduzo-o novamente abaixo:

[91] No original: perceives, analyses, rejects or accepts solutions offered, makes decisions and so on.

> Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.
> Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.
> Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.
> Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.
> Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.
> Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.
> Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.
> Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.
> Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.
> [...] (COLASANTI, 2004)

O grupo formado por Mike, Remiltom, Augustinho Carrara e Gandalf se divide para a realização da produção textual devido a uma divergência dos alunos quanto às melhores ideias. Sendo assim, Augustinho Carrara e Gandalf são os responsáveis pela história contada no excerto 24.

EXCERTO 24: "então ela teria que conquistar o seu amor verdade:iro"

```
1                ((Augustinho Carrara lendo a história de sua dupla.))
2   Augustinho   após isso ela pensou que se desenhasse uma pessoa ele
3   Carrara      seria seu marido (0,2) mas isso não aconteceu, pelo fato
4                de que:: (0,5) a lançade:ira não poderia conceder coisas
5                que não fosses bens materiais (0,5) então ela teria que
6                conquistar o seu amor verdade:iro (0,5) logo ela foi
7                convidada para uma festa da reale:za e lá conheceu um
8                lindo príncipe (0,5) chamado gandalf.
```

10 ((Alunos riem muito.))

11 Augustinho Carrrara pera aí:: fica pior::

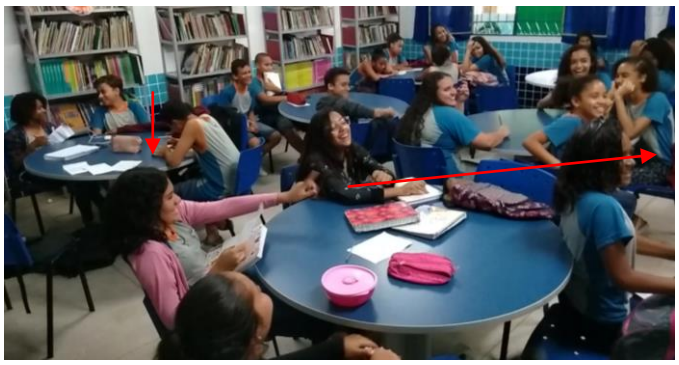
12 ((Alunos riem mais.))

13 Marceline nem a profes_ ↑nem a professora se [segurou hhh

14 Dark Leiry [então é hiorra::na

15 Aline como não::, eu tô aqui [na maior cara de paisagem::

16 Malu [ri::u >riu sim tia<



17 Mike ô professo::ra (0,2) a senhora não ia rir:: hh não ia

18 rir:: e ainda ia brigar::

Aline va::i muito obrigada por ri:rem

Augustinho Carrara ele se apaixonou por ela (0,5) <hiorrana>

((Alunos gritam, riem e batem palmas. Hiorrana esconde o rosto com as mãos. Aline caminha até Hiorrana e abraça a aluna.))

Mike ô professo::ra (1,0) ô professo::ra (1,0) e tem uma co::isa (2,0) quem fez a história foi e::le

((Mike aponta para Gandalf.))

((Alunos gritam mais e batem palmas.))

Aline temos uma declaração:? (0,5) temos uma declaração::?

Alunos em ((Batendo palmas.))

30	coro	<VAI DAR NAMO:RO> (0,2) <VAI DAR NAMO:RO> (0,2) <VAI DAR
31		[NAMO:RO> (0,2) <VAI DAR NAMO:RO>

32	Aline	[PESSOAL:: PESSOAL:: (2,0) hiorrana vai pensar no
33		assunto depois ela dá a respos:ta (1,0) mas enquanto a
34		resposta [da vida real não vem:: (0,5) vamos saber como
35		foi o final
36	Brittynes	[PROFESSO:RA PRIMEIRO ELE TEM QUE FALAR COM O SOGRO
37		NÉ::,
38	Aline	da histó::ria (0,2) oi::,
39	Brittynes	primeiro ele tem que falar como so::gro
40	Aline	é:: [melhor a gente ficar com a história e a vida real a
41	Mike	[e:: rapaz::
42	Aline	gente fica sabendo outro di:a
43	Maxine	ai gente deixa ele ler a história
44	Aline	Gosta::ram a histó::ria da história né::,
45	Dark Leiry	foi a melhor::
46		((burburinho na sala
47		CALEM A BOCA
48	Aline	calma dark lei::ry (1,0) vai augustino carrara
49	Augustinho	mas disse que ninguém poderia saber porque seu pai não
50	Carrara	gostaria que seu filho se casasse com uma camponesa.
51	Mike	chamou de campone::sa (0,5) não [deixa::va hein, (0,5)
52	Aline	[e acaba co::mo.
53	Mike	[chamou de campone::as
54	Augustinho Carrara	[eles se apaixonaram um pelo ou:tro
55	Aline	e viveram felizes pra sem:pre.
56	Augustinho Carrara	não sei porque a história não fala dis:so
57	Aline	crianças aguar::dem (1,0) ce:nas do pró::ximo capí:tulo
58		((Alunos aplaudem Augustinho Carrara.))

No excerto 24, o enquadre de lingualização se lamina no enquadre de aula e, sob esse direcionamento, busco construir com os alunos um enquadre mais restrito de apresentação de trabalho. Alinhados, inicialmente, a esse enquadre, posicionados performativamente como espectadores ou audientes, os alunos demonstram entender que, apesar da minha presença ao lado do apresentador, o foco de atenção será dado à outra pessoa. Percebo, ao observar as imagens, que nem todos sinalizam esse posicionamento por meio do comportamento naturalmente esperado – que seria virar-se para o falante e fixar o olhar nele –, entretanto, mesmo aqueles que permanecem de costas para o apresentador reagem à sua fala, como é possível notar pela transcrição e pelas imagens, demonstrando engajamento nessa atividade de atenção conjunta.

De pé, em frente aos colegas, posicionando-se deliberadamente como o representante de sua dupla, Augustinho Carrara inicia a leitura do texto para a classe. A narrativa inventada pelos meninos, a princípio, parece acompanhar a história da personagem do conto de forma linear, mas uma quebra de expectativa ainda nas linhas 3 a 5 sugere uma reviravolta na sucessão dos acontecimentos e faz com que a moça precise tomar outros rumos. Nesse novo enredo, os autores mesclam elementos dos contos lidos anteriormente e da vida, e, em sua interpretação, Augustinho Carrara, no intuito de garantir a dramaticidade de sua leitura, faz questão de enfatizar esses últimos, como se vê pelo nome de Gandalf apresentado, na linha 8, como o lindo príncipe da história. Desse modo, o aluno propõe um enquadre de show em que a apresentação deixa de ser simplesmente a exposição de um trabalho realizado, mas torna-se um espetáculo.

Ao ouvirem o nome do colega, os alunos caem na gargalhada. Toda essa graça só pode ser compreendida por aqueles que conhecem Gandalf e compartilham a desconfiança acerca de uma antiga paixão platônica nutrida por uma de suas colegas dessa turma. Quando Augustinho Carrara, na linha 11, informa aos amigos que a história “fica pior”, a expectativa dos alunos se confirma, pois as ações apresentadas até o momento indicam que a trama

caminha para um romance. Diante da possibilidade, eles riem ainda mais. Essa situação parece indicar a coocorrência de um outro enquadre, o de brincadeira.

Embora tenha me esforçado para não apoiar o enquadre de brincadeira, considerando a possível reação da aluna envolvida – cuja identidade é revelada por Dark Leiry, na linha 14 –, sou denunciada por Marceline, na linha 13, que me aponta o dedo, direcionando os olhares da maioria para mim. Passo então a ser o foco de atenção da turma e, quando tento me defender, na linha 15, sou acusada novamente por Malu – linha 16. Atento à minha reação, Mike, na linha 17, expõe sua análise a respeito da minha atitude. Sua contribuição é baseada na leitura que faz da minha expressão facial associada a um conhecimento mais amplo a meu respeito, construído no nosso convívio diário.

Toda essa tentativa de disfarçar o ponto de embaraço, no entanto, é em vão, pois assim que autorizo Augustinho Carrara a retomar a leitura, posicionando-me tacitamente como a professora da turma – interessada no prosseguimento da atividade – o mistério – nem tanto misterioso – é desvendado, e o nome da moça é revelado: Hiorrana. Diante do nível de euforia da turma, enquanto os alunos riem, gritam e batem palmas, caminho até Hiorrana para certifica-me de que está tudo bem e permaneço ao lado dela, na esperança de que minha companhia lhe proporcione algum conforto. Desse modo, posiciono-me tacitamente como uma amiga que dá suporte à outra, ao mesmo tempo em que, dado meu papel institucional nessa circunstância, também me posiciono como uma espécie de protetora ou defensora, caso a situação exija algum tipo de intervenção. A aluna aceita o abraço, mas demonstra não se importar com a algazarra dos alunos. Nesse momento, os ânimos vão se acalmando, até que Mike dispara, na linha 24, que o responsável pela história seria o próprio Gandalf, apontando para o amigo. Dessa vez, até eu me alinho ao enquadre de brincadeira, provocando o jovem sobre a declaração, pois, embora a suposta paixão seja de conhecimento de todos, nunca havia sido abertamente confessada.

A turma inteira, então, passa a bater palmas e a proferir repetidamente em tom elevado de voz – como observado na transcrição pelas letras maiúsculas – a frase “vai dar namoro” (linhas 30 e 31), como se torcesse pelo desfecho. No intuito de retomar o enquadre pretendido de apresentação de trabalho, nas linhas 32 a 36, assumo deliberadamente o posicionamento moral de primeira ordem de professora da turma, chamando a atenção de todos para mim, e tento dar um fim à provocação. No entanto, ao fazê-lo, em vez de cortar bruscamente o assunto, construo um caminho de saída da situação da vida para o texto narrado, o que faz com que Brittynes se mantenha no enquadre de brincadeira, gritando, em resposta à minha fala nas linhas 32 e 33 – quando afirmo que Hiorrana vai pensar no assunto –, que Gandalf

deveria falar com o sogro. Depois de dar atenção a Brittynes, tento novamente, com o mesmo movimento, propor o enquadre de aula e dessa vez quem insiste no enquadre de brincadeira é Mike, em resposta à fala de Brittynes, indicando com o prolongamento da expressão “e rapaz”, na linha 41, que o colega estaria encrencado.

Quando termino de pedir a atenção da turma para que Augustinho Carrara retome sua participação, recebo o apoio de Maxine, na linha 43. Observo, no entanto, que sua fala, apesar de estar alinhada ao enquadre de apresentação de trabalho, não tem a intenção de me ajudar a cooptar os alunos para a atividade, mas de me cortar para que possa saber o fim da história. Desse modo, Maxine se posiciona como uma ouvinte interessada e recebe o apoio de Dark Leiry, que não apenas elogia a produção, como também se alinha ao enquadre de manutenção de ordem, na linha 47, gritando ao exigir silêncio para que o colega possa concluir sua apresentação.

Augustinho Carrara continua a história do ponto exato em que tinha parado e, apesar do silêncio da turma, sugerindo que os alunos estão mais uma vez posicionados como audientes em uma apresentação de trabalho, Mike segue orientado pelo enquadre da brincadeira tecendo comentários sobre a nova informação e fazendo provocações nas linhas 51 e 53. Como, em seu turno, Augustinho Carrara não apresenta uma frase de fechamento, comum nos contos de fadas, por exemplo, pergunto, na linha 52, como a história acaba e percebo que os meninos tinham ido somente até aquele ponto, pois a resposta do aluno, na linha 54, é dada espontaneamente, sem que recorra ao texto. Quando sugiro a expressão “e viveram felizes para sempre”, o tom interrogativo faz com que o aluno não entenda meu proferimento como uma opção, mas como uma pergunta direta. Essa lacuna no processo intersubjetivo o leva a responder que não sabe qual é o final da história e também propicia meu lance no fluxo dessa interação, quando sugestiono para a turma que a história será continuada. Tal atitude visava instigar os meninos a escreverem um trecho final, no entanto ela é responsável pela promoção da alteração da história de outro grupo. As alunas Clemiuda, Brittynes e Jurema, inspiradas no enredo de Gandalf e Hiorrana, fazem algumas modificações de última hora em seu texto, sinalizando, por parte dessas meninas, a agência que, por sua vez, indexa a criatividade.

Antes de passarmos para a análise do último excerto, chamo a atenção para o processo envolvido na construção do conhecimento que culminou na produção textual apresentada por Augustinho Carrara que mescla, além dos aspectos já descritos no curso da análise, elementos trazidos por ele em várias ocasiões no decorrer deste trabalho. Isso parece evidenciar que a produção intelectual em sala de aula se dá em um processo espiralar, ou, retomando o

conceito de Tomasello (2003a), em movimentos de catraca. O saber instituído está a todo tempo sendo atualizado e essa atualização acontece lance a lance no processo interacional. A criatividade não pode ser medida, mas sua emergência é constatada pela agência manifestada tanto nas relações estabelecidas entre o filme, as leituras e as experiências de vida que propiciaram a produção textual, quanto na constituição das relações sociais e na negociação de posicionamentos.

Volto-me, ainda, para o papel da emoção na cognição social e no processo de aprendizagem em sala de aula. Um olhar menos atento para a interação em curso pode levar ao entendimento de que uma fuga ao objetivo da prática proposta tenha ocorrido, a julgar pelo excesso de risos e brincadeiras durante o que deveria ser uma apresentação de trabalho. No entanto, o foco na apresentação de trabalho não se perde. Ele permanece ativo no horizonte de consciência e é mobilizado via enquadre de show/brincadeira. As reações dos participantes da interação a esse modo de entender o que está acontecendo no aqui e agora dessa situação interacional – a surpresa, a euforia, o contentamento – são os impulsos que impelem, por exemplo, o outro grupo a mudar o desfecho de sua história. Antes disso, no momento da produção textual, a descontração, a espontaneidade e a confiança podem ter sido as motivações que levaram o grupo de Augustinho Carrara a seguir pelo caminho do humor para apresentar o trabalho.

Tabela 11: Quadro representativo das categorias de análise do excerto 24.

CATEGORIAS DE ANALISE						
Enquadres		**Posicionamentos**		**Atenção conjunta**	**Subjetividade**	**Intersubjetividade**
LINGUALIZAÇÃO AULA **Apresentação de trabalho** **Show** **Brincadeira**	• Foco de atenção voltado para a professora e para o representante do grupo • Sobreposições • Risos • Brincadeiras	Augustinho Carrara: **deliberado de representante da dupla** • Aline: **tácito de professora** • Aline: **deliberado de professora** • Alunos: **performativo de espectadores ou audientes** • Maxine e Dark Leiry: **ouvintes interessadas** • Aline: **tácito de amiga**	• Posição do corpo: permanece de pé diante da turma • Organização da prática • Controle do piso • Posição do corpo: direcionam o olhar para o apresentador • Reação à fala do apresentador • Manifestação de apoio à colega	• **Engajamento para assistir à apresentação** • **Atenção voltada a quem tem o turno de fala** • **Reação à fala do outro** • **Interferência na fala do outro**	Bagagem sociocultural acionada: • **Conhecimento construído em aulas anteriores** • **Conhecimento construído nas experiências de vida** • **Conhecimento construído no convívio com os colegas**	• Augustinho Carrara: **exposição da produção** • Alunos: **atenção voltada para quem tem o turno de fala; associação entre os contextos narrado e vivido** • Mike e Brittynes: **transposição do contexto narrado para o vivido** • Aline: **demonstração de solidariedade com o outro**

Fonte: A autora.

Destaco que tanto o excerto 24 quanto o 25, que apresento a seguir, reforçam a assunção da elaboração didática participativa (OLIVEIRA, 2019), já descrita em capítulos anteriores, como norteadora da prática, da reflexão e da produção de conhecimentos no fazer sala de aula. Considerando que a proposta inicial da atividade era outra, ambos os grupos

criaram novas histórias tomando como referência suas próprias experiências e as nossas interações em vez de se apegarem aos elementos já apresentados na narrativa original, por exemplo. Esses meninos e meninas, em seu processo de formação de aprendizes capazes de conduzir suas aprendizagens além dos muros da escola ao longo de sua vida, se apresentam desse modo, como agentes do currículo vivido, adaptando a prática pedagógica às suas necessidades e ao seu estilo (OLIVEIRA, 2019).

EXCERTO 25: "trocamos pra combinar com a de::les"

1	Brittynes	ti::a lê a nos:sa.
2	Aline	leio
3		((Aline pega o papel com a história do grupo.))
4		Posso, (1,0)
5	Brittynes	po:de
6	Aline	hiorrana encontrou com gandalf,
7		((Alunos dão risadas e batem palma.))
8	Aline	ué::, gandalf tá demais hein,
9	Brittynes	não:: (0,5) tia (.) assim:: (0,5) era outro nome(0,5)
10		mas a gente mudou assim:: umas paradas pra fazer:: pra
11		fazer uma continuação
12	King	é o desti::no (0,5) é o destino
13	Aline	vocês trocaram depois [da história de augustinho carrara?
14	Brittynes	[trocamos pra combinar com a
15		de::les
16	Augustinho Carrara	ah::: que:: [is::so, (2,0) vale::u

17	Brittynes	[pra ficar ó::: ((bate palma)) mais quen::te
18	Aline	jesus tenho medo (2,0) então ó::: a história delas é uma
19		[continuação da::
20	Marceline	[vai professo::ra lê isso ai:::
21	Aline	tá: vou ler:: (2,0) Hiorrana encontrou gandalf numa

[festa

Marceline [tuti

tuti tuti

((Faz um barulho que imita o som da batida da música da festa.))

Aline que ela foi com uma amiga chamada (2,0) não sei le_ ah: clemiúda

((Alunos caem na gargalhada.))

Aline e com o tempo passando ela gostou do lean:dro (0,5) mas [gente,

Mike [chi[frudo:: chifru::do

Malu [mudou professora]

Brittynes [não tia tem que trocar por Gandalf

Aline ah::: tá:: [entendi entendi (2,0) e com o tempo passando

Augustinho [aí ganfalf era pra você meter a porrada

Carrara nesse tal de leandro aí::: hhh

Aline ela gostou do gan:dalf (1,0) e eles começaram a ficar::

Alunos em coro own::::::::::::::::::::::::::

Aline e começaram a namorar::

```
39  Alunos    em  um::::::::::::::::::::::::::
    coro
40  Aline         em ca::as <com autorização dos pais> >essa parte fui eu
41                que coloquei<
```

```
42                (2,0) e depois de quatro a:::nos casaram e tiveram dois
43                fi:lhos [(0,5) a manuela e o gulherme
44  Mike                                [opa:::
45  Alunos    em  UHU:::::::::::: ((Batendo palmas.))
    coro
```

A análise do excerto 25 sinaliza que, apesar da proposição de um enquadre de apresentação de trabalho, os alunos não se posicionam como meros audientes, mas como coprodutores da história lida, completamente envolvidos nessa atividade de atenção conjunta mobilizada por seu estado emocional, elemento constituinte da cognição social situada (Cf. nota 35, no capítulo 2). O enquadre que orienta a situação é novamente o de lingualização, em que os meninos e meninas são agentes colaborativos do processo de significação.

Como, entre os participantes do grupo responsável por criar essa história, não havia consenso sobre quem seria o representante e, levando em conta que a aula estava sendo gravada e que esse poderia ser um dos motivos da inibição da leitura diante da turma, quando Brittynes, na linha 1, pede-me para ler sua produção, aceito de pronto. Posiciono-me, então, deliberadamente como uma colaboradora do grupo e peço sua autorização, na linha 4, para iniciar a leitura.

Sem saber até aquele momento que as integrantes do grupo tinham adaptado sua história à de Gandalf e Augustinho Carrara, a leitura da primeira frase, na linha 6, acontece com entonação de pergunta, revelando minha surpresa, confirmada na linha 8, com a

expressão “ué” também interrogativa, seguida da exclamação “Gandalf está demais”, admiração pelo fato de o aluno aparecer novamente em uma história. Nesse processo intersubjetivo, para os alunos, a simples menção dos nomes Hiorrana e Gandalf já são suficientes para que eles entendam que presenciarão uma retomada da história anterior, tanto que riem e aplaudem, na linha 7, aprovando a iniciativa do grupo.

Minha fala parece provocar em Brittynes a necessidade de explicar que o processo de construção dessa narrativa não tem relação com a situação de vida dos colegas Gandalf e Hiorrana. Em seu turno, nas linhas 9, 10 e 11, ela elucida que adaptações foram feitas a partir da apresentação de Augustinho Carrara para “fazer uma continuação” e “combinar com a deles”, pistas para o exercício da agência e a emergência da criatividade no fluxo da interação. Nesse momento, Brittynes posiciona tacitamente seu grupo como coprodutor da criação de Augustinho Carrara e Gandalf. Mais adiante, na linha 17, após a demonstração de lisonjeio de Augustinho Carrara (linha 16), reposiciona-o como “aprimorador” da história, quando conclui que o enredo ficaria mais quente.

Conhecendo o potencial para zombaria da turma, expresso meu receio com relação ao que possa estar por vir, valendo-me, na linha 18, da expressão “Jesus tenho medo” e, enquanto ainda preparo a turma para a leitura, sou repreendida por Marceline que, posicionada deliberadamente como uma audiente ansiosa, a julgar pelo prolongamento nas palavras “professora” e “aí”, na linha 20, pressiona-me para iniciar a apresentação do texto. O posicionamento de Marceline provoca em mim um posicionamento performativo, uma vez que não contesto a ação da aluna em relação a mim, pelo contrário, ajo em obediência à sua demanda.

Enquanto leio, os alunos vão se manifestando, cooperando para o processo de produção de sentidos, conforme as pistas oferecidas pelo texto. Logo na primeira frase, na retomada da leitura, ao ler, nas linhas 21 e 22, que “Hiorrana e Gandalf se encontraram numa festa”, Marceline reproduz vocalmente o som da batida de uma música. Quando leio, na linha 29, que “Hiorrana passou a gostar do Leandro”, Mike, imediatamente, na linha 30, zomba do colega de turma, associando o personagem da história à suposta relação de Hiorrana e Gandalf. Percebo que, nesse momento, Malu – que não pertence ao grupo que gerou a narrativa – e Brittynes se manifestam ao mesmo tempo para evidenciar meu equívoco. Malu chega a se levantar da cadeira para chamar minha atenção. Essa atitude me leva a crer que Malu, ao contrário de Mike, conhecia a história original e pôde perceber que, nesse ponto, a não adaptação passou despercebida, demonstrando engajamento nessa cena de atenção conjunta.

Enquanto me entendo com Brittynes sobre as mudanças na história, Augustinho Carrara, nas linhas 34 e 35, também se dirige a Gandalf encarando o texto lido como um relato sobre a vida do casal, orientando o amigo sobre como deveria proceder nessa situação, transpondo a situação narrada para a vida, reforçando o vaivém palavra-mundo (FREIRE, 1989) patente nessa interação e trazendo novamente para o espaço escolar o contexto de violência. Na sequência, quando leio, na linha 36, que os personagens "começaram a ficar", os alunos fazem em coro um som que expressa sentimento de fofura e, mais adiante, na linha 38, quando eles "começaram a namorar", o som do coral muda para algo que indica ousadia. Nesse processo intersubjetivo, ao perceber a insinuação da turma, completo o texto, por minha conta na linha 40, com o trecho "em casa, com a autorização dos pais", dando minha contribuição para a trama, refletindo minha visão de mundo, e continuo a leitura. Ao saber que, "depois de quatro anos, eles se casaram e tiveram quatro filhos", Mike se sobressalta, na linha 44, como quem sugere um esquivamento, dando a entender que considera a ideia ruim, reproduzindo um entendimento negativo sobre casamentos comumente manifestado pelo gênero masculino em conversas cotidianas. Os outros alunos, no entanto, comemoram batendo palmas, ratificando sucesso da produção.

A análise desse excerto demonstra que práticas situadas de linguagem, no exercício da cognição social situada, orientaram a construção de sentidos sem que a assistência fosse o centro do trabalho pedagógico, uma vez que a ideia de transformar a história surgiu da vontade dos alunos em engajarem-se na aula e não por solicitação ou convencimento de que tal atitude seria a por mim desejada. O engajamento colaborativo (TOMASELLO, 2003b) é característico desse modelo de mediação, em que os papéis desempenhados se alternam em um esforço conjunto para alcançar um objetivo compartilhado (SALIÉS, 2011) que, nesse caso, era dar prosseguimento à história. A esse respeito, minha percepção é de que não importa a minha vontade original, se consideramos a orientação inicial para essa atividade que era a de construir uma continuação para o conto *A moça tecelã*, a partir do ponto em que a leitura havia sido interrompida. Acredito que, tendo, possivelmente, como motivação a minha fala na linha 57 do excerto 24, na conclusão da apresentação de Augustinho Carrara, ("aguardem cenas do próximo capítulo"), somada à minha postura de não repreender o enquadre de show/brincadeira instaurado durante a referida apresentação, as meninas no excerto 25 sentiram-se confiantes para fazer as adaptações desejadas, e a turma, à vontade para promover o novo espetáculo. Nesse sentido, prevaleceu o interesse desses alunos de se fazerem ouvir, de mostrarem sua voz, sem, no entanto, desafiar ou questionar o meu papel

social de professora, tendo em vista que, a julgar pelas minhas ações na linguagem, alinho-me ao enquadre de show/brincadeira dentro do enquadre de apresentação de trabalho.

A mediação, entendida nesse estudo como o efeito gerado pelas oportunidades iguais de fala, favoreceu, portanto, a agência no intercâmbio de papéis no desenrolar da ação discursiva, e a criatividade se manifestou na construção de novos referentes para a história das meninas.

Tabela 12: Quadro representativo das categorias de análise do excerto 25.

CATEGORIAS DE ANÁLISE						
Enquadres		**Posicionamentos**		**Atenção conjunta**	**Subjetividade**	**Intersubjetividade**
LINGUALIZAÇÃO AULA ∩ CONVERSA **Apresentação de trabalho (show)** **Brincadeira**	• Foco de atenção voltado para a professora / colaboradora • Sobreposições • Risos e efeitos sonoros • Brincadeiras	Aline: **deliberado de colaboradora do grupo**	• Posição do corpo: permanece de pé diante da turma • Organização da prática	• **Engajamento para assistir à apresentação** • **Atenção voltada a quem tem o turno de fala** • **Reação à fala do outro** • **Interferência na fala do outro**	Bagagem sociocultural acionada: • **Conhecimento construído em aulas anteriores** • **Conhecimento construído nas experiências de vida** • **Conhecimento construído no convívio com os colegas**	• Aline: **Exposição da produção** • Alunos: **atenção voltada para quem tem o turno de fala; associação entre os contextos narrado e vivido** • King, Mike e Augustinho Carrara: **transposição do contexto narrado para o vivido** • Marceline e coro de alunos: **sonoplastia**
		Brittynes: **tácito de coprodutor e aprimorador do texto**	• Apresentação da intenção do grupo de combinar as histórias			
		• Marceline: **deliberado de audiente ansiosa** • Alunos: **performativo de audientes interessados**	• Posição do corpo: direciona o olhar para o apresentador • Reação à fala do apresentador			
		Aline: **performativo de leitora da história**	Pronto atendimento à demanda			

Fonte: A autora.

4.2 **Síntese dos entendimentos gerados**

> O ser humano tem o poder de "entrar na mente" de outro ser humano, despertando curiosidade, aguçando imaginação, manipulando ideias, mudando atitudes, gerando conflitos, tudo apenas com o poder do uso da palavra.
>
> *GOMES (2009)*

As práticas de leitura descritas e analisadas nesta pesquisa buscaram inspiração na pedagogia dos multiletramentos que, por sua vez, carrega em sua essência os ideais freirianos de participação no mundo letrado como um processo (trans)formador. Nesse sentido, os

múltiplos Discursos que constituem nossas vivências são incorporados às práticas de leitura e escrita em sala de aula, que oportunizam aos alunos espaços para a negociação de posicionamentos e socialização no uso da linguagem.

Pensando em oferecer uma amostra de como o processo de construção de conhecimento aconteceu ao longo das seis aulas gravadas para a geração de dados desta pesquisa, selecionei oito recortes em que se destacaram pistas indicativas de restrição ou de propiciamente da criatividade no fluxo das interações. Busco, a partir de agora, apresentar uma síntese dos entendimentos gerados. O intuito é mapear a produtividade das categorias de análise neste estudo e sobre elas refletir.

As categorias de análise que me pareceram mais produtivas são os enquadres e os posicionamentos. São categorias que me permitiram entender a criatividade como efeito discursivo. Além disso, o conceito de agência, tal qual é entendido nesta pesquisa – a negociação de espaços para posicionar-se – foi fundamental para essa compreensão, já que sua manifestação é percebida na proposição de novos enquadres na resistência a enquadres em operação, na atualização ou ressignificação de referentes e na negociação de posicionamentos. Todas essas são ações criativas, segundo Jones (2016).

Dentre os enquadres mais recorrentes, quatro me parecem mais relevantes, a saber, aula, conversa, lingualização e jogo de adivinhações. O enquadre da aula foi notado em todos os excertos deste capítulo, mesmo quando a troca de turnos indicava que os participantes da interação interpretavam a situação de uma outra forma. Esse entendimento se justifica pela observação da nossa postura corporal, uma vez que eu sempre estava de pé, caminhando pela sala, enquanto os alunos permaneciam sentados em suas carteiras. Acredito que, para tal, a rotina escolar contribua como uma “força enquadradora”, já que os alunos não esperam um comando meu ou a minha dispensa para se levantarem, circularem ou saírem de sala, por exemplo, quando o horário da aula termina.

Mesmo com o enquadre da aula em operação durante todo o tempo, o enquadre da conversa manifestou-se fortemente no fluxo da análise, deixando-se mais evidente pela forma como os posicionamentos eram negociados. A coocorrência desses dois enquadres – aula e conversa –, em primeiro lugar, e a maneira como os alunos se engajam nas cenas de atenção conjunta, por meio de um processo intersubjetivo em que o objetivo é a construção dialógica de conhecimento, são as pistas que me fazem acreditar na emergência do enquadre de lingualização, uma integração de todos os enquadres atravessados pelo objetivo de produção de significado, como sinalizei a partir do excerto 21. À luz da análise realizada e da literatura à qual tive acesso, ouso afirmar que é nele que a criatividade emerge.

O enquadre de lingualização, em meu entendimento, é, portanto, o grande maestro das ações nas quais os alunos e eu nos envolvemos. Só vim a percebê-lo durante a análise do excerto 21. No entanto, um olhar retrospectivo para os fragmentos anteriores revela que ele se manifesta em todas as situações. Se considerarmos os entendimentos a que chego ao fim da apreciação dos três primeiros excertos, de que a conversa e a agência manifestadas na negociação dos posicionamentos seriam o ponto-chave para a criatividade, eles corroboram a visão de que a lingualização é o maestro. Optei por não refazer a análise dos excertos 18, 19 e 20 à luz dessa percepção objetivando iluminar o meu próprio processo de construção de sentidos sobre o que acontece ao longo das aulas. Foi uma estratégia para registrar o movimento da construção desse entendimento, dado o viés autoetnográfico que assumo.

Outro enquadre, bastante frequente nos excertos selecionados, foi o de jogo de adivinhações. Constantemente faço perguntas cujas respostas apenas eu conheço. Nas interações, tal enquadre torna-se muito produtivo por possibilitar a ativação do conhecimento prévio, fator essencial para a prática de leitura e condição para a emergência da criatividade, uma vez que "nada surge do nada". Em outras palavras, para que haja a construção de sentidos é preciso que haja a integração entre algo novo e aquilo que já é conhecido. Infelizmente, em alguns momentos, noto que eu me distraio em meio ao jogo de adivinhações, e o propósito pedagógico da prática em curso parece se perder. Entretanto, chamo a atenção para o fato de que, mesmo sem meu direcionamento, os alunos buscam caminhos para alcançarem êxito nas propostas, criando condições para a emergência da criatividade e o cumprimento do propósito pedagógico.

Em relação aos posicionamentos negociados no fluxo das interações analisadas, observo que há uma variação maior nas posições assumidas pelos alunos, sinalizando que os meninos e meninas parecem atualizar seu status de participação conforme vão construindo entendimento da/na situação interacional. Essa dinâmica, por si só, já aponta para a emergência da criatividade, uma vez que, segundo Jones (2016), posicionar-se é um ato criativo. Apesar de não desafiarem o meu papel institucional de professora nesse processo de negociação, percebo que o posicionamento de aluno em uma aula é menos recorrente do que o esperado para uma situação de aula tradicional, por exemplo. As sobreposições e negociações do piso, típicos dos interagentes em uma conversa, são as principais pistas que me conduzem a esse entendimento.

Embora não apareçam com tanta frequência, as outras categorias de análise mobilizadas nesta pesquisa, a saber, atenção conjunta, subjetividade e intersubjetividade, corroboraram, no decorrer da análise, sua importância para o entendimento da criatividade. A

atenção conjunta, por exemplo, o compartilhamento ou direcionamento da atenção do outro para uma determinada situação ou assunto, é o que permite o engajamento em uma interação discursiva que propicia a criatividade. O entendimento de mediação adotado para este estudo, como efeito da distribuição de oportunidades iguais de fala, que favorece o exercício da criatividade, depende de que os participantes estejam envolvidos na mesma cena de atenção conjunta para se concretizar. A subjetividade, por sua vez, a forma particular como cada participante se entende e entende o mundo ao seu redor, contribui para a compreensão do enquadre, determina, em parte, a maneira como cada um se posiciona, além de servir como a base que propicia a integração de conceitos na produção de novos conhecimentos. Além disso, entendo que toda a interação se dá em um processo intersubjetivo, que consiste em tentar pensar no que o outro está pensando, buscar entender a situação pelo ponto de vista do outro, mesmo que seja para defender o seu próprio, sabendo que os envolvidos compartilham um leque de possibilidades de sentidos. Sendo assim, não há como olhar o fenômeno da criatividade sem considerar a intersubjetividade.

Por outro lado, todas essas noções são abraçadas pelo conceito de cognição social situada, segundo o qual os processos sociocognitivos são constituídos por nossas emoções, as ações discursivas nas quais nos engajamos e as experiências corpóreas nas quais nos envolvemos e são a fonte da criatividade. Entendo, portanto, que uma análise densa como a que me propus a desenvolver não teria a mesma qualidade se qualquer uma dessas categorias fosse deixada de lado.

Isso posto, movo-me para as reflexões gerais sobre a feitura desta pesquisa à medida em que retomo as questões norteadoras e exponho as implicações futuras do estudo.

PRÁXIS EM MOVIMENTO

> A boniteza do processo é exatamente esta possibilidade de reaprender, de trocar.
>
> *FREIRE (1996)*

A reflexão sobre o percurso começa com uma recapitulação de todo o trabalho desenvolvido até aqui. Nesta pesquisa qualitativa interpretativista de inspiração etnográfica que se pretende densa, o movimento de olhar para a prática à luz do referencial teórico e pensar a teoria considerando a práxis segue um curso espiralar. Desse modo, a curiosidade vai "metodicamente 'rigorizando-se'" (FREIRE, 1996, p. 31).

O desejo precípuo do meu trabalho é contribuir para a formação de aprendizes que possam agir com autonomia. O estudo realizado no âmbito do mestrado levou-me à percepção de que a criatividade poderia ser um caminho. Nesse sentido, buscando preencher algumas lacunas observadas naquela pesquisa, tenho me dedicado à investigação desse conceito. Neste estudo, olhei para as noções de cognição social, mediação e agência com o intuito de entender se há e qual seria a relação entre elas e a criatividade, bem como o de contribuir com a construção de conhecimento para a área, à luz da cognição social.

Perseguindo esses objetivos, estudei o caso de uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Itaboraí, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Durante o ano de 2019, além da geração de dados por observação participante, caderno de campo, questionário sociocultural e entrevistas semiestruturadas em sistema de grupos focais, desenvolvemos uma sequência de práticas pedagógicas que foi gravada e transcrita para que as interações nas quais nos envolvemos pudessem ser analisadas. A transcrição, que seguiu o modelo proposto por Jefferson (2004), teve sua análise orientada pela ACE (LODER; JUNG, 2008; 2009) e foi operacionalizada tendo os conceitos de subjetividade, atenção conjunta, intersubjetividade, enquadre e posicionamento como categorias analíticas.

Muitos dos alunos participantes desta pesquisa se dispuseram a contribuir de maneira mais ativa não só para a realização da investigação, mas também para o planejamento das aulas. Aqueles que se voluntariaram a integrar os grupos focais e autorizaram a divulgação de

suas contribuições são apresentados logo no início deste texto, para que tenham algum destaque, pois reconheço-os como meus colaboradores.

Após a descrição daqueles que tomam parte desta “história em que me faço com os outros” (FREIRE, 1996, p. 53), aloquei no primeiro capítulo a metodologia adotada. Nele, mais do que relatar o passo a passo dos procedimentos realizados, busquei posicionar-me como professora pesquisadora em processo de formação, alinhada a – ou que pelo menos tenta se orientar por – uma concepção de ensino que inclua o estudante em todas as cenas do processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2019).

Na tentativa de deixar clara a forma como entendo os conceitos apresentados, procurei, no capítulo 2, construir a trama teórica que sustenta esta pesquisa, situando-a no campo da linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 1998; 2006) e crítica (PENNYCOOK, 1998; 2006). Ao longo dela, atravessei diferentes áreas do conhecimento e propus um quadro conceitual de criatividade que articula agência, mediação e cognição social na prática pedagógica. Ilustrei essa proposta por meio dos meus próprios dados, da literatura a qual tive acesso e dos entendimentos surgidos na análise. Acredito que o modelo idealizado e proposto na página 90 desta pesquisa venha ao encontro do que mostram os dados.

Considerando os excertos apresentados no capítulo 3, em que observo a participação dos estudantes nos grupos focais, percebi que a escolha do tema da aula se faz fundamental para o engajamento dos alunos. Por se tratar de um tema de seu interesse, já conhecido por alguns, inclusive, há um maior engajamento emocional na aula, o que pode ter contribuído para um maior engajamento social e cognitivo. Acredito que a motivação e a disposição para o envolvimento nas práticas pedagógicas facilitaram a criação de mecanismos de aprendizagem que propiciaram o acesso a esses conhecimentos em outros momentos, permitindo que os alunos guiassem suas próprias aprendizagens.

Abro um parêntese para sublinhar a percepção que me ocorreu a respeito da cópia do quadro, discutida no capítulo 3. Durante a observação da gravação da última rodada de entrevistas, diferentemente do que manifestam na primeira sessão, nenhum dos alunos pareceu sentir falta de copiar do quadro. Esse tipo de atividade não foi proposto como tarefa principal em nenhuma das aulas. Usamos esse recurso apenas uma vez para registrar três perguntas sobre as histórias produzidas por eles próprios e do conto lido em sala. Talvez, esse seja um indicador de que tenham percebido a aprendizagem acontecendo de forma diferente do que o que perecia estar marcado pelo e no seu sistema de crenças (BARCELLOS, 2006).

A criatividade, a julgar pelas cenas analisadas, está relacionada a uma questão atitudinal, à forma como a aula é conduzida e não ao tipo de atividade que se desenvolve na prática. No excerto 18, por exemplo, ao tentar recuperar algumas noções sobre o texto lido, que seriam importantes para a realização do exercício proposto pelo LD, iniciei a sequência de turnos com uma pergunta cuja resposta já era conhecida por mim. Mesmo assim, as contribuições não ficaram restritas ao nível da forma, porquanto os participantes da interação, num movimento palavra-mundo (FREIRE, 1989), mobilizaram, além das pistas textuais, seu contexto sociocognitivo para construir entendimentos possíveis para as situações dos mundos lido e vivido. A criatividade foi possível, no meu entender, porque a estrutura de participação permitiu que os estudantes, ao coconstruírem sentidos, manifestassem sua agência, posicionando-se e negociando posicionamentos.

A análise do excerto 19 parece fortalecer esse entendimento, quando mostra o oposto desse fenômeno. Ao não compartilhar o foco de atenção com os alunos e propor um enquadre de jogo de adivinhação sem dar aos meninos e meninas qualquer pista que pudesse levá-los à resposta pretendida, prejudico a intersubjetividade, pois não estabeleço com eles um referente comum. Nessa medida, nossas ações se dão descoordenadamente, ao acaso, e a construção de sentidos é sempre interrompida por mim, que além de não atuar para favorecer a prática de leitura, ainda restrinjo as contribuições dos alunos e as possibilidades de posicionamento, operando com um enquadre que parece não cooperar para a construção de conhecimentos.

Sempre que voltamos nossa atenção para um mesmo referente, como no excerto 20, a emergência da criatividade acontece, à medida que os participantes alternam os turnos, negociando seus posicionamentos e os relacionando com o conhecimento prévio acionado a partir das pistas textuais e interacionais. A descentralização da fala e a estrutura de participação parece favorecer a agência dos alunos, uma vez que as contribuições não visam apenas a ratificação de seus entendimentos pela professora, mas sua apresentação como leitores em processo de formação.

Somente ao chegar ao excerto 21, dei-me conta que é o enquadre de lingualização que podia abarcar o encadeamento entre posicionamento, agência, atenção conjunta e criatividade. Essa descoberta surgiu de uma inquietação que me perseguia enquanto observava as cenas de atenção conjunta que se desenrolavam até então: mesmo quando os alunos e eu parecíamos não estar orientados por um enquadre de aula, a busca pela construção de significados permanecia em nosso horizonte de consciência e guiava nossas ações. A maneira como os alunos se posicionavam, defendendo um status de integrante de uma comunidade religiosa ou dominada pela violência, por exemplo, demonstravam como se viam

e entendiam o mundo ao seu redor, e como construíam sentido sobre o objeto textual em decorrência.

Mais uma vez o enquadre jogo de adivinhações se manifestou, agora, no excerto 22. No entanto, ao contrário da mitigação do potencial criativo, como ocorre no excerto 19, dessa vez, o jogo de adivinhações favoreceu a construção de sentidos. Isso porque os alunos se posicionam como possuidores de conhecimento ao formular teorias sobre a possível identidade de Penélope, recorrendo ao seu conhecimento prévio para sustentar suas contribuições e criar significados.

O mesmo pode ser observado no excerto 23, em que os alunos, novamente envolvidos em um jogo de adivinhações, tecem conjecturas sobre a atitude do pai de Penélope diante de tantos pretendentes para sua filha, reforçando como o enquadre maior de lingualização está sempre no horizonte, norteando nossas interações. Ao mesmo tempo, o olhar retrospectivo para a situação vivenciada nesse recorte, ilustra como às vezes posicionamentos assumidos por mim, associados ao meu papel institucional, podem tolher o potencial dos alunos. Nesse sentido, arrisco-me a afirmar que há nessa cena índices que apontam para o exercício de uma autonomia do discente, uma vez que os alunos recorrem aos repertórios disponíveis que podem auxiliá-los na elaboração de uma resposta correta sem que sejam orientados para tal.

Outras pistas do desenvolvimento da autonomia dentro do enquadre de lingualização podem ser constatadas no excerto 24, na adaptação, por parte de alguns alunos, da prática proposta por mim, com o objetivo de alcançar o fim desejado pelo grupo, o humor ou o entretenimento. A produção textual apresentada nesse recorte é fruto de um processo de construção de conhecimento que recupera e integra conceptualmente elementos apresentados no decorrer de todas as aulas anteriores que serviram como geração de dados, apontando para a emergência da criatividade na transposição do mundo narrado para o vivido no exercício de sua agência, quando os alunos transformam o que deveria ser uma apresentação de trabalho em um show, lingualizando.

No excerto 25, outra produção original concebida com intuito de agregar valor ao trabalho do grupo anterior tomou corpo. Mais uma vez, os alunos mobilizaram seu repertório sociocultural orientados pelo grande enquadre da lingualização. Isso me levou a ver esse enquadre como o maestro das interações nas cenas observadas e o encadeador da emergência da criatividade.

Em outras palavras, o enquadre de lingualização corrobora a noção de criatividade como efeito das ações discursivas, um processo colaborativo e intersubjetivo de negociação de posicionamentos. A bagagem sociocultural possibilitou aos alunos integrarem

conceptualmente aquilo que já sabiam ao elemento novo, tanto nas práticas de leitura quanto nas interações face a face, propiciando o giro da catraca cultural (TOMASELLO, 2003a) e o surgimento da criatividade.

Essas reflexões me permitiram voltar às perguntas de pesquisas e às conjecturas tecidas ao longo do presente estudo.

As seguintes questões foram propostas: a) Qual é a relação, se é que existe, entre a criatividade, a cognição social, a mediação e a agência na prática docente de PLM? ; b) Que ações discursivas sinalizam criatividade por parte de alunos e professora?; c) Que posicionamentos são assumidos por parte de alunos e professora?; d) Que ações sinalizam agência por parte de alunos?; e) Qual a relação da agência com a criatividade?; f) Qual a relação da mediação com a criatividade?; g) Que entendimentos emergem da participação dos alunos nas entrevistas e nos protocolos falados em relação à criatividade e à agência?

Com referência às perguntas (a), (e) e (f), todas sobre a relação entre a criatividade, a cognição social, a mediação e a agência na prática docente de PLM, a literatura e a análise das interações neste estudo parecem nos dizer que a criatividade, nas situações analisadas, é o efeito da articulação desses conceitos. Uma tentativa de representação imagética desse entendimento é apresentada no fim capítulo 2, na página 90. Desse modo, os processos cognitivos, sociais e semióticos que constituem a cognição social situada fomentados pela mediação permitem o entendimento das situações em curso de maneira tal que impulsiona certos posicionamentos. É a agência que move o tear da criatividade.

Com referência às perguntas (b), e (d), há nos dados ações discursivas que sinalizam ser a agência o motor da criatividade, por parte de alunos e professora. Destaco dentre elas :

i) as descrições de cenas imaginadas que integram o conhecimento prévio às pistas textuais, na própria interação verbal, como acontece no excerto 20;

ii) as exposições de teorias ou de novos entendimentos possibilitados pela interseção entre produtos da bagagem sociocultural e novas fontes de conhecimento, como demonstrado por Augustinho Carrara no fragmento 22-A;

iii) as argumentações, favoráveis ou contrárias a determinados assuntos, que contribuíram para a ressignificação de conceitos ou de status na situação interacional, como acontece na discussão entre King, Madara, Augustinho Carrara, Remiltom e eu, no fragmento 21-B;

iv) os recontos de narrativas conhecidas, tais quais as colaborações de King, Madara e Augustinho Carrara, no excerto 18; minha, no fragmento 21-A; de King e Mike, no fragmento 21-B, e as novas produções, como a de Augustinho Carrara e Gandalf, no excerto 24 e a de

Brittynes e seu grupo, no excerto 25, em que há a transposição de contextos imaginados e vividos.

Com referência à pergunta (c), dentre os posicionamentos assumidos por parte de alunos e professora, destaco:

i) o de leitor atento/proficiente: Augustinho Carrara, no excerto 18; Remiltom e Mike, no excerto 20; Dark Leiry, no fragmento 22-A;

ii) o de membro de uma determinada comunidade: Madara, no excerto18 ; King, no fragmento 21-B e Mulan, no fragmento 21-C;

iii) o de interagente em uma conversa: Madara, Augustinho Carrara e eu, no excerto 20; Liannah, Malu, Mariana, Dark Leiry, Hiorrana e eu, no fragmento 21-A; Arlequina, no fragmento 22-A;

iv) o de participante em um jogo: Mulan, Mariana, Hiorrana e Augustinho Carrara, no excerto 19; Dark Leiry, Malu, Mike e Arlequina, no fragmento 22-A; Augustinho Carrara, Mulan e Remiltom, no excerto 23;

v) o de produtor de conhecimento: Augustinho Carrara e Gandalf, no excerto 24; Brittynes e seu grupo, no excerto 25.

Com referência à pergunta (g), que tratou dos entendimentos emergentes da participação dos alunos nas entrevistas e nos protocolos falados em relação à criatividade e à agência, os dados conduzem à ideia de que, em nossa sala de aula, o processo criativo é fomentado pelas práticas que se desenvolvem em torno de um tema de interesse da turma. Esse interesse compartilhado é o que promove o engajamento perceptivo, emocional e atitudinal dos alunos e estimula a participação e a construção dialógica do conhecimento. Reforço, com base nessa perspectiva, a importância da ativação e da criação de conhecimentos relacionados à temática em práticas que antecedam o momento da leitura, no intuito de motivar os alunos, oferecer-lhes subsídios para a produção de sentidos e provocar o interesse em continuar aprendendo.

Tendo em mente os resultados aqui apontados, reflito sobre as cinco conjecturas que surgiram na fase inicial desta pesquisa, as quais retomo a seguir: i) Se a linguagem é uma forma de cognição sócio-histórica de caráter eminentemente interacional, a criatividade emergirá de relações discursivas, constituídas por um sistema simbólico de grande plasticidade (MARCHUSCHI, 2002); ii) Se a criatividade se localiza fundamentalmente nos recursos linguístico-discursivos ao qual as pessoas recorrem para transformar ações em textos e executá-las, investigar a criatividade é o mesmo que investigar os recursos linguístico-discursivos presentes no processo interacional (JONES, 2016); iii) Se a cognição social é a

maneira pela qual as pessoas compreendem as outras, elas mesmas e as situações nas quais se envolvem, e se, no discurso, o indivíduo pode posicionar-se a si mesmo ou ser posicionado como um determinado *self* (HARRÉ; LAGENHOVE, 1999), tratar da cognição social também é tratar de posicionamento; iv) Se a mediação é um efeito da organização da estrutura de participação (PHILIPS, 1972; SCHULTZ; FLORIO; ERICKSON, 1982), o processo mediador é condição para a emergência da criatividade em práticas pedagógicas; v) Se a criatividade "está relacionada ao uso da linguagem e de outras semioses, para, em conversas situadas, realizar ações, tomar posições ou assumir identidades que não seriam possíveis anteriormente" (JONES, 2016), agência é índice de criatividade.

Considerando a trama teórica tecida nesta pesquisa, os dados corroboram as cinco conjecturas. No que tange às conjecturas (i) e (ii), a criatividade se manifestou no uso da linguagem. Para poder percebê-la, foi necessário olhar para as pistas que sinalizavam o processo significação. Sem essa ação reflexiva, dificilmente a perceberíamos como efeito discursivo ou perceberíamos a agência como motor do tear da criatividade.

Já no que tange à conjectura (iii), o pensamento inicial se confirmou na medida em que, como visto na análise, os posicionamentos negociados estão relacionados à maneira como cada participante se identificava na interação, considerando a si próprio e o julgamento que fazia do outro e da situação interacional.

Por fim, no que se refere às conjecturas (iv) e (v), o que me parece ter possibilitado a emergência da criatividade nas situações observadas foi a organização da estrutura de participação que favoreceu oportunidades iguais de fala, além de ter criado condições para a assunção e a negociação dos posicionamentos, marcas da agência.

Fecho o presente estudo refletindo sobre suas possíveis contribuições, implicações, limitações e encaminhamentos futuros.

Considero que uma das principais contribuições desta pesquisa para o ensino de PLM concerne ao entendimento de criatividade como efeito das relações discursivas possibilitadas pela mediação, que, ao propiciar oportunidades iguais de participação, contribui para a criação de condições que favorecem o desenvolvimento da autonomia do discente. Os dados analisados indicam que a emergência da criatividade está relacionada a uma questão atitudinal, à forma como a aula é conduzida, mais do que ao tipo de prática pedagógica desenvolvida, revelando que, apesar de o planejamento das atividades ser fundamental, os papéis desempenhados e os posicionamentos assumidos precisam ser flexíveis e intercambiáveis (SALIÉS, 2011).

Sublinho ainda que tal flexibilidade relaciona-se ao entendimento da qualidade de vida no ambiente de aprendizagem (ALLWRIGHT, 2006). A qualidade de vida na sala de aula só é possível quando todos têm as mesmas oportunidades de manifestarem suas opiniões, seus interesses, seus desejos, suas dificuldades, enfim, quando há dialogismo (BAKHTIN, 2011) e agência (AHEARN, 1999; 2001).

No que tange às implicações pedagógicas, acredito que esta pesquisa contribua para o ensino-aprendizagem de PLM ao apresentar uma reflexão multidimensional sobre a criatividade, enquanto fenômeno manifestado intersubjetivamente no discurso e estruturada pelas experiências sensoriais, culturais e sociais. Tal entendimento se mostra relevante na medida em que torna possível uma mudança no olhar do professor e do próprio aluno para o potencial do uso da linguagem na sala de aula .

Olhar para a criatividade do docente em estudos futuros talvez possa incrementar esses entendimentos e manter a práxis em contínuo fazer.

REFERÊNCIAS

ABBOUD, Izabelle Cristina S. V. O lugar onde vivo: só mato, barro e tiro?!: uma experiência de letramento crítico no nono ano do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, M. L. C. de. (Org.) *Letramentos no Ensino de Língua Portuguesa*: experiência, agência e crítica. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 117-200.

ABRITTA, C. S.; FERREIRA, M. S. G.; LADEIRA, W. T. A estrutura de participação em audiências de conciliação: um estudo contrastivo de dois contextos de mediação. In: SILVEIRA, S. B.; MAGALHÃES, T. G. (Orgs.) *A fala-em-interação em situações de conflito:* recursos linguísticos e práticas comunicativas. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 171-183.

AHEARN, Laura. Agency. *Journal of Linguistic Anthropology*. 9 (1-2), 1999, p. 12-15.

AHEARN, Laura. Language and agency. *Annu. Rev. Antropol*. 30, 2001, p. 109-137.

ALENCAR, Eunice M. L. S. de; FLEITH, Denise de S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e pesquisa*. jan-abr, vol. 19, n. 1, 2003, p. 1-8.

ALLWRIGHT, Dick. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, Simon; MILLER, Inés K. (Orgs.) *Understanding the Language Classroom*. New York: Palgrave Macmillan, 2006. p. 11-17.

ALVES, Cristiane M. Memória e identidade na escrita de estudantes da EJA. In: OLIVEIRA, M. L. C. de. (Org.) *Letramentos no Ensino de Língua Portuguesa*: experiência, agência e crítica. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 201-228.

ANDRADE, Marlene Maria de O. O planejamento educacional individualizado (PEI) nos processos de letramento e alfabetização do aluno com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, M. L. C. de. (Org.) *Letramentos no Ensino de Língua Portuguesa*: experiência, agência e crítica. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 121-148.

ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry A. *Postmodern education*: politics, culture, and social criticism. Minneapolis; London: University of Minnesota Press, 1991.

ASSOCIAÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÂO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. Ofício n. 01/2015. *Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Rio de Janeiro: ANPED; ABdC, 2015. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra, 6ª ed. São Paulo: W.M.F Martins Fontes, 2011.

BARCELLOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre Ensino e aprendizagem de língua. In.: BARCELLOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de línguas*: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARTHES, Roland. Jeunes chercheurs. *Communications*, 19, 1972. p. 1-5.

BASTOS, Liliana C.; BIAR, Liana de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *D.E.L.T.A.*, 31-especial, 2015. p. 97-126.

BATESON, G. Uma Teoria sobre Brincadeira e Fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2ª ed. São Paulo: Loyola. 2013 [1972]. p.85-105.

BAZERMAN, Charles. *Teoria da ação letrada*. Trad. Milton Camargo Mota, Angela Paiva Dionízio, Judth Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: *Educação & realidade*. Porto Alegre. Vol. 19, n. 1 (jan./jun. 1994), p. 89-96.

BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy.* 2nd. edition. London; New York: Routledge, 2013.

BÍBLIA, A. T. Gênesis. In.: BÍBLIA. *Bíblia Sagrada*: o antigo e o novo testamento. Trad. João Ferreira de Almeida. Santo André-SP: Geográfica Editora, 2016.

BONDEBJERG, Ib. The creative mind: Cognition, society and culture. *Palgrave Communications.* 3, 2017,

BOOTE, J.; MATHEWS, A. "Saying is one thing; doing is another": the role of observation in marketing research". *Qualitative Market Research:* An International Journal, vol. 2, iss 1, 1999, p. 15-21.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador:* introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular:* Língua Portuguesa. Relatório das contribuições que propõem a inclusão de novos objetivos de aprendizagem ao componente curricular. 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/LIN_LINGUA_PORTUGUESA_Relatorio_2_3.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular:* Educação Infantil e Ensino Fundamental. 3ª versão. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRUNER, Jerome. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, J. V. (Org.) *Culture, communication and cognition:* Vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. Language and identity. *A companion to linguistic anthropology* 1, 2004, p. 369-394.

CALDEIRA, Brízzida Anastácia Souza Lobo de Magalhães. *Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança.* 2021. 301 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: ler, ouvir e escrever. *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, 1996, v. 39, nº 1. p. 13-37.

CASSIO, Fernando. Existe vida for da BNCC? In: CASSIO, Fernando; CATELLI Jr, Roberto. (Org.) *Educação é a Base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-40.

CASOTTI, Janayna B. Concepções de professores em formação inicial sobre a prática de produção textual na escola básica. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Rezende. (Orgs.) *Concepção discursiva de linguagem*: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 85-106.

CASTRO, R. V.; DIONÍSIO, M. L. A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no "trabalho interpretativo". In.: FELTES, Heloísa P. M. (Org.) *Produção de de sentido*: estudos trandisciplinares. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003. p. 313-39.

CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

CAVALCANTI, M. C. *Critical Applied Linguistics*. A critical Introduction. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

CAVALCANTI, M. C. uma linguística aplicada transgressiva. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

CAZDEN, Courtney B. *Classroom discourse:* The Language of Teaching and Learning. 2 ed. Portsmouth: Heinemann, 2001.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCOAL, M. S. Z..; CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Linguística aplicada:* da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática.* v.3 n.2 mai/ago 2013.

CLIFFORD, James. Introdução: verdades parciais. In: CLIFFORD, J.; GEORGE, M. *A escrita da cultura:* poética e política da etnografia. Trad. Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Eduerj, 2016.

COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. 1ª ed. São Paulo: Global, 2004.

COLE, Michael; WERTSCH, James. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*. 1996. 39: p. 250-256.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTIZIS, M. *Multiliteracies:* literacy learning and the design of social futures. London; New York: Routledge, 2000.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*. Vol. XVIII, nº 1, 2011, p. 5-22.

COX, Catherine M. The early mental traits of three hundred genius. In: THERMAN, Lewis M. *Genetic studies of genius.* vol. 2. California: Stanford University press, 1926

DACEY, John. Concepts of creativity. In: RUNCO, M. A.; PRITZKER, S. R. *Encyclopedia of creativity.* San Diego; London; Boston; New York; Sydney; Tokyo; Toronto: Academic Press, 1999.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Scientia e studia*, São Paulo, v. 6, n. 2, 2008, p. 201-218.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura:* inferências e contexto sociocultural. 1988. 235 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvona S. *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUES, Diana Maria G. Ciberespaços e rituais: tecnologia, antropologia e criatividade. Horizontes antropológicos, Porto Alegre, ano 10, n. 21, jan-jun, 2004, p. 181-198.

DURANTI, Alessandro. Agency in language. In: DURANTI, A. (Org.) *A companion to linguistic anthropology*. Blackwell Publishing, 2004

DURANTI, Alessandro; OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi B. (Editors). *The Handbook of Language* Socialization. Blackwell Publishing Limited, 2011.

ELLIS, Carolyn. *The ethnographic I:* A methodological novel about autoethnography. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004.

ERICKSON, Frederick. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. Occasional Paper. Nº 81. Michigan State Univ., East Lansing. Inst. for Research on Teaching. National Inst. of Education (ED), Washington DC, Feb. 1985, 147 p.

FABRÍCIO, Branca F. Linguistica Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-66.

FABRÍCIO, B. F.; PINTO, J. P. Inclusão e exclusão sociais em práticas discursivo-identitárias: microrresistências e possibilidades de agenciamento. In: FABRÍCIO, B. F.; PINTO, J. P. *Exclusão social e microrresistências:* a centralidade das práticas discursivo-identitárias. Goiânia: Cânone Editorial, 2013. p. 11-34.

FAGUNDES, TATIANA BEZERRA. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Rev. Bras. Educ***.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, jun. 2016.

FETTERMAN, David M. *Ethnography:* step-by-step. Thousand Oaks, California; London; New Delhi, Singapore: Sage Publications, 2010.

FRAGUAS, Marcela M. de M. O gênero conto e o ensino de gramática: uma abordagem crítica. In: OLIVEIRA, M. L. C. de. (Org.) *Letramentos no Ensino de Língua Portuguesa*: experiência, agência e crítica. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 229-254.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. *The ego and the id.* Translated by Joan Riviere. New York; London: W. W. Norton and Company, 1960 [1923].

FREUD, Sigmund . Inhibitions, symptoms, and anxiety. [1926]. In: STRACHEY, James. *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. Vol. XX (1925-1926). London: The Horgarth Press, 1959.

FORGAS, Joseph P. Affect and Cognition. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 3, no. 2, 2008, p. 94–101. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/40212235.

GALTON, F. Hereditary talent and character. *Macmillan's Magazine*,12, 1865, p. 157-166, 318-327.

GARCEZ, Pedro M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Unisinos*, Vol. 10, n. 2; pp. 211-224, mai/ago 2012.

GARRIDO, Margarida Vaz; AZEVEDO, Catarina; PALMA, Tomás. Cognição social: fundamentos, formulações sociais e perspectivas futuras. *Psicologia*, vol. XXV (1), Edições Colibri, Lisboa, 2011, p. 113-157.

GEE, James Paul. *Social Linguistics and literacies:* ideology in discourses. 3rd. edition. London; New York: Routledge, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GIBSON, Eleanor; RADER, Nancy. Attention: The Perceiver as Performer. *Attention and Cognitive Development*. 1979.

GIEVE, Simon; MILLER, Inés K. What Do We Mean by 'Quality of Classroom Life'? In: GIEVE, Simon; MILLER, Inés K. (Orgs.) *Understanding the Language Classroom*. New York: Palgrave Macmillan, 2006. p. 18-46.

GODOY, Arilda Schmidt. In.: *Introdução às pesquisas qualitativas e suas possibilidades*. Revista de Administração de Empresas/ EAESP/ FGV, São Paulo, Brasil, 1995.

GOFFMAN, Erving. *Os quadros da experiência social*: uma perspectiva de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOFFMAN, Erving. A Situação Negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Org.) *Sociolinguística Interacional.* São Paulo: Loyola. 2013 [1964], p. 13-20.

GOFFMAN, Erving .Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Org.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola. 2013 [1979], p. 107-148.

GOLD, Raymond L. Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, vol. 6, no 3, mar 1958, p. 217-223.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Org.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2013 [1981b]. p. 149-182.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia.* 14ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HARRÉ, R.; VAN LANGENHOVE, L. *Introducing positioning theory. Positioning Theory*. London: Blackwell, 1999.

HARRÉ, R.; GILLET, G. *A mente discursiva:* os avanços na ciência cognitiva. Trad. Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HIDALGO-DOWINING, Laura. Metaphor and metonymy. In.: JONES, Rodney H. (Org.) *The Routledge handbook of language and creativity*. New York: Routledge, 2016. p.107-128.

HODGE, R., KRESS, G. *Social semiotics*. London: Polity Press, 1988.

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC - *Referenciais Curriculares.* 2012.JEFFERSON, Gail. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, Gene H. *Conversation Analysis:* studies from the first generation. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.

JONES, Rodney H. Introduction. In.: JONES, Rodney H. (Org.) *The Routledge handbook of language and creativity*. New York: Routledge, 2016. p.1-24.

JONES, Rodney H. Creativity and Discourse Analysis. In.: JONES, Rodney H. (Org.) *The Routledge handbook of language and creativity*. New York: Routledge, 2016. p. 61-77.

JUNG, N. M.; GONZALEZ, P. C. A organização da tomada de turnos: socialização em sala de aula. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2009.

KLEIMAN, A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *Intercâmbio*, v. 2, 1990, p. 22-31.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês [et. al.]. *O ensino e a formação do professor:* alfabetização de jovens e adultos. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 223-243.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo.* Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, dez, 2007, p. 1-25.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012 [1995], p. 15-61.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor:* aspectos cognitivos da leitura. 15ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Language, creative and remix culture. In.: JONES, Rodney H. (Org.) *The Routledge handbook of language and creativity*. New York: Routledge, 2016. p. 398-414.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto.* 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse.* New York: Bloomsbury, 2001.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things*: what categories reveal about the mind. University of Chicago Press, 1987.

LANGLOTZ, Andreas. Language, creativity, and cognition. In: JONES, Rodney H. (Org.) *The Routledge handbook of language and creativity*. New York: Routledge, 2016. p. 40-60.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. New Literacies: changing knowledge and classroom learning. Buckingham; Philadelphia: Open university Press, 2003.

LEONTIEV, Alexei N. *Atividade, consciência e personalidade.* Trad. Maria Silvia Cintra Martins. The marxists internet archive. Domínio público. 1978.

LODER, Letícia Ludwing. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, Letícia Ludwing; JUNG, Neiva Maria. (Org.) *Fala-em-interação social:* introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p.127-161.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Oficina da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de LETRAS, 1996.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 1º sem. 2004, p. 159-171.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. [Org] *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-38.

Manuel Castells explica a obsolescência da educação contemporânea. 2014. Disponível em: http://www.fronteiras.com/noticias/manuel-castells-explica-a-obsolescencia-da-educacao-contemporanea-1427125019. Acesso em: jul. de 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. *Veredas*, Juiz de Fora, V. 6, n. 1, 2002, p. 43-62.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In.: FELTES, Heloísa P. M. (Org.) *Produção de de sentido*: estudos trandisciplinares. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003. p. 239-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTINS, Vítor Manuel T. Algumas ideias para uma prática mais criativa nas aulas de língua portuguesa. *Millenium*, Viseu, n. 28, out. 2003, p. 1-3.

MARTINS, Vítor Manuel T. A qualidade da criatividade como mais valia para a educação. *Millenium*, Viseu, A 9, n. 29, jun 2004, p. 295-312.

MCKECHNIE, L. E. Observational research. In.: LISA M. Given (Ed.). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods.* Thousand Oaks: Sage Publications, 2008, p. 574-577.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

MONTE MÓR, Walkiria. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Orgs.) *New literacies, new agencies?* A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action n and out of school. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013. p. 126-146.

MORAN, Seana. The roles of creativity in society. In.: KAUFMAN; STERNBERG (Org.) The Cambridge Handbook of Creativity. Cambridge University Press, 2010. p. 74-92.

MORGAN, David L. Focus Groups as qualitative research. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Editions, 2011.

MUNFORD, Michael D.; GUSTARFSON, Sigrid B. Creativity syndrome: Integration, Application, Innovation. *Psychological Bulletin*. Vol. 103, n. 1, 1988, p. 27-43.

NOGUEIRA, Susana E.; MOURA, Maria Lucia S. Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial1. *Rev Bras Crescimento Desenvolv. Hum*, 17(2), 2007, p.128-138.

NUNES, Aline Slucci. *A coconstrução do conhecimento através de jogos de linguagem em uma aula de língua portuguesa:* um estudo das estratégias de leitura a partir da análise dos enquadres interacionais. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, RJ, 2016.

NUNES, Aline Slucci. Coconstrução de sentidos em práticas mediadas de leitura: uma análise sociointeracional. In: OLIVEIRA, M. L. C. de. (Org.) *Letramentos no ensino de língua portuguesa:* experiência, agência e crítica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 67-96.

OLIVEIRA, Marcia L. C. de. Elaboração didática colaborativa: uma proposta fundada na tríade experiência, agência e crítica. In: OLIVEIRA, M.L.C. de. (Org.) *Letramentos no Ensino de Língua Portuguesa*: experiência, agência e crítica. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 17-39.

OLIVEIRA, Tânia A.; ARAÚJO, Aparecida M. *Tecendo Linguagens*: língua portuguesa 7º ano. Barueri, SP: IBEP, 2015.

OLIVEIRA, Tânia A.; ARAÚJO, Aparecida M. *Tecendo Linguagens*: língua portuguesa 7º ano. Barueri, SP: IBEP, 2018.

ORTNER, Sherry B. *Anthropology and Social Theory:* culture, power, and the acting subject. Durham; London: Duke University Press, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise B. Braga e Maria C. dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo:* experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Trad. Júlia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PHILLIPS, Susan U. Participant structure and communicative competence: warm springs children in community and classroom. In: CAZDEN, Courtney B. ; JOHN, Vera P.; HYMES, Dell H. (Orgs.) *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.

POPE, Rob. *Creativity*: theory, history, practice. London. New York: Routledge, 2005.

RAJAGOPALAN, K. Linguística e a política de representação. In.: RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São PULO: Parábola Editorial, 2003. p. 29-36.

RANGEL, Egon de O. Base Nacional Curricular Comum (BNCC): parecer sobre o documento de língua portuguesa — área de linguagens. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_3_LP_Egon_de_Oliveira_Rangel.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

RICHARDSON, Laurel. Novas práticas de escrita em pesquisa qualitativa. Trad. Humberto Issao Sueyoshi. *Urdimento*. V.2, n.32. set-2018. p. 542-561.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. [Orgs.] *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

RUNCO, Mark A.; ALBERT, Robert S. Creativity Research: A Historical View. . In.: KAUFMAN; STERNBERG (Org.) *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, 2010. p. 3-19.

SALIÉS, Tânia Mara Gastão. Práticas sociodiscursivas na mediação do conhecimento no contexto pedagógico. *IX Congresso Brasileiro de Estudos do Discurso ALED 2011*. Sessão 12: Práticas híbridas em saúde e educação (Coordenadora: Maria das Graças Dias Pereira). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2011.

SAWYER, Keith. Creativity and dialogue. In.: JONES, Rodney H. (Org.) *The Routledge handbook of language and creativity*. New York: Routledge, 2016, p. 78-91.

SCHAMESS, Gerald; SHILKRET, Robert. Ego psychology. In J. Berzoff, L. M. Flanagan; P. Hertz [Orgs], *Inside out and outside in:* Psychodynamic clinical theory and practice in contemporary multicultural contexts. 3rd. ed. Lanham: Rowman; Littlefield, 2011. p. 62-96.

SCHIEFFELIN, B. B.; OCHS, E. (Eds.). *Language socialization across cultures.* Cambridge University Press, 1986.

SCHULTZ, J., FLORIO, S., ERICKSON, F. Where's the floor? aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (Orgs.) *Children in and out of school. Ethnography and education*. CAL Washington D.C, 1982, p. 88-123.

SIGILIANO, Natália Sathler; SILVA, Wagner Rodrigues. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Rezende. (Orgs.) *Concepção discursiva de linguagem*: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 19-40.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009.

SILVA, Gabriela Medela da. Reinventando a alfabetização na periferia: espaços, tempos e projetos. In: OLIVEIRA, M. L. C. de. (Org.) *Letramentos no Ensino de Língua Portuguesa*: experiência, agência e crítica. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 43-66.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an Analysis of Discourse:* The English Used by Teachers and Pupils. London: Oxford University Press, 1975.

SMITH, E. R; SEMIN, G. R. Situated social cognition. *Current directions in psychological science*, 16, 2007, p. 132-135.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. *Letramentos sociais:* abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWAIN, Merrill. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In.: BYRNES, Heidi (Org.). *Advanced Language Learning*: The Contribution of Halliday and Vygotsky. London; New York: Continuum, 2006.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Multiliteracies:* Literacy Learning and the Design of Social Futures. Ed. Bill Cope and Mary Kalantzis. London/New York: Routledge, 2000, 9-37.

TILLEY-LUBBS, Gresilda A. La autoetnografía crítica. In.: PANTOJA, Silvia R.; RASCO, José Félix A. [Orgs.] *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

TOMASELLO, Michael. The key is social cognition. In: GENTER, Dedre; GOLDIN-MEADOW, Susan. *Language in mind*: advances in the study of language and thought. Cambridge, MA: MIT Press, 2003b.

TOMASELLO, Michael. Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge: Harvard University Press, 2003c.

TOMASELLO, Michael. *Why we cooperate*. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

TOMASELLO, Michael. Joint Attention as social cognition. In: MOORE, Chris; DUNHAM, Philip. *Joint Attention:* Its Origins and Role in Development. New York: Psychology Press, 2014

TOMASELLO, M.; KRUGNER, A.C.; RATNER, H. H. Cultural learning. *Behavioral and brain sciences*. Cambridge University Press. 16, 1993, p. 495-552.

TOMASELLO, M.; CALL, J. *Primate cognition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

VARELA, F. J. et al. *The embodied mind cognitive Science and human experience.* Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*. Notas para uma Sociologia da Sociedade Contemporânea. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

VEREZA, Solange C. Cognição e sociedade: um olhar sob a óptica da linguística cognitiva. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 16, n. 3, set-dez, 2016, p. 561-573.2016

VYGOTSKY, Levy. Play and its role in the mental development of the child. Trad. Nikolai Veresov (Austrália) e Myra Barrs (Reino Unido). *International Research in Early Childhood Education*. 3 Vol. 7, No. 2, 2016 [1966].

VOGT, W. P. Dictionary of statistics & methodology: A nontechnical guide for the social sciences. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 1999.WEDIN, Asa. Literacy and Agency: the case of young adults who came to Sweeden as unaccompained asylum-seeking minors. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Routledge, 2019. 13 p.

WINKIN, Yves. A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 1998.

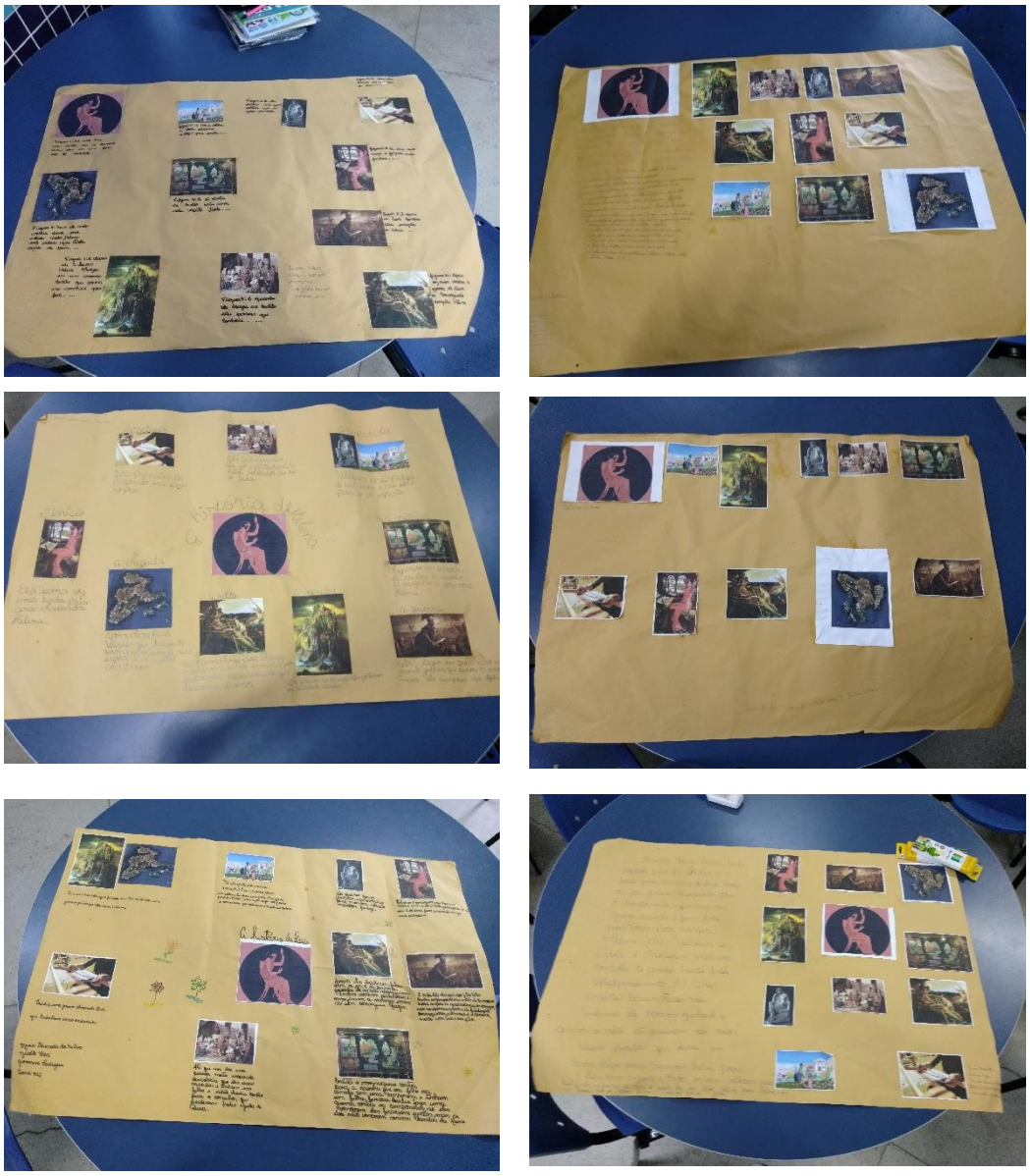
WINSLER, Adam. The socialization of cognitive development. *Social Development*. 11, 2002, p. 302-305.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Trad. Marcos G. Montagnoli. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2014.

APÊNDICE A – Imagens da proposta da primeira produção textual

Fonte: a) CAMAGNA, 2018, capa; b) <https://wikipedia.org/wiki/itaca>; c) <htpps://amazon.com: Vatican Penelope 6Th C Bc Roman Copy After A Greek Original Classical Greek Art Sculpture On Marble Vatican City Vatican Museums? AisaEverett Collection Poster Print (24 x 36)>; d) <htpps://mitologiaclassica.blogspot.com.es>; e) <https://siterg.uol.com.br/cultura/2019/03/17/ulisses-o-canto-das-sereias-e-as-amarras-da-abstinencia/>; f) https://blog.arteetear.com.br/a-arte-de-tear/; g) <https://online.verdehorizonte.net/2014/02/10/carta-de-ulisses-a-penelope/>; h) <https://leandrofonseca.com.br/vocejaleuaodisseiadehomero-resultado/>; i) e j) <http://aslendasdamitologiagrecoroma.blogspot.com/2009/04/o-olimpo_19.html>; k) <https://mitologiagrega.net.br/monte-olimpo/>

APÊNDICE B – Fotografias da primeira etapa da produção textual



Fonte: A autora, 2019.

APÊNDICE C – Leitura das produções

Grupo 1: A rainha Helena havia sido raptada pelo rei Hércules. Ele a levou para um reino distante chamado Troia. Os reis ficaram desesperados como acontecimento, formaram um grande exército e foram para Troia buscar Helena. Eles cercaram a cidade e travaram inúmeros combates. A guerra já durava aproximadamente dez anos. Muitos ficaram feridos, mas finalmente eles saíram vitoriosos. Na volta, eles passaram por muitas tribulações e demoraram um bom tempo, mas trouxeram Helena para Esparta. Todos puderam voltar para suas famílias e seus lares.

Grupo 2: A história de Lia – Em um castelo que ficava em Roma vivia um príncipe jovem chamado Ulisses. Lá, existia uma jovem chamada Lia que trabalhava como costureira. Muita gente não sabia, mas eles – Lia e Ulisses – eram casados. Ninguém podia saber, pois um príncipe só poderia se casar com princesas ou mulheres nobres. Até que um dia uma pessoa muito enxerida descobriu que os dois eram casados e tinham um filho. Ela resolveu contar para o Conselho, que decidiu pedir ajuda à deusa. Os pedidos foram atendidos, mas, para a infelicidade do casal, ao invés de uma solução, mandou pragas. Os mensageiros saíram espalhando a notícia por todo o reino. Preocupada, Lia ficou pensando no que poderia acontecer. Pediu, então que os mensageiros fossem falar com a mãe do príncipe. Eles já estavam a caminho quando, de repente, surgiram umas sereias sedutoras que começaram a seduzi-los. Apenas um conseguiu fugir. Esse mensageiro contou para a rainha que seu filho era casado com uma camponesa, e tinham um filho. Furiosa, ela começou uma guerra contra os camponeses: se eles vencessem, eles poderiam ficar juntos, mas se não, seriam banidos do reino para todo o sempre. A rainha obrigou seu filho a lutar contra os camponeses, mas, teimoso, Ulisses se voltou contra os próprios guerreiros. Os camponeses venceram a guerra e o príncipe pode assumir seu relacionamento com Lia e seu filho.

Grupo 3: A história de Helena – Era uma vez, uma linda princesa chamada helena. Seu passatempo favorito era fazer roupas. Até que um dia, ela foi capturada pelos soldados do rei de Tróia. Ulisses se despediu de sua esposa e de seu filho para ir até Esparta. Chegando lá, ele recebeu a missão de resgatar a princesa Helena. Após chegar à Troia, houve uma grande guerra que durou dez anos, mas Ulisses cumpriu seu objetivo. Os deuses do \olimpo não

gostaram da atitude de Ulisses. No caminho de casa, Ulisses encontrou várias armadilhas provocadas pelos deuses que fizeram sua volta demorar dez anos. Em sua chegada, Ulisses encontrou sua esposa e seu, já com vinte anos.

Grupo 4: Era uma vez uma rainha que se chamava Helena. Em um belo dia, ela foi raptada. Ela não sabia para onde estava indo. Helena não sabia que estava saindo do pais. Depois de cinco horas de viagem, helena chegou a um imenso castelo que parecia muito sombrio por fora. Chegando lá, viu uma sala muito bonita com pessoas que conhecia: a moça que costurava, a outra que pintava. Viu também uma estátua muito bonita. Helena descobriu que ninguém podia sair de lá, porque seu sequestro tinha provocado uma grande guerra em Troia. A guerra durou dez anos e, no fim de tudo, conseguiram resgatar Helena.

Grupo 5: Helena era uma jovem princesa. Ela era a mulher mais lida da humanidade. Ela foi raptada por um príncipe de Troia. Os outros reinos se uniram para resgatar Helena. No início da guerra o exército estava cheio de disposição, mas muito tempo se passou e os soldados começaram a desanimar. O guerreiro mais valente, Orochimaru, apareceu. Ele era bom demais, porque era um semideus. Ele lutou muito contra os troianos, mas não contava com Kratos. Orochimaru e Ulisses lutaram contra Kratos por mais de dez anos. A guerra parecia que não ia acabar nunca. Então, eles pensaram que não valia a pena continuar. Kratos soltou Helena, e ela decidiu ficar com Orochimaru, é claro. Mas só que o rei não gostou nada e pediu para Zeus transformar Orochimaru em humano. Depois disso, todos voltaram para Ítaca e acabou a história. Fim.

APÊNDICE D – Leitura da segunda produção textual

Gandalf e Augustinho Carrara: Após isso, ela pensou que se desenhasse uma pessoa, ele seria seu marido, mas isso não aconteceu, pelo fato de que a lançadeira na poderia conceder coisas que não fosses bens materiais. Então ela teria que conquistar o seu amor verdadeiro. Logo, ela foi convidada para uma festada realeza e, lá, conheceu um lindo príncipe, chamado Gandalf. Ele se apaixonou por Mariana, mas disse que ninguém poderia saber, porque seu pai não gostaria que seu filho se casasse com uma camponesa.

Alice: Ela ficou esperando o marido por muito tempo. Resolveu se casar com outro homem e teve dois filhos. Quando os filhos cresceram, descobriram que a mãe tinha tido um caso com um homem chamado Ulisses. Eles ficaram felizes, porque já tinham ouvido falar de Ulisses e achavam que que ele era um rei. A mãe ensinou os filhos a costurar e os dois fizeram uma túnica para Ulisses. Todos viveram felizes.

Mike e Remiltom: Então ela percebeu que faltava poucas linhas para terminar de tecer. Então, ela se lembrou da profecia de que quando ela acabasse de tecer o véu, a lançadeira deixaria de ser mágica e passaria a ser uma lançadeira comum. Ela observou que tudo o que ela pedia não tina trazido nenhuma alegria. Ela se sentiu muito sozinha e percebeu que se tecesse um marido, ela teria felicidade. E foi isso que ela fez com os últimos fios de linha.

Maxine, Dark Leiry e Malu: Um belo dia, ela teceu uma ilha. Aconteceu que ela conseguiu chegar até lá. Chegando lá, ela se encantou por um homem lindo. Ele estava sentado na areia da praia. Eles conversaram. Ele perguntou de onde ela era. Ela respondeu que era de Ìtaca. Eles ficaram mais amigos e bem mais próximos. Um belo dia, o desejo dela se realizou, e outro sonho surgiu. Ela queria ter filhos com ele. Esse demorou muito, mas aconteceu. As coisas demoram, mas acontecem. É importante esperar e não perder a fé.

King e Meliodas: Então, ela fez um marido semideus: Kratos. Eles tiveram um filho e deram a ele o nome Atreus. Como Penélope era da realeza, Atreus cresceu no luxo. Sua mãe foi morta, envenenada por uma escrava. Depois do luto, Atreus superou a morte da mãe e passou a governar Esparta com punho de ferro.

Jujuba e Marceline: Caiu na ilusão e acreditou que o marido era de verdade. Quando apresentou seu marido para suas amigas, elas ficaram surpresas, mas preferiram permanecer caladas para não a magoar. Ainda disseram: – Nossa! Vocês fazem um belo casal. – Escureceu e elas foram embora. Janina continuou conversando com seu marido de papel. Depois, eles foram tomar banho juntos, e ele (o marido de papel) se molhou, ou seja, morreu. Janaina ficou muito triste, pois acreditava que o papel realmente era seu marido de verdade. No dia seguinte, caminhando pelas ruas, Janaina encontrou um bebe na lata de lixo. Pegou a criança e a levou para sua casa e cuidou muito bem dela com se fosse seu filho. O menino cresceu e ficou muito feliz em saber que Janaina o encontrou e cuidou dele. The end (Fim!).

Mulan, Liannah, Mariana, Hiorrana: e ela de tanto pensar em ter um marido, resolveu tecer um. Ansiosa, pensou em ter um marido forte, corajoso, inteligente e bonito, logo. De repente, o tempo mudou. Então, ela escutou uma voz grossa saindo de lá de fora. Ela se aproximou e quando abriu a porta, ela viu o homem que ela sempre desejava. Só que ele era muito mau. Então, ela foi ver no tapete onde tinha errado na transformação dele e viu uma mancha preta bem no coração dele. Ela ficou muito triste com isso. Mas, apesar de tudo, ele a amava. Só que, por não saber amar, ele não a deixava sair e a trancava no quarto. De tanto que ficou trancada no quarto, viu sua máquina de tecer e decidiu desfazer tudo. Então, ele se desfez aos poucos. Ele sumiu e os fios que restaram ficaram no chão. Passaram-se muitos nãos, e ela não teceu outro marido ou nada que se relacionasse a um homem. Ela ficou muito triste por não ter um marido. Foi quando apareceu um mensageiro que disse palavras bonitas, e ela se encantou por ele, mas estava com medo de se machucar. Meses se passaram e o coração dela se abria e o amor invadia. Depois, o mensageiro decidiu pedi-la em namoro. Ela aceitou, e eles viveram muito felizes. Fim.

Clemiuda, Brittynes e Jurema: Hiorrana encontrou um homem chamado Gandalf em uma festa que foi com uma amiga chamada Clemiuda. Com o tempo passando, ela gostou do Gandalf e foi se apaixonando por ele, e eles começaram a ficar e, depois, a namorar em casa. Depois de quatro anos, eles se casaram e tiveram dois filhos: Manuela e Guilherme. Fim.

APÊNDICE E – Questionário sociocultural

	E. M. PROMOTOR LUIZ CARLOS CAFFARO	

Itaboraí, _____ de _____ de_____

Professor: _____ Turma: _____

Aluno(a): _____ Idade: _____

Necessidade especial: ( ) Nenhuma
( ) Física ( ) Auditiva ( ) visual

Pesquisa

1. Com quem você mora?
   ( ) Pais
   ( ) Avós
   ( ) Irmãos
   ( ) Outros parentes

2. Todos na sua casa sabem ler? Comente.
   ( ) Sim ( ) Não

   _____
   _____

3. Que materiais de leitura/pesquisa existem na sua casa?

   ( ) livro de histórias
   ( ) livro didático
   ( ) jornal
   ( ) revista
   ( ) gibis
   ( ) computador
   ( ) celular
   ( ) tablet
   ( ) outro(s).
   Qual/quais

4. Você gosta de ler? Comente.

   _____
   _____

5. Você acha a leitura importante? Comente.

   _____
   _____

6. Você já leu algum livro sem que o professor tenha pedido? Comente.

   _____
   _____

7. Na escola tem uma sala de leitura. Você já foi lá? Se sim, o que você achou? Se não, por que não?

_____

_____

8. Você se considera um bom leitor?

_____

_____

9. Você estuda em casa? Comente.

_____

_____

10. Que atividades você geralmente realiza no seu tempo fora da escola?

_____

_____

11. Das atividades culturais abaixo, de quais você participa ou já participou e com que frequência?

	Nunca	Uma vez	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Ver TV (qualquer programa)					
Assistir a séries (NetFlix ou similar)					
Ir ao cinema					
Ir ao teatro					
Ir ao estádio de futebol					
Assistir futebol (TV ou internet)					
Ir a museu					
Ir a parques					
Jogar videogame (ou games na internet offline)					
Jogar online					
Jogar jogos de tabuleiro					
Brincar na rua					
Fazer cursos (informática, idiomas, outros)					

ANEXO A – TCLE

Seu filho está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada *A criatividade na prática docente de português como língua materna*, conduzida por Aline Salucci Nunes. Este estudo tem por objetivo entender a relação entre mediação, criatividade, cognição social e agência dos aprendizes no ensino de português e contribuir para a construção de conhecimento na área de ensino-aprendizagem de português.

Seu filho foi selecionado por fazer parte da turma envolvida na pesquisa, na qual a pesquisadora leciona a disciplina de português. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos que envolvem sua participação na pesquisa são mínimos, tendo em vista que, dos procedimentos pretendidos que envolvem ação dos participantes, apenas dois não fazem parte de sua rotina escolar, a saber, o preenchimento do questionário sociocultural e as entrevistas. Pode ocorrer, talvez, a possibilidade muito baixa do participante ficar constrangido durante as entrevistas, devido ao sentimento de timidez. Caso isso aconteça, os procedimentos poderão ser realizados em outro dia ou, como já foi informado, ele poderá desistir a qualquer momento.

A participação na pesquisa não será remunerada nem implicará em gastos para o participante.

A participação na pesquisa consistirá em atividades realizadas durante as aulas de português e entrevistas, que serão realizadas pela professora em momento posterior às aulas, na própria escola. Ambas, aulas e entrevistas, serão gravadas para fins de transcrição e análise. O participante será informado antes das gravações.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O nome do participante será substituído por um outro, no intuito de que sua identidade seja preservada.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem a identificação de indivíduos participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu filho nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Salucci Nunes, aluna do curso de Doutorado em Linguística, do Instituto de Letras da UERJ e professora de português da E. M. Promotor Luiz Carlos Caffaro: Rua Raimundo de Farias, s/nº, Itaboraí, RJ. E-mail: alinsalucci@yahoo.com.br – tel.: 21 99393-5233.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do participante menor _____

Assinatura do(a) responsável do participante menor: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO B - Termo de cessão de imagem e/ou áudio

Pelo presente instrumento de cessão de imagem e/ou áudio,

_____

(nome do participante, identificação do participante, RG, CPF)

de maneira inteiramente gratuita e sem fins lucrativos, cedendo os direitos autorais, autoriza a utilização de sua imagem /voz no projeto de pesquisa intitulado "A criatividade na prática docente de português como língua materna", do curso de Doutorado em Linguística do Instituto de Letras da UERJ, da autoria de Aline Salucci Nunes – alinesalucci@yahoo.com.br, 21 993935233 –, que tem como objetivo investigar a relação entre mediação, criatividade, cognição social e agência dos aprendizes na prática docente de PLM e contribuir para a construção de conhecimento na área de ensino-aprendizagem de PLM à luz da cognição social.

Rio de Janeiro, ___/____/_____.

_____

Nome do participante

(Caso se trate de pessoa incapaz, (menores de 18 anos não emancipados, ou pessoas interditadas por decisão judicial), o termo deverá ser assinado por seu representante legal.)

ANEXO C – Carta de apresentação aos pais

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras

Sr. Responsável, eu, Aline Salucci Nunes, professora da turma ____, sou aluna do curso de Doutorado em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Para minha pesquisa, que tem como objetivo contribuir para a formação o ensino de Língua Portuguesa, precisarei utilizar alguns exercícios realizados em sala de aula, além da gravação em áudio e em vídeo de algumas atividades e entrevistas que farei com os alunos.

Preciso de sua autorização para que o material produzido pelo(a) aluno(a) _____ possa ser utilizado na tese que estou escrevendo.

A identidade do aluno será mantida em sigilo. O nome dele será substituído por um nome fictício.

Desde já agradeço sua compreensão e sua colaboração.

Atenciosamente,

Aline Salucci Nunes
Professora de Português

ANEXO D - Termo de autorização de uso de imagem, voz e obra do aluno

Prefeitura Municipal de Itaboraí
Estado do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL PROMOTOR LUIZ CARLOS CAFFARO
Avenida Raimundo de Farias – S/N – Ampliação – Itaboraí – RJ
INEP: 33119090

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Nome do Aluno: _____ Turma: _____

Nome do Responsável: _____ RG: _____

Abaixo assinado, representante legal do aluno acima descrito, AUTORIZA a utilização da imagem, voz e obra de referido(a) menor, a título gratuito, em todo território nacional e no exterior, para uso em (I) outdoor, (II) busdoor, folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.), (III) folder de apresentação, (IV) divulgação de qualquer natureza em revistas, jornais e periódicos em geral, (V) Internet, (VI) cartazes, (VII) backlight, (VIII) mídia eletrônica, como todo e qualquer material, campanhas promocionais e/ou institucionais da escola referenciada, sejam estas destinadas à divulgação, ao público em geral e/ou apenas para alunos da escola. A presente autorização é concedida a título gratuito pelo período de 2022 até o momento em que o aluno estiver matriculado nesta Instituição de Ensino.

Por esta ser a expressão de minha vontade, autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outro direito autoral, e assino presente minha autorização.

Itaboraí, _____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do Responsável

Fonte: Arquivo da Escola Municipal Promotor Luiz Carlos Caffaro.

ANEXO E – Atividade pré-textual, página 150 do LD

CAPÍTULO 2

GUERREIROS, MITOS E HERÓIS

Professor, sugiramos que, neste capítulo, mais importante do que estabelecer a diferença entre lenda e mito, é permitir que os alunos percebam as características dessas narrativas de tradição oral. Essa abordagem se deve ao fato de que, embora muitos teóricos tenham escrito sobre o mito e a lenda, não há consenso sobre as definições e diferenciações entre esses gêneros textuais, como assevera Helena Nagamine Brandão, na obra *Gêneros do discurso na escola*. Caso queira aprofundar o tema, há um texto da autora no *Manual*. Este capítulo trará um trecho da narrativa "O lobo, a feiticeira e o guarda-roupa", retirado do livro *As crônicas de Nárnia*. Logo após, há sugestões para um trabalho sobre o percurso do herói, proposto pelo teórico Joseph Campbell. Sugerimos que os alunos assistam ao filme *As crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa*, para que possam realizar o trabalho no final do capítulo.

Para começo de conversa

Observe as imagens a seguir e depois responda às questões.

Jim Lee/DC Comics

Batman.

DC Comics

Mulher-Maravilha.

Dale Keown/Marvel Comics

Homem-Aranha.

Marvel Comics

Tempestade, personagem dos X-Men.

1. Você sabe quem são as personagens representadas nas imagens? Respostas pessoais.
2. Você reconhece essas personagens como heróis?
3. Para você, o que significa ser um herói?
4. Você tem algum herói predileto? Por que o admira? O que ele tem de extraordinário?
5. Você já se imaginou como um herói? Como você seria? Quais seriam os seus poderes? Que problemas gostaria de resolver?
6. Em sua opinião, os heróis pertencem ao universo da imaginação ou podemos dizer que existem heróis no mundo real?

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO; 2018, p. 150.

ANEXO F Atividade textual, página 153 do LD

Cada época, cada cultura cria seus próprios heróis e os adorna com características que considera dignas de admiração. O próximo texto conta a respeito de uma guerra que começou por causa do rapto de Helena, a mulher mais bela da Terra, rainha de Esparta e esposa do rei Menelau. Ajudado por Afrodite, Páris rapta Helena e a leva para Troia. Que herói poderia resgatá-la? Descubra lendo o próximo texto.

Professor, no Manual há informações sobre a classificação de mito como gênero textual.

A Guerra de Troia

[...]

Quando Helena foi raptada, Menelau apelou a todos os reis da Grécia para que o ajudassem a resgatá-la.

Formou-se então um enorme exército, pois cada rei levou seus soldados. E todos, chefiados por Agamenon, que era irmão de Menelau, dirigiram-se a Troia para buscar Helena de volta.

Cercaram a cidade e travaram inúmeros combates, mas a guerra levou dez anos para se resolver, porque os deuses ora ajudavam os gregos, ora ajudavam os troianos.

Entre os reis gregos que sitiaram Troia estava Ulisses, o mais astuto de todos eles. Ele inventou uma artimanha espertíssima, para que finalmente os gregos vencessem os troianos.

Fez com que os gregos construíssem um enorme cavalo de madeira e no interior dele acomodaram os guerreiros mais valentes, inclusive Ulisses.

Puseram o cavalo em frente aos portões de Troia, como se fosse um presente.

Depois, começaram a se retirar, embarcando inclusive nos seus navios.

Os troianos, vendo aquilo, acreditaram que os gregos tivessem desistido da guerra e que o presente fosse uma prova disso.

O cavalo era tão grande, que não passava pelos portões da cidade. Então, embriagados com a ideia de que a guerra tinha finalmente acabado, alguns troianos resolveram derrubar uma parte da muralha para poder levar o cavalo para dentro da cidade.

Todos os troianos ficaram muito alegres. Empurraram o cavalo para dentro das muralhas, fizeram grandes festas, tomaram muito vinho, dançaram pelas ruas até que escureceu, todos ficaram muito cansados e foram dormir.

Quando tudo se acalmou, a barriga do cavalo abriu-se e os gregos foram saindo lá de dentro.

Enquanto isso, os soldados que haviam se retirado vinham voltando e entraram pela brecha que os próprios troianos tinham feito na muralha.

Num instante, os gregos já tinham se espalhado pela cidade, já tinham matado os soldados troianos que encontraram e, até que os habitantes da cidade se dessem conta do que estava acontecendo, eles já estavam no palácio real e já tinham aprisionado o rei, a rainha, os príncipes e as princesas.

Helena foi levada de volta a Esparta e cada um dos combatentes gregos voltou para sua terra.

[...]

ROCHA, Ruth. *Ruth Rocha conta a Odisseia*. São Paulo: Salamandra, 2011.

Procissão do cavalo de Troia (1760), de Giovanni Domenico Tiepolo. Óleo sobre tela, 38,8 cm × 66,7 cm.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO; 2018, p. 153.

ANEXO G – Atividade pós-textual, páginas 154 e 155 do LD

POR DENTRO DO TEXTO

1. Os **mitos** são histórias em que seres com poderes extraordinários, como as divindades ou os deuses, interferem no destino do universo e da humanidade. A história que você acabou de ler apresenta essa característica? Explique sua resposta.
Sim, há os seres divinos, os deuses que ora ajudaram os mortais (Menelau, Agamenon, Helena, Ulisses), ora os atrapalharam.
2. Qual é a consequência dessa interferência divina?
A duração da Guerra de Troia, que se estendeu por mais de dez anos.
3. Quem é o herói da história? O herói é Ulisses.
   - Que características esse herói apresenta para derrotar o inimigo? Identifique-as dentre as relacionadas a seguir e justifique sua escolha de acordo com a história que você leu.
   De acordo com o texto, é possível identificar Ulisses principalmente como astuto, pois tem a ideia de enganar os troianos com o falso presente, e como líder, pois é obedecido e seguido por seu exército e o de outros reis gregos.

astúcia	frieza
egoísmo	liderança

4. Quem tem maior destaque: o herói Ulisses ou os deuses? Por que você acha que isso acontece?
Apesar de os deuses serem mais poderosos que os mortais e intervirem nos acontecimentos, eles não são os personagens principais, pois cabem aos heróis as atitudes de coragem que os diferenciam dos outros homens.

TEXTO E CONSTRUÇÃO

1. Leia esta explicação, retirada do livro de Ruth Rocha, e responda às questões que seguem:

> A *Odisseia* é a história da volta de Ulisses, o mais astuto de todos os gregos, para sua Ilha de Ítaca, onde era rei.
>
> Ulisses é o nome romano do nosso herói. Na Grécia ele é chamado de Odisseu. Por isso essa história é chamada de *Odisseia*.
>
> ROCHA, Ruth. *Ruth Rocha conta a Odisseia*. São Paulo: Salamandra, 2011.

   - A história que você leu tem uma continuação. Leia um trecho:

> Dez anos se passaram depois que a Guerra de Troia terminou.
>
> Todos os reis, generais e comandantes que tinham tomado parte nela já tinham voltado para suas casas.
>
> Mas Ulisses, o mais esperto dos gregos, não conseguia chegar à Ilha de Ítaca, da qual era rei e onde estavam esperando por ele sua mulher, Penélope, e seu filho Telêmaco, que já tinha quase vinte anos. Na verdade, havia dois deuses que faziam de tudo para complicar a viagem de Ulisses: Hélio, o Sol, e Poseidon, deus das águas...
>
> ROCHA, Ruth. *Ruth Rocha conta a Odisseia*. São Paulo: Salamandra, 2011.

a) Pela leitura do texto anterior e pela explicação da autora, é possível afirmar que Ulisses vive a maior parte de suas aventuras fora do seu lugar de origem? Explique.
Sim, pois sua mulher e seu filho estão esperando por ele há quase vinte anos: dez na Guerra de Troia e o restante no caminho de sua casa, a Ilha de Itaca.

b) Essa história continua sendo uma narrativa mitológica?
Sim, pois conta as dificuldades de um herói, com características que o distinguem dos demais, ao enfrentar a fúria dos divindades.

c) Ao tentar voltar para casa, muitos são os perigos enfrentados por Ulisses: os ciclopes (monstros de um só olho); a feiticeira Circe; Hade (deus dos mortos); as sereias, entre outros. Mas, no final, assim como em Troia, Ulisses é vencedor. Por que ele consegue derrotar seus adversários?
Ele é o mais astuto dos gregos e, embora os deuses tentem em atrapalhá-lo, ele supera a todos.

2. Se um herói é uma personagem ornada com as qualidades valorizadas por um povo em determinada época, que características humanas você supõe que eram importantes na Grécia Antiga?
A coragem, a determinação, a inteligência.

3. Foi Ulisses quem imaginou a estratégia de usar o cavalo de Troia para invadir a cidade e com isso derrotou os troianos e libertou a esposa de Menelau. Depois vagou dez anos no mar, enfrentou perigos diversos, mas conseguiu vencer e voltou a Ítaca. Transcreva em seu caderno a alternativa que justifica de modo mais completo o fato de Ulisses ter-se tornado um mito.

a) Ao cantar os feitos desse herói, o povo grego está cantando sua própria glória.

b) Os gregos criaram o mito do herói Ulisses para ensinar às crianças os valores de seu povo.

c) Ulisses representa as glórias de todo o povo grego, sua astúcia, coragem, liderança e ideal de justiça.
Alternativa "c".

4. Observe a ilustração a seguir, retirada do livro *Ruth Rocha conta a Odisseia*:

- No caderno, copie os fatos listados a seguir. Depois, relacione cada fato ao nome de um dos locais da ilustração.
Rapto de Helena (Esparta).
Local de guerra (Troia).
Lugar de origem de Ulisses (Ilha de Ítaca).

Rapto de Helena. | Local da guerra. | Lugar de origem de Ulisses.

5. Leia o significado das palavras a seguir:

glória: substantivo feminino. **1** fama que uma pessoa obtém por feitos heroicos, grandes obras ou por suas extraordinárias qualidades.
honra: substantivo feminino. **1** princípio que leva alguém a ter uma conduta proba, virtuosa, corajosa, e que lhe permite gozar de bom conceito junto à sociedade.

Instituto Antônio Houaiss. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

- De acordo com o texto, é possível supor que Ulisses conquistou a glória e a honra por suas realizações na Guerra de Troia? Explique sua resposta.
Sim, Ulisses realizou um grande feito: preparar uma estratégia para vencer a guerra que já durava mais de dez anos. O texto também menciona suas qualidades pessoais: era o mais astuto de todos os guerreiros. Por causa de seus feitos, de sua coragem, é possível deduzir que Ulisses é reconhecido pela sua honra e obtém a glória diante de seu povo.

155

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO; 2018, p. 154-55.