Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

MARIA FELICIANA DA SILVA AMARAL

O movimento de (des)silenciamento em aula de língua portuguesa na rede estadual.

Mestrado

LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo

2013

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

MARIA FELICIANA DA SILVA AMARAL

O movimento de (des)silenciamento em aula de língua portuguesa na rede estadual

Mestrado

LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

AMARAL, Maria Feliciana da Silva. **O movimento de (des)silenciamento em aula de língua portuguesa na rede estadual**

São Paulo:2013.173f

Dissertação de mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Palavras chaves: dessilenciamento; silenciamento; argumentação; colaboração.

“O silêncio não são as palavras silenciadas que se guardam no segredo sem dizer.
O silêncio guarda um outro sentido que o movimento das palavras não atinge”
M. Le Bot, 1984.

‘‘Não deixe o barulho das vozes alheias silenciar sua voz interior’’

Steve Jobs, 2005.

Ao meu “Deus Grego”, Wilson, marido, amigo e crítico por sua paciência, colaboração e por todo o nosso Amor. Ao meu filho, Wendel, por sua adolescência tranquila, seu olhar amoroso e seu ombro amigo e a minha filha, Bia, por entender os momentos de ausência, por não se silenciar e me fazer sorrir, até nos momentos mais difíceis.

Agradecimentos

À minha querida orientadora Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, por ser essa pessoa fantástica, que cativa, emociona e possui brilho próprio. Pela sua “potência de agir” que inspira e envolve todos que estão a sua volta. Que aceitou o desafio de contribuir para o meu desenvolvimento como pesquisadora. Por procurar em mim possibilidades de composição pela aprendizagem e pelo desenvolvimento. Por não permitir que eu desistisse, mesmo conhecendo minhas fraquezas; por me “sacudir” com a mesma intensidade com que me chamava e, com um simples “ei”! me fazia sentir no colo. Por toda sua paciência, explosão e experiência, em mostrar que o percurso é difícil, mas que através da colaboração é possível ir além. Fê, agradeço por você fazer parte da minha transformação, como pesquisadora, professora e pessoa. Obrigada por colaborar e tornar esse sonho possível.

À Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, por sua energia e carinho desde o primeiro encontro. Por me fazer entender o meu “lugar sócio-histórico” de mestranda e as possíveis intervenções para a vida. Muito obrigada, Ciça.

À Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, por aceitar fazer parte desta banca e por ser essa pessoa tão meiga, sorridente e feliz. Sua energia transborda.

Aos demais professores do LAEL que me auxiliaram no processo acadêmico.

À Andrea Vieira Zinni, amiga, coordenadora que me mostrou o caminho, e me introduziu no mundo da Linguística Aplicada.

À Cris Meaney, por reservar em seu coração um pedacinho para mim. Pessoa iluminada e inspiradora, que sempre me estendeu a mão e me socorreu em momentos difíceis do meu percurso. Suas palavras aconselhadoras foram valiosas e suas intervenções necessárias para prosseguir neste difícil percurso.

Aos meus leitores, queridos amigos, de todas as versões de meu estudo, e que contribuíram de forma direta em minha dissertação, Mona Mohamad Hawi, Rosemary Schettini, Camila Santiago, Marcia Pereira de Carvalho, Renata Philippov, Maurício Canuto e Maria Cristina Meaney.

Ao grupo de pesquisa LACE, por ter me dado a oportunidade de pertencer a um grupo de pesquisa. Cris Meaney, Airton Pretini, Maurício Canuto, Camila Santiago, Simone, Larissa, Elvira, Dayse, Alzira, Bel, Cris Damianovic, Dani Gazzotti, Dani Zanella, Vivi, Giselle, Henrique Bovo Lopes, Maria do Socorro, Mona Mohamad Hawi, Mônica Lemos, Renata Philippov, Samanta e tantos outros, “da NATA à RAPA”, por terem me acolhido carinhosamente e por todos os “pitacos”.

À Fernanda Cardoso, que mesmo em um momento difícil reservou de forma carinhosa um espaço para mim. Muito Obrigada.

Aos amigos da Stance que me ouviam até sem querer e não tentavam me silenciar.

Aos amigos do Tecla e as lembranças das quais nunca esquecerei.

Um agradecimento especial aos alunos-participantes e aos membros da escola, pois sem eles este estudo não seria possível.

À Secretaria da Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP), pelo apoio financeiro.

À Yara Martins Ramos, e a todos da Diretoria de Ensino Norte 1.

Aos meus pais, Daniel e Célia, por toda a coragem e companheirismo, pela luta diária sem medir esforços de nos dar sempre o melhor, aos meus irmãos que estão sempre prontos a ajudar, aos familiares por fazerem de cada momento uma festa e aos amigos que entenderam minha ausência e não deixaram de me convidar ou de me levar em pensamentos.

Obrigada!

Resumo

O objetivo deste trabalho é compreender de modo crítico as formas de (des)silenciamento existentes na sala de aula em uma escola estadual de São Paulo. A pergunta que direciona esta pesquisa é: "como ocorre o movimento de (des)silenciamento em uma aula de LP com um mesmo grupo de ensino médio no 2º ano e, posteriormente, no 3º ano?" Para respondê-la, foi preciso investigar que modos de gestão da interação entre os participantes propiciam o silenciamento e que modos propiciam o dessilenciamento**.** O estudo desenvolve-se no contexto da Linguística Aplicada e se insere na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, que reitera a importância da linguagem como fonte constituinte da atividade humana e da consciência, conforme Vygotsky (1934/1999), Leontiev (1977-78) e Engeström (1999). Trata-se de uma Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2006), cujo foco é conhecer, observar, transformar e contribuir com alunos e professores, de forma que todos os participantes envolvidos nesse movimento se inter-relacionem, em busca de alternativas para um agir crítico e cidadão. Este projeto escolheu como *corpus* as interações entre os participantes durante três aulas de Língua Portuguesa, recuperadas por meio de gravações em áudio e vídeo. A análise de dados se organizou a partir da perspectiva enunciativo-discursivo-linguística. Os resultados mostram que o dessilenciamento pode ser propiciado a partir de propostas de gestão realizadas em sala de aula. No entanto, é preciso um engajamento intencional e um esforço do professor para o desenvolvimento de modos de gestão que mobilizem o grupo nessa direção.

Palavras-chave: dessilenciamento; silenciamento; argumentação; colaboração.

Abstract

The objective of the research is to critically understand the existing modes of (*un*)silencing in a public school classroom in São Paulo. This research aims at answering the following question: “How does the movement of (*un*)silencing occurs in a Portuguese language class with a group of students in the second and later the third high school years?” In order to answer it, it was necessary to investigate which modes of managing the interaction within the participants facilitated the process of silencing and which enabled the process of *unsilencing*. This study takes place within the Applied Linguistic context and it is based on Social Cultural Historical Activity Theory, which reiterates the importance of language as a genetic source of human activity and consciousness, as stated by Vygotsky (1934/1999), Leontiev (1977-78) and Engeström (1999). This is a Critical Collaborative Research – PCCol (MAGALHÃES, 2006), which aims at understanding, observing, transforming and contributing to the development of students and teachers in such way that all participants involved in this movement interact while searching for alternatives towards a critical, citizenship participation. This project has selected and analyzed the interactions within the participants during three Portuguese language classes recorded in audio and video. The data analysis was organized within an enunciative-discursive-linguistic perspective. The results show that the *unsilencing* process may be facilitated by more collaborative class managing proposals. Nevertheless, it is essential that the teacher intentionally engages and employs the necessary efforts towards the development of managing modes that involve the group in this direction.

Key words: unsilencing; silencing; argumentation; collaboration.

Sumário

INTRODUÇÃO..... 14
CAPÍTULO 1..... 19
1. O contexto da pesquisa..... 20
1.1. Por que na Linguística Aplicada? 20
1.2. O Grupo de pesquisa *Linguagem em Atividade em Contexto Escolar*..... 24
1.2.1. A professora pesquisadora..... 25
1.3. O Contexto de produção de dados da Pesquisa..... 26
1.3.1. A unidade escolar..... 26
1.3.2. Alunos participantes..... 28
CAPÍTULO 2..... 32
2. Fundamentação Teórica..... 33
2.1. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) 33
2.2. A Linguagem e a Produção de Conhecimento na TASHC..... 41
2.3. Linguagem, Dialogismo e Argumentação..... 44
2.4. Sentido e Significado..... 48
2.5. Silêncio – "*matéria significante*" 50
2.5.1. Silenciamento: definição possível..... 53
2.5.2. Dessilenciamento na sala de aula..... 56
2.6. Gestão..... 58
2.6.1. Gestão para o silenciamento..... 61
2.6.2. Gestão para o dessilenciamento..... 63
CAPÍTULO 3..... 66
3. Fundamentação teórico-metodológica..... 67
3.1. A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) 67
3.2. Procedimentos de produção e coleta dados..... 70
3.3. Critérios de seleção dos dados para análise..... 72
3.4. Procedimentos para a análise e interpretação dos dados..... 74
3.5. Garantias de credibilidade..... 79
CAPÍTULO 4..... 81

4. Análise e discussão dos dados..... 82
4.1. Descrição – Aula 1..... 83
4.2. Descrição – Aula 2..... 89
4.3. Descrição – Aula 3..... 104
4.4. Recuperando a análise..... 113
Considerações finais..... 117
REFERÊNCIAS..... 121
ANEXOS..... 128
Anexo 1 – Questionário..... 129
Anexo 2 – Sequência didática..... 131
Anexo 3 – Transcrição das aulas gravadas..... 138
Anexo 4 – Parecer do Comitê de Ética da PUC-SP..... 166
Anexo 5 – Quadros utilizados na análise..... 168

Lista de Quadros

Quadro 1: Alunos participantes..... 29

Quadro 2: Posicionamento inicial..... 31

Quadro 3: Componentes de uma atividade (LIBERALI, 2009a, p. 12)..... 38

Quadro 4: Componentes da atividade “pesquisa”..... 39

Quadro 5: Sequência de aulas..... 71

Quadro 6: Mecanismos de Articulação (com base em Liberali, 2012)..... 75

Quadro 7: Desenvolvimento e Pertinência (com base em Pontecorvo, 2005) 77

Quadro 8: Marcadores Argumentativos (com base em Koch, 1993/ 2006).. 78

Quadro 9: Mecanismos de distribuição das vozes (com base em Meaney, 2009 e Liberali, 2012) 79

Quadro 10: Objetos de ensino-aprendizagem das aulas..... 83

Quadro 11: Elementos da atividade – Aula 1..... 85

Quadro 12: Transcrição de um trecho da aula 1..... 86

Quadro 13: Elementos da atividade – Aula 2..... 90

Quadro 14: Relação entre alunos..... 92

Quadro 15: Transcrição de excerto 1 da aula 2..... 93

Quadro 16: Transcrição de excerto 2 da aula 2..... 95

Quadro 17: Transcrição de excerto 3 da aula 2..... 98

Quadro 18: Transcrição de excerto 4 da aula 2..... 100

Quadro 19: Elementos da atividade – Aula 3..... 104

Quadro 20: Transcrição de excerto 1 da aula 3..... 105

Quadro 21: Transcrição de excerto 2 da aula 3..... 108

Quadro 22: Transcrição de excerto 3 da aula 3..... 109

Quadro 23: Transcrição de excerto 4 da aula 3..... 111

Quadro 24: Características da Gestão para o silenciamento e da Gestão para o dessilenciamento..... 115

Lista de Figuras

Figura 1: Modelo de ação mediada por Vygotsky, com base em Engeström (1987) 35

Figura 2: A estrutura hierárquica de atividade (DANIELS, 2011, p. 167)..... 37

Figura 3: A estrutura de um sistema de atividade (ENGESTRÖM, 1987, p.78) 38

Figura 4: Foto da sala 1..... 84

Figura 5: Sala de aula 4..... 91

INTRODUÇÃO

Nesta introdução apresento minha trajetória pessoal e profissional, os objetivos da pesquisa, os motivos que me levaram ao desenvolvimento desta pesquisa e como a dissertação está organizada.

Tentarei aqui, como em Dom Casmurro, personagem vivido por Bentinho na obra de Machado de Assis (1899), unir as duas pontas da minha vida: da minha idade atual para a minha infância, em um bairro pobre da periferia da cidade de São Paulo, mais precisamente na Vila Brasilândia.

Há momentos na vida do ser humano em que ocorrem reflexões em suas ações. Num desses momentos, senti a necessidade de melhorar a minha prática como professora e entender algumas ações realizadas por mim ou por companheiros de sala de aula.

Como professora de Língua Portuguesa tinha convicção de que o aluno precisava verbalizar seu pensamento para comprovar que havia entendido ou simplesmente para organizá-lo, mas ouvia na sala dos professores que "*se o aluno falasse, levaria um zero bem redondo*". Ficava indignada com a situação e queria defender a necessidade de externalização, mas sem argumentos que sustentassem minha opinião, minha fala tornava-se superficial. Naquele momento, após doze anos graduada em Letras, percebi que era hora de voltar aos estudos. Precisava ter bases teóricas com as quais eu conseguisse entender algumas situações e, quem sabe, até colaborar para a transformação, tanto do quadro vivido na sala dos professores pelos colegas de profissão como da minha própria prática como professora.

Transformação esta que faz parte da minha história. Venho de uma família grande, com pais que não tiveram as mesmas condições de ser criança e de estudar como as que se esforçaram para me oferecer. Faltou-lhes a oportunidade de brincar e de sonhar, pois desde pequenos precisaram trabalhar para ajudar no sustento da família. Meu pai, apesar de muito culto, só fez o curso primário; minha mãe não teve a oportunidade de conhecer a escola, mas garantiu que todos os seus seis filhos a frequentassem. Cada um fez a sua escolha, a minha era ser

professora; mas, o que fazer quando o ensino médio acaba e não existe a condição de sonhar com a faculdade? O mais comum era se conformar com o diploma do ensino médio, mas... e aquele sonho que fora vivido lá na infância – de ser professora – deveria ser esquecido? Não! Eu não poderia permitir. Foi quando veio a ideia de fazer novamente o ensino médio, mas, dessa vez, o profissionalizante. Formei-me então no magistério, comecei a dar aulas em casa, já casada nessa época, e a cada dia que meu marido retornava do trabalho se surpreendia com a quantidade de alunos que não parava de aumentar. Era nítida a minha paixão pela alfabetização. Com essa paixão veio a necessidade de outros conhecimentos. O sonho do ensino superior começava a surgir.

Assim que entrei na faculdade, tive a oportunidade de trabalhar como professora eventual na escola em que estudei. Anos depois, fui aprovada no concurso estadual e escolhi a escola em que eu me formei, no bairro em que cresci, na qual já lecionava como professora eventual antes de me efetivar. Paralelamente comecei a lecionar em uma escola particular.

Nas duas escolas, as conversas no intervalo entre aulas eram as mesmas: "*os alunos não param de falar*". Essa observação me lembrava muito a minha vida escolar, que fora imersa nesse mesmo discurso de intolerância com a fala do outro. Em todas as reuniões de pais, as professoras elogiavam meu desempenho escolar, mas recriminavam minha vontade de participar: "*ela fala muito*".

Na minha vida profissional, voltei a ouvir aquele mesmo discurso, o que muito me incomodava. Por esse motivo, meu projeto de mestrado visava a analisar a minha aula em comparação com a do professor que não permitia que o aluno falasse.

No entanto, logo no início do curso, aceitei uma nova oportunidade profissional de lecionar em uma escola bilíngue, e tive que deixar a outra instituição da rede particular, na qual eu almejava realizar minha pesquisa. Com essa mudança de contexto, meu interesse se voltou para a análise da minha própria prática na escola estadual.

Percebi que, embora eu valorizasse a participação de meus alunos durante as aulas, muitos demonstravam não querer se manifestar diante do que eu

acreditava serem meus apelos para tal. Pensando que a verbalização de suas ideias era essencial à sua formação e desenvolvimento, resolvi investigar como minhas ações poderiam transformar essa situação de silenciamento.

Utilizo o termo “silenciamento” não para uma simples pausa entre uma questão e outra, em que é preciso organizar o pensamento, mas sim para um movimento em que o calar é imposto, ou pelo outro ou por si mesmo, em um autossilenciamento por razões não declaradas. Observando o comportamento juvenil na sala de aula, vejo seres, falantes por natureza, que se calam de forma radical quando solicitados a se expor oralmente, seja para responder uma pergunta ou para fazer um comentário.

O atual estudo busca, pois, como citado no início, compreender de modo crítico as formas de (des)silenciamento existentes na sala de aula em uma escola estadual de São Paulo. Tem como foco contribuir para transformar as atividades cotidianas de sala de aula para um agir crítico-reflexivo no mundo e, a partir da produção de significados compartilhados, contribuir para o dessilenciamento.

Para tanto, busco aporte teórico na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) para compreender como se organiza a atividade de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a fim de propor a sua transformação. Também busco definir silenciamento a partir de Orlandi (1992/2007).

Visto que este estudo está inserido na Linguística Aplicada e se propõe a analisar a gestão em sala de aula, procurarei expor as concepções de linguagem e dialogismo aqui adotadas e buscarei analisar e compreender os dados selecionados para estudo com base na argumentação e na perspectiva enunciativo-dialógica.

Os dados foram produzidos com o mesmo grupo em dois anos diferentes: em 2012, quando os alunos frequentavam as aulas no 2º ano; e em 2013, no 3º ano do ensino médio. A pesquisa faz parte do projeto de gestão de sala de aula desenvolvido pelo grupo LACE – Linguagem em Atividade no Contexto Escolar[1], sob a coordenação da Profa. Dra. Fernanda Liberali. O que vivenciei nesse grupo de pesquisa teve impacto como professora e como pesquisadora e mostra um movimento em cadeia criativa[2] (LIBERALI, 2008); porém meu foco investigativo

[1] As atividades do grupo LACE serão descritas adiante.
[2] O conceito de Cadeia Criativa (LIBERALI 2008) será delineado no capítulo 3.

recai sobre como a gestão na sala de aula pode colaborar para o dessilenciamento e é norteado pela seguinte questão de pesquisa**: Como ocorre o movimento de (des)silenciamento em uma aula de LP com um mesmo grupo de ensino médio no 2º ano e, posteriormente, no 3º ano?**

Para respondê-la foi preciso investigar que modos de gestão da interação entre os participantes propiciam o silenciamento e que modos propiciam o dessilenciamento.

É importante destacar que poucas pesquisas investigaram o silenciamento de sentidos: Orlandi (1992/2007) investigou a diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio/silenciamento; Canuto (2008) estudou o contraponto entre a fala do professor e o silenciamento da voz do aluno no material didático; Silva (2010) buscou compreender o silenciamento de singularidades. Coracini (1995) estudou a fala do professor e o discurso da sala de aula de línguas no que diz respeito ao silenciamento do aluno provocado pelo professor, este como intermediário autorizado entre a instituição escolar e o aluno, e o silenciamento do professor, pelo respeito e doutrinamento ao material didático; Marques (2012) estudou o silêncio e o silenciamento na sala de aula em língua adicional.

Diferentemente dos trabalhos citados acima, esta investigação é inovadora neste grupo de pesquisa e parte da ausência de fala, que chamarei aqui de silenciamento, por parte dos alunos no momento em que são solicitados. Sua tônica, porém, concentra-se em como a gestão pode contribuir para o dessilenciamento, buscando compreender como ocorre a produção de sentido e significado (VYGOTSKY, 1934/1999) entre os questionamentos que o professor faz e as respostas dadas pelos alunos.

As pesquisas realizadas, até o momento, têm destacado o papel do professor para promover a comunicação entre os educandos em contexto escolar escolhendo sempre alguns alunos como focais. No entanto, no contexto da sala de aula, há poucos estudos sobre o silêncio e menos ainda sobre o silenciamento ou, como proponho, sobre esse movimento de dessilenciamento, que contribui para o desenvolvimento geral de alunos, com agência e características críticas e criativas, bem como sobre o aprimoramento do trabalho desses educandos no campo da linguagem, aliada ao contexto real vivido de maneira colaborativa.

Este trabalho está organizado em quatro partes. O capítulo 1 objetiva discutir a inserção deste trabalho na Linguística Aplicada e no grupo de pesquisa Linguagem em Atividade em Contexto Escolar, e descreve o contexto da pesquisa – a escola e os participantes da pesquisa: a professora-pesquisadora e os alunos participantes.

No capítulo 2, apresento a Fundamentação Teórica que norteou esta investigação. Para isso, discorrerei sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), sobre linguagem e a produção de conhecimento na TASHC, sobre linguagem e dialogismo, e, finalmente, sobre sentido e significado. Apresento ainda definição para silêncio, silenciamento, dessilenciamento e gestão; e esquematizo os procedimentos para a construção da pesquisa, à luz do quadro teórico proposto.

No capítulo 3, apresento a escolha da linha metodológica e o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida – a PCCol (MAGALHÃES, 2009). Para tanto, indico os procedimentos de produção e coleta de dados e, em seguida, proponho critérios de seleção e análise desses dados. Também discorro sobre as garantias de credibilidade desta pesquisa.

No capítulo 4, analiso os dados com base nos critérios estabelecidos no capítulo 3 e interpreto-os à luz do referencial teórico discutido no capítulo dois, debatendo criticamente os resultados obtidos, para depois concluir como ocorre a gestão do (des)silenciamento nos dados analisados.

Por fim, apresento as considerações finais, aponto as ressalvas acerca do trabalho e proponho algumas contribuições para futuras pesquisas.

Capítulo 1

1. O contexto da pesquisa

Este capítulo objetiva discutir a inserção deste trabalho na Linguística Aplicada e, mais precisamente, no grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar. Além disso, para contextualizar a pesquisa, realiza uma breve descrição da escola e dos participantes.

1.1. Por que na Linguística Aplicada?

A Linguística Aplicada (LA) é uma ciência social de caráter transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que estuda o papel da linguagem, em particular, para resolver problemas estruturais decorrentes do uso da própria língua. É, além disso, uma ciência jovem que demonstra um campo não estabelecido e, ao mesmo tempo, um vasto espaço a percorrer. Os efeitos da evolução histórica da LA puderam ser sentidos, a partir de seu desligamento da Linguística, na medida em que houve uma mudança na forma de investigação, passando a trabalhar gradativamente com o paradigma interpretativista – que descreve e entende o objeto de estudo. Foi se afastando das pesquisas de tradição empírica e positivista, voltando-se para estudos qualitativos–quantitativos, interessados ou não em questões de ordem ideológica, tais como a dimensão política do ensino de língua e a relação entre linguagem e poder. Mais recentemente, alinhou-se a uma perspectiva crítica e transgressiva, que aborda certos momentos de conflito e questionamento a fim de transformar determinadas situações (PENNYCOOK, 2006).

Rajagopalan (2006, p. 155) apresenta a necessidade de compreender a LA como “um campo de investigação transdisciplinar, que pode atravessar fronteiras disciplinares convencionais e transgredir os limites de seu campo, se preciso for”. Pode também romper com a própria história que a construiu para avançar na aquisição de conhecimentos inovadores. Nesse processo de se encontrar e se estabelecer como uma ciência, a LA, como diz Signorini (1998, p.58),

> é uma linguística aplicada engajada nos processos de descaminhos, concentrada em pontos de deriva que não tem um alvo certo, não sabe aonde quer chegar, mas tem clareza que não

> pode pré-determinar seu destino, isto indica que há muito a ser descoberto.

Coerente com o rumo da LA, esta pesquisa teve seus caminhos retraçados inúmeras vezes a partir da análise dos modos de organização da linguagem produzidos nos dados.

Dando suporte à LA, Celani (1992, p. 23) reconhece que "não há atividade humana em que um linguista aplicado não tenha um papel a desempenhar", pois a linguagem está inserida em todas as atividades humanas**.** É, portanto, a linguagem, "um instrumento psicológico que constitui o sujeito a partir de sua ação no mundo, ao mesmo tempo em que é constituída por ele" (VYGOTSKY apud MEANEY, 2009). A LA indica que é possível ir além do que é previsto, que é possível ultrapassar barreiras e transgredir os limites de uma disciplina única, uma vez que as disciplinas não são estáticas. O fato de se apresentar como uma ciência não detentora do saber e em busca de explicações/contribuições em outras áreas não altera suas bases filosóficas. Como sugere Fabrício (2006, p. 59-61), a LA está engajada no processo de repensar suas construções epistemológicas, já que não pode ser compreendida de forma autônoma, mas sim como uma prática social imbricada em elementos contextuais, um campo de forças plurais que entrelaça uma série de novos significados, abordando uma linguagem conectada ao conjunto de relações em permanentes flutuações.

Neste momento, é importante apoiar meu objeto de estudo na LA devido à necessidade de estar aberto à mudança. Como diz Rojo (2006, p. 274), a leveza do pensamento se faz necessária para livrar-se da significação de origem de conceitos estabilizados em determinada área, de modo a poder significá-los a partir das exigências do objeto; o linguista aplicado precisa estar a par dessas mudanças que implicam transformações do fazer, pois trata de um problema com relevância social. Moita Lopes (2006) contribuiu para que, de fato, a LA fosse vista "atravessando" o campo das ciências sociais e das humanidades como "mestiça", e "híbrida". Nessa variedade de contextos de uso, a linguagem passou a ser construída não como um conhecimento disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, mas vai além.

Assim, a Linguística Aplicada está presente em vários campos. Procura compreender problemas e abrir espaço para visões colaborativas, de modo a

esclarecer e fortalecer as relações entre as várias áreas da interação humana, o que envolve a linguagem em uso. Coloco-me como pesquisadora neste campo das ciências humanas, em que múltiplas interpretações são sempre possíveis. Neste sentido, busco preencher as necessidades, verificadas a partir de situações desafiadoras que pressupõem a superação das restrições de forma conjunta (LIBERALI, 2008).

A Linguística Aplicada reivindica um espaço em que a ética e o poder sejam seus pilares para construir outra globalização, que não concentre o poder nas mãos de minorias. Esse é o grande desafio epistemológico atual: construir meios de produzir conhecimentos capazes de analisar as necessidades do mundo em que vivemos, possibilitando um novo horizonte a partir da criação de alternativas sociais para os marginalizados. Kumaravadivelu (2006, p.130-131) afirma que a LA deve enfrentar as problemáticas advindas da globalização com o objetivo de propor transformações. Essa abordagem ajuda a compreender o quadro atual da educação brasileira, cujo paradigma crítico do ensino-aprendizagem é tão discutido e, no entanto, "*na vida que se vive*" (MARX E ENGELS, 1845-46/2006), quase não notamos avanço. Daí a importância de se ouvir as vozes de outras áreas de estudos para construir um novo processo de ensino-aprendizagem *com* o outro e não *para* o outro. O eixo é aprender a partir do erro e fazer parte do processo.

Foi essa indignação de não perceber avanço que me fez sair do comodismo em busca de respostas, pois o diálogo é o principal instrumento para mediar o conhecimento. Então, questiono-me: por que muitos alunos não falam quando solicitados? Espero que esta pesquisa seja uma ferramenta capaz de transformar essa problemática, pois o aluno deve ser educado para se tornar um cidadão do mundo, com autonomia, uma vez que ele tem o direito de falar e de se constituir como cidadão crítico.

Como apontado anteriormente, Pennycook (2006) entende a LA num paradigma crítico-transgressivo, contrapondo ideias em que a colaboração e a transformação são vistas como uma unidade. Dessa forma, a organização de situação de conflito e a colaboração ocorrem concomitantemente, de forma crítica, sendo os sentidos discutidos e os significados compartilhados. Pautados

nessas e em outras impossibilidades, os pesquisadores da área da LA têm vislumbrado novas formas de fazer pesquisa, trazendo o sujeito para dentro do campo de investigação (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Nesse sentido, não podemos permitir que o silêncio oriente a sala de aula ainda nos dias atuais. Assim, é importante que os sentidos dos alunos sejam discutidos e que suas ideias sejam contrapostas de modo colaborativo a fim de que situações de silenciamento possam ser superadas.

Kleiman (2006) ressalta que para as mudanças históricas na LA existirem, há uma necessidade de comunicação que implica pensar nas práticas do uso da linguagem. A LA contribui para que haja o entendimento de que a linguagem é socialmente construída, o que acarreta desenvolver no professor uma conscientização política com relação aos problemas inerentes à linguagem e sua vinculação com o contexto social. Para isso, é fundamental o envolvimento com outras disciplinas como a sociologia, a antropologia, a filosofia e a psicologia. Por isso, esta pesquisa busca aporte teórico na psicologia de Vygotsky e nos princípios filosóficos de Spinoza.

Como aponta Liberali (2006), o caráter particular da LA advém de análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos linguísticos que marcam as ações humanas, em vista de transformar as condições de existência dos sujeitos. Daí sua importância para a educação, pois, a exemplo deste estudo, contribui para que o docente perceba como a gestão em sala de aula pode ser rica e como é possível coletar dados para auxiliá-lo em sua prática.

Esta pesquisa coloca-se, portanto, no paradigma crítico da LA, pois se ocupa de possibilidades de transformação da realidade, buscando propiciar aos participantes novas formas de agir e de se constituir como cidadãos, questionando e reelaborando seus conhecimentos de mundo. Busca-se, com esta investigação, também, criar um espaço para o entendimento e utilização do que foi visto em sala de aula para possível transformação da sua realidade, com o objetivo de desenvolver uma postura de professor mais crítica em relação à própria realidade, reelaborando sua própria posição, podendo analisar criticamente seus conhecimentos de mundo e possíveis realidades futuras.

1.2. O Grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividade em Contexto Escolar*

Esta pesquisa se insere nos trabalhos realizados pelo Grupo de Pesquisa LACE – Linguagem em Atividades no Contexto Escolar, do programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O grupo LACE focaliza principalmente a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos, integrando duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da Prof.ª. Dr.ª Maria Cecília Magalhães; e Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Profª. Drª. Fernanda Liberali. O LACE caracteriza-se por conduzir pesquisas de intervenção crítico-colaborativas, que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação. Além disso, tem como objetivo desenvolver e aprofundar: (a) a discussão dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos escolares; e (b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nesses contextos (LIBERALI, 2010d).

Nessa direção, uma das questões discutidas pelo grupo é a argumentação, pois toma a linguagem como elemento central, constituinte da cognição. O trabalho desenvolvido nesta pesquisa está em consonância com tal abordagem teórico-metodológica. O contato com a teoria estudada pelo grupo foi fundamental para minhas escolhas como pesquisadora e também como profissional, com reflexos significativos em minha prática na sala de aula e na condução desta investigação. Isso se deu em diversos momentos reflexivos propiciados pela participação no LACE. Acredito que a produção de conhecimento em Cadeia Criativa (LIBERALI, 2008, p. 12) “envolve o poder transformador da construção de significados negociado em conjunto”.

Este estudo pertence a um sistema de atividades e expande para uma cadeia criativa, esse movimento de transformação (ENGESTRÖM, 2001) de objetos com vistas a resultados coletivos, pois esta pesquisa vai além das aulas ministradas, as quais chamamos de objeto de pesquisa. Ela se expande para os encontros nos seminários de orientação, tais como: miniqualificações, organizações de congressos, sessões reflexivas e outros eventos vivenciados pelo grupo e propiciados pela minha orientadora. Todas essas atividades são

interligadas de modo que uma afeta a outra diretamente, e juntas formam uma cadeia criativa (LIBERALI, 2009a, b). A cadeia criativa deste estudo possibilita a criação de uma corrente ligada pelos participantes por meio dos “elos” que são as experiências singulares de cada um. Tais experiências se unem para que, em uma atividade, sejam ampliadas para um conjunto, o qual é transformado de acordo com as negociações que possibilitam as ressignificações nas atividades e contribuem para a compreensão da relação entre as práticas sociais e as transformações culturais. E, para que ocorra a produção criativa, é essencial que exista um ambiente colaborativo entre os participantes de uma mesma atividade.

A Cadeia Criativa constitui-se, assim, de atividades interligadas por objetos desejados, complementares, em atividades diferentes; como se evidencia neste estudo, minha atividade de professora complementa minha atividade de pesquisadora e mobiliza diferentes sujeitos, como por exemplo minha orientadora, meus amigos pesquisadores de diferentes posições, para contribuir em várias atividades no intuito de produzir resultados coletivos (LIBERALI, 2009a).

1.2.1. A professora pesquisadora

A professora-pesquisadora é formada pela Universidade das Faculdades Metropolitanas Unidas – UNI-FMU, licenciada em língua portuguesa e língua inglesa, há onze anos, exercendo desde então a profissão de professora de língua portuguesa e lecionando na escola estadual em que desenvolve esta investigação desde o ano de 2000. Em 2004, foi aprovada no concurso público e passou a exercer o cargo como professora efetiva. Ingressou na escola particular em 2005, passando a enfrentar uma jornada superior a sessenta horas-aula semanais, somando-se o trabalho das duas escolas. Esta última escola mencionada seria o local escolhido inicialmente para a realização da pesquisa, o que não aconteceu, conforme explicado na introdução desta dissertação. Em 2011, no mesmo ano em que ingressei no mestrado, aceitei uma nova proposta de emprego e precisei deixar a escola particular anterior. Passei, então, a desenvolver a pesquisa na escola estadual onde estudei, iniciei minha carreira e me efetivei. Mesmo assim, o tempo continuou escasso: reduzi minha carga

horária e ainda permaneci com uma jornada de cinquenta e duas horas-aulas semanais. Dessa forma, só tinha os finais de semana para planejar e me organizar.

Como professora-pesquisadora, assumo meu papel de participante da pesquisa, uma vez que minhas intervenções estão diretamente ligadas ao objetivo central deste estudo. Como apontado na introdução deste estudo, ingressei no curso de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, buscando mais respostas para as práticas que desenvolvia. Foi nessa busca de trabalho crítico e colaborativo, inserido na LA, dentro da perspectiva da TASCH, que me integrei, em 2011, ao grupo de pesquisa LACE.

1.3. O contexto de produção dos dados da Pesquisa

Abaixo discorro sobre o contexto em que foi desenvolvida esta pesquisa, incluindo informações que considero relevantes acerca da unidade escolar em que as aulas foram ministradas e dos alunos participantes**.**

1.3.1. A unidade escolar

Este estudo foi realizado em uma escola da rede pública estadual na Zona Norte da cidade de São Paulo, onde atuo como professora de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

A unidade escolar (UE) obteve seu ato de criação como ENSINO FUNDAMENTAL, pelo decreto de número 7517, em DOE de 04/02/1976; e dez anos depois obteve liberação para o ENSINO MÉDIO criado pela Res. SE nº 409 DOE. 13/03/86 em atendimento às reivindicações da comunidade – instalação de mais escolas, creches, praças e centros esportivos – contando com o apoio de diretórios políticos inseridos no bairro.

Devido à localização, Zona Norte de São Paulo, próxima à periferia, a escola atende a uma clientela heterogênea, oriunda dos seguintes locais: Jardim Carúmbe, Vila Terezinha e Jardim Paulistano.

De acordo com o Plano Político Pedagógico (PPP), o bairro onde a escola está situada possui mais de cinco décadas de existência desde a sua fundação, esta advinda da derrubada da mata nativa pertencente ao Parque Estadual da Cantareira, por migrantes de várias partes do Brasil. Apesar de não ser uma comunidade recente, o bairro ainda conta com uma série de problemas estruturais. O transporte público é precário: são apenas duas linhas de ônibus para mais de 50.000 habitantes. A maioria das residências fica em locais onde há água encanada, porém o bairro sofre suspensões constantes; há esgoto, iluminação e telefone. A escola é cercada por favelas e áreas irregulares, onde vive uma população desprivilegiada socialmente. A maioria dos alunos se encontram inscritos no programa de renda mínima (programa do governo municipal que tem como critério principal a matrícula e a permanência dos filhos de 6 a 16 anos na escola) ou dependem de outros programas como o bolsa família. Do ponto de vista do poder aquisitivo, oscilam entre classe média baixa e baixa.

Nas imediações ainda não há supermercados, bancas de jornal, hospitais, praças, lanchonetes. Há minimercados, um grande número de bares, salões de beleza e depósitos de materiais de construções. A unidade de saúde mais próxima, Assistência Médica Ambulatorial (AMA)[3], fica a aproximadamente um quilômetro da escola, atendendo uma pequena parte da população. Há também um Centro Educacional Unificado (CEU) [4] , único local para atividades diversificadas e recreativas.

A equipe gestora, no período de coleta de dados da pesquisa, era formada pela diretora (efetiva desde 2009), dois vice-diretores e dois coordenadores pedagógicos. Esse grupo atendia, em média, a um público estudantil de dois mil e setecentos alunos, distribuídos entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

[3] As AMAs são administradas pela Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo.
[4] Os CEUs são administrados pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Nos anos da coleta de dados (2012 e 2013), parte da escola utilizava um prédio novo, depois de uma reforma de dois anos. Na instituição havia: uma sala de leitura com um considerável acervo de livros que, em decorrência da reforma, não eram utilizados, nem destinados a empréstimos para leitura extraescolar devido à falta de funcionários; uma sala de vídeo, que em 2013 passou a ser utilizada com agendamento prévio; um laboratório científico, desativado por falta de equipamentos e de uso; e uma sala de informática, que nunca era utilizada "para não danificar os computadores". O prédio tinha 20 salas de aula, distribuídas pelo piso térreo, primeiro, segundo e terceiro andar e contava com um elevador, não utilizado por ausência de alunos com necessidades especiais.

A escola apresentava um quadro docente formalmente completo, mas com muita falta de professor, o que levava a equipe administrativa escolar a dispensar os alunos antes do horário normal, com frequência.

1.3.2. Alunos participantes

Os alunos participantes desta pesquisa são adolescentes e frequentam as aulas no ensino médio, tendo produzido dados em dois momentos diferentes. Em 2012, quando frequentavam o 2º ano, o grupo era formado por 39 alunos de uma sala mista, composta por 18 meninas e 21 meninos entre 16 e 18 anos. No segundo momento, já no 3º ano do ensino médio, a turma era composta por 19 meninas e 15 meninos; essa alteração ocorreu devido ao novo agrupamento realizado a cada início de ano letivo. Alguns alunos trabalham como motoboys, manicures e empacotadores. A maioria deles mora perto da escola e relata uma relação de desafeto com o bairro, devido à falta de locais de entretenimento e lazer[5]. A única opção de diversão para a maioria são os bailes "Funks" que ocorrem nas proximidades da escola, mas nem todos gostam, pois causam alguns problemas para a comunidade, tais como: ruas fechadas, prejudicando a

[5] Na busca de melhor conhecer os participantes, foi-lhes apresentado um questionário. O desafeto com o bairro foi reconhecido pelas respostas dadas às questões: « o que mais gosto no meu bairro? » e « o que menos gosto no meu bairro ».

passagem de carros e ônibus, noites sem dormir pelo excesso de barulho, músicas indecentes e apologia ao sexo[6].

Já para os alunos que gostam dessa atividade, o pior momento ocorre quando a polícia chega e termina a festa com confronto direto, disparando balas de borracha e *spray* de pimenta para dispersar a multidão. Devido à falta de entretenimento adequado, a maioria dos alunos vê na escola um ponto de encontro, em que eles podem ver amigos e conversar. Alguns não trazem nem o material escolar básico, como caderno e caneta. No quadro abaixo, informo o nome escolhido pelos participantes, para preservar sua identidade, conforme, será explicado na seção de garantia de credibilidade. Conforme mencionado anteriormente, houve uma mudança na turma, alguns alunos foram para outras turmas (com realce em azul no quadro). Para os alunos que chegaram (com realce em vermelho no quadro) não houve dificuldade de adaptação, pois já integravam outra turma ministrada pela professora pesquisadora no ano anterior.

Quadro 1: Alunos Participantes

Série: 2ºF **Nome**	**Idade** **em 2012**	**Série: 3ºF** **Nome**	**Idade** **em 2013**
Albert	17	Jamile	17
Alexsandro	19	Cassandra	17
Andressa	16	Graziele	17
Andressa T	16	Andressa T	17
Berualdo	17	Berualdo	18
Breno	16	Breno	17
Camila	17	Camila	17
Carolina	18	Carolina	18

[6] O jornal *sampaonline* registra tal descontentamento em notícia recente, a saber: "**Leitor reclama de baile funk realizado na esquina das ruas Alberto Buriti e Rosalvo José da Silva (Jardim Carumbé)** Senhores, a situação está crítica! Ontem, teve mais um baile funk na esquina das ruas Alberto Buriti e Rosalvo José da Silva. Vizinhos acionaram o Copom (eu também liguei para a 2ª CIA e 18º BPM), sem resultados. O funk começou por volta das 20h e terminou às 6h40. Há 3 dias consecutivos que não dormimos direito por ocorrências desta natureza. Arruaceiros, usuários de drogas, menores de idade e bêbados se misturam; carros de som vão chegando, bloqueando e dificultando o trânsito local e, consequentemente, o acesso às nossas casas. Tudo se agrava por uso indiscriminado de nossos portões como banheiro (...). A quem vamos reclamar? Quem paga os prejuízos estruturais que nossas casas sofrem com as vibrações do som? O tráfico financia e estimula estas festas, pois o público consumidor é grande e garantido. Estes fatos são graves e prejudicam a comunidade de forma violenta, urge uma resposta para restabelecer a lei e a ordem."

Douglas	17	Douglas	17
Geane	16	Geane	17
Geovana	16	Geovana	17
Gustavo	17	Gustavo	18
Jailson	16	David	20
Jaqueline	17	Jaqueline	18
Jéssica	16	Jéssica	17
José	16	José	17
Landualdo	16	Landualdo	17
Luciana	16	Luciana	17
Luciano	17	Luciano	18
Maria Lívia	16	Maria Lívia	17
Monique	16	Monique	16
Ozéias	16	Ozéias	17
Pablo	16	Pablo	16
Ricardo	16	Ricardo	17
Robson	16	Robson	17
Robson S	17	Robson S	17
Rodrigo	16	Rodrigo	17
Romário	17	--	
Roseli	16	Roseli	17
Solange	17	Solange	17
Stefane	16	Stefane	17
Taua	16	--	17
Tayna	17	Tayna	18
Terveson	16	Terveson	17
Thais	16	Thais	17
Thais D	17	Thais D	18
Cleiton	17	--	
Marcos	17	Marcos	18
Janaina	17	Janaina	18

Os participantes do grupo eram muito falantes entre si, reconhecendo-se apenas três alunos tímidos ou quietos no início da pesquisa em 2012: esses estão

marcados no quadro em amarelo. Dentre os alunos falantes, apenas cinco alunos se dirigiam diretamente à professora, incluindo o Ricardo, que apresentava muita dificuldade de dicção, prejudicando-lhe a fala. Os demais preferiam ouvir como se estivessem ausentes e, quando questionados, transferiam para o outro o ato de falar para o coletivo. Logo no início da pesquisa, realizou-se um questionário para entender se os alunos tinham consciência desse silenciamento observado pela professora-pesquisadora e vale ressaltar algumas falas que chamaram a atenção pela escolha da palavra NUNCA. Assim, é possível saber a posição desses alunos logo no início da pesquisa.

Quadro 2: Posicionamento inicial

➢ Pergunta: **Você expõe o que pensa? (Sempre, às vezes ou nunca). Explique.**	
Maria Lívia	Nunca, porque tenho vergonha de falar algo errado, ou engraçado, mas sei que tenho que encarar e falar o que eu penso.
Stefane	Nunca, porque não sei, ou pelo fato de ser uma pessoa tímida.
Breno	Raramente; só respondo quando me fazem perguntas e assim exponho o que penso.
Douglas	Nunca, porque eu não gosto de falar para todo mundo.

Nesta seção, justifiquei a opção pela LA e a participação no grupo LACE, e apresentei os sujeitos da pesquisa, no intuito de situar o leitor no contexto de produção. A seguir, discuto a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e alguns conceitos utilizados no embasamento teórico desta pesquisa.

Capítulo 2

2. Fundamentação Teórica

Neste capítulo, discorro sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, bem como sobre os conceitos de sentido e significado; de linguagem e dialogismo. Além disso, apresento o que entendo por silêncio, silenciamento e dessilenciamento, e como esses movimentos podem ser gestados em sala de aula.

2.1. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

Por estar inserida no campo da Linguística Aplicada, o foco desta pesquisa recai sobre a linguagem, que é considerada instrumento constitutivo que possibilita "ser sujeito". Com base em Vygotsky (1930/2011), entendo que pensamento e discurso se unem no significado, constituindo assim o pensamento verbal. Nessa perspectiva, significado é a produção social, relativamente estável da palavra na consciência e no discurso; é absorvido pelos diferentes sentidos, colocado em contradições constantes e reconstruído com estabilidade e identidade provisórias. Assim, o significado evolui, pois na composição com os diferentes sentidos em uma interação, novos significados são construídos e se estabilizam provisoriamente. Da mesma forma que o significado da palavra evolui, o desenvolvimento do pensamento acontece pela apropriação de instrumentos linguísticos nas relações sociais.

Em conformidade com o grupo LACE, este estudo considera que a linguagem não deve ser estudada de maneira isolada, mas sim em atividades concretas, que envolvem não só a interação entre os sujeitos que participam de determinado momento comunicativo, mas também diferentes elementos como instrumentos, regras, divisão de trabalho, comunidade e objeto, que se refletem diretamente em seus modos de agir e que serão discutidos ainda neste capítulo. Nesta pesquisa, por exemplo, os modos em foco são as formas de silenciamento / dessilenciamento de todos que participam do nosso círculo social, remetendo, de forma direta, à professora-pesquisadora, aos alunos-participantes, à comunidade

do curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP, e, de forma indireta, aos demais professores da escola e à comunidade.

Para entender o silenciamento dos alunos da escola estadual, recorro à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (daqui em diante, TASHC), cujos princípios embasam o trabalho de diversos pesquisadores alinhados com o grupo LACE. Na TASHC considera-se que o sujeito é um ser sócio-cultural-histórico, que interage, dialeticamente, com o meio e com outros sujeitos por meio de instrumentos, e transforma o contexto no qual está inserido em um determinado momento histórico, considerando tanto seu passado como seu futuro.

Desenvolvida por Vygotsky (1930) e Leontiev (1977-78, 1982), tem por base os princípios do materialismo histórico e dialético para se estabelecer como uma nova ciência: a psicologia do homem no mundo. Defende que a ação do ser humano afeta o curso da história e as condições materiais exercem a principal influência na humanidade. Assim, a história se caracteriza pela mudança, pela transformação do mundo e do próprio ser humano. Segundo Marx e Engels (1845-46/2006), o ser humano precisa produzir meios para sua subsistência. Isso feito, suas ações e instrumentos criam outras necessidades. A partir desses pressupostos, Leontiev (1977-78) afirma que “a prática humana é a base para a cognição humana”. Sem essa compreensão, o indivíduo não é capaz de agir/ir além. Dessa forma, a prática não só estimula a cognição, como também cria condições para que a própria cognição aconteça. É necessário, portanto, que a prática e a reflexão sobre o mesmo processo caminhem juntas.

O conceito de *atividade*, adotado pela TASHC, é bastante familiar à tradição da filosofia marxista, que desenvolve a noção de trabalho como a atividade que possibilita ao homem dominar as forças naturais e humanizar a natureza. Trabalho, para Marx, é a atividade pela qual o homem cria a si mesmo. É a mola que impulsiona o desenvolvimento humano, ou seja, é a condição essencial da existência humana em que se constitui a relação sujeito-objeto (KONDER, 1981). O trabalho é a criação material incessante dos homens, sua produção e atividade material (MARX & ENGELS, 1845-46/2006, p. 36).

Os estudos da TASHC entendem as *atividades* na relação entre sujeito coletivo sócio-histórico dotado de potenciais criativos e o mundo externo, no qual

age e faz história. Nessa perspectiva, *atividade* apresenta três aspectos fundamentais do agir humano: 1. a atividade é orientada por um motivo; 2. faz uso de instrumentos; e 3. produz algo como elemento da cultura que, nesse processo, objetiva o indivíduo e, ao mesmo tempo, o subjetiva (MARX & ENGELS, 1845-46/2006, p. 35). Acredita-se, assim, que é na e pela atividade que o homem produz cultura.

Nesse sentido, o processo de produção surge a partir do pensamento e de uma necessidade; e acontece por meio da utilização de instrumentos e do trabalho coletivo. Sua organização se dá como meio de fundamentar as ações individuais do sujeito na atividade, que se realiza após a manifestação de uma necessidade, e a vontade de solucioná-la gera o motivo das ações. Portanto, não haverá atividade sem motivo, o qual está associado ao objeto e garante a verdadeira razão da existência da *atividade*. Na prática, a *atividade* não pode ser diretamente percebida, já que o que se percebe são somente as ações que a compõem. É importante atentar para o fato de que cada tipo de ação pode compor diferentes tipos de *atividade* e cada *atividade* pode ser constituída por diferentes ações. Para Leontiev, as operações se realizam com a ajuda de instrumentos mediadores que são colocados, pelo sujeito, entre ele e o objeto, nem sempre de forma automática; portanto, as operações são formas de realizar as ações.

Partindo dessa visão, Vygotsky desenvolveu estudos, apresentando a mediação como princípio constitutivo do ser humano, modelo este que tem sido adotado por muitos de seus seguidores:

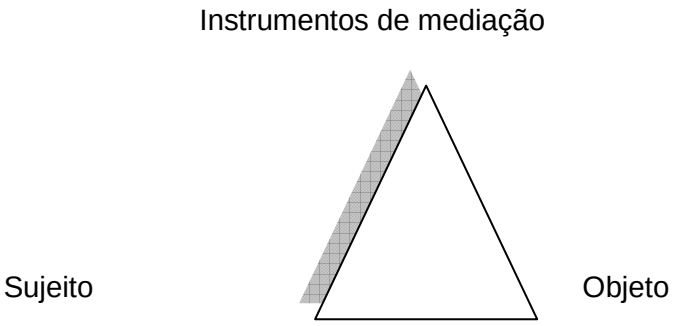


Figura 1: Modelo de ação mediada por Vygotsky, com base em Engeström (1987)

Como apontado anteriormente, Leontiev (1977-78) considera que a atividade humana não existe a não ser na forma de ações. Este autor dá sequência às ideias marxistas e expande a unidade de análise de Vygotsky, que tinha foco na díade sujeito-objeto, diferenciando as ações individuais ou coletivas orientadas por uma meta de atividades coletivas orientadas por um objeto. O sujeito tem, nessa perspectiva, possibilidades de transformar o contexto em que atua, por meio de suas ações e dos instrumentos apropriados para alcançar o objeto da atividade. No desenvolvimento da teoria, Leontiev faz uma distinção entre atividade, ação e operação, a saber:

- As ações são processos individuais ou coletivos de uma atividade que são dirigidos ao motivo, mas que, individualmente, não o realizam completamente: cumprem o acordo/propósito consciente que levará os sujeitos da atividade a atingirem os resultados parciais desejados para a atividade.
- A atividade é um conjunto articulado de ações que se dirigem a um mesmo motivo.
- As operações (meios pelos quais uma ação é realizada) são impulsionadas pelas condições e ferramentas disponíveis à ação e dependem das possibilidades do contexto e dos instrumentos por meio dos quais são realizadas.

As ações serão sempre conscientes, diferentemente das operações que podem ser mecanizadas. Mas uma operação pode se transformar em uma ação quando o sujeito a realiza de forma mais consciente e cuidadosa.

A figura a seguir representa a distinção feita por Leontiev:

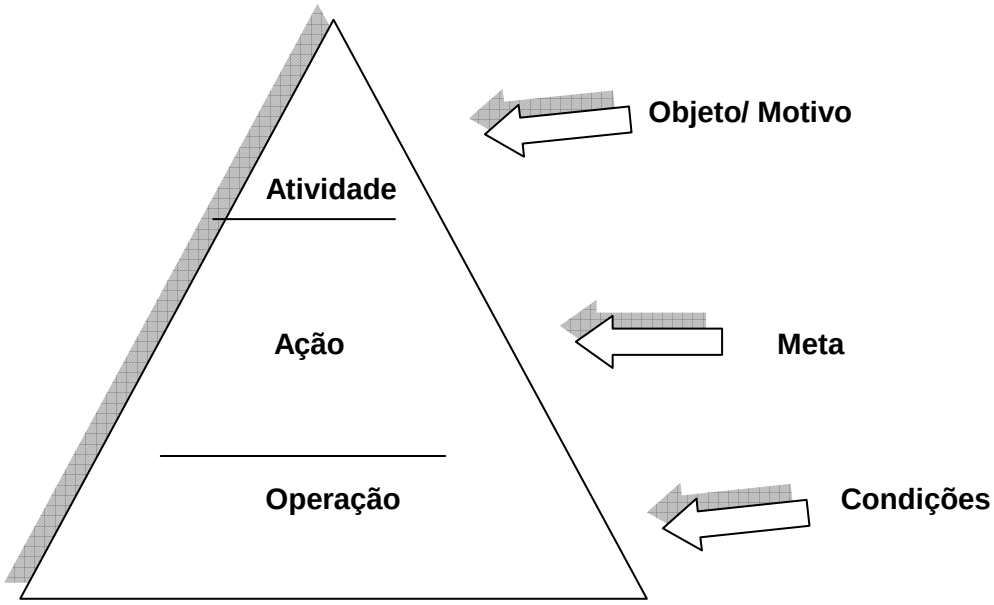


Figura 2: A estrutura hierárquica de atividade (DANIELS, 2011, p. 167)

Engeström (1999) expande o modelo da atividade (sujeito, objeto e instrumento), inserindo os elementos propostos por Leontiev: regras, comunidade e divisão do trabalho, e defendendo que tais elementos são fundamentais no sistema de realização da *atividade*. São eles:

- regras – referem-se às normas estabelecidas com finalidade de organizar as ações dos sujeitos na atividade;
- comunidade – formada pelos sujeitos que se relacionam nas atividades e agem sobre o mesmo objeto (que se constitui social e culturalmente);
- divisão de trabalho – são as ações individuais dos sujeitos, na organização coletiva da prática por meio das operações e das regras estabelecidas.

Segundo Engeström (1999), a atividade realiza-se dentro de um contexto, no qual as ações estão voltadas para o objeto, motivo da atividade. O objeto é o resultado que se pretende alcançar com as ações mediadas, estabelecidas por regras e divisão de trabalho. Os sujeitos idealizam seu objeto por meio de

desejos, mediados por instrumentos e signos da cultura, por regras que regulam os procedimentos e são organizados pela divisão de trabalho com distribuição de tarefas e responsabilidades.

Com base nas ideias de Leontiev, Engeström propõe que um sistema de atividade seja representado como na figura a seguir:

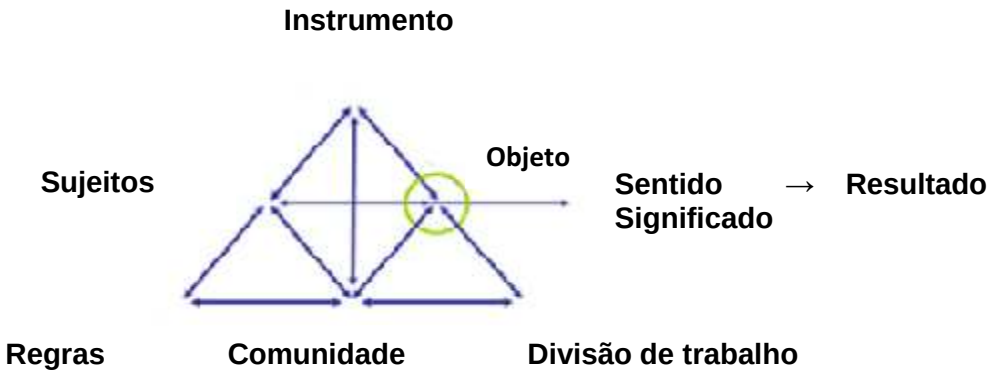


Figura 3: A estrutura de um sistema de atividade (ENGESTRÖM, 1987, p. 78)

Pode-se considerar que Engeström incorporou a importância da coletividade, tal como proposta por Leontiev, ao acrescentar ao triângulo inicial de Vygotsky, a Comunidade, a Divisão de Trabalho e as Regras.

Apresento o quadro abaixo para facilitar a compreensão dos elementos que compõem o triângulo da atividade.

Quadro 3: Componentes de uma atividade (LIBERALI, 2009a, p. 12)

Sujeitos	Pessoas, engajadas na atividade, que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	Grupo de pessoas que compartilham o objeto da atividade com o sujeito por meio da divisão de trabalho e das regras.
Divisão de trabalho	São tarefas (ações individuais que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes) que cada um dos sujeitos envolvidos na atividade realiza.

Objeto	É o alvo, algo que está em transformação e que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade. Servem para regular as ações e interações dos envolvidos
Artefatos/Instrumentos/ Ferramentas	Todos os meios que o sujeito tem de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário, revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido, têm a disposição para transformá-la em resultado.

Pensando nos elementos que compõem a atividade foi possível relacioná-los aos do estudo desenvolvido. Nesse sentido, apresento o quadro abaixo representando que a minha atividade como professora e pesquisadora está ligada a um motivo com a intenção de transformar a minha prática.

Quadro 4: Componentes da atividade "pesquisa"

Sujeitos	Professora-pesquisadora e alunos participantes engajados na atividade, que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	Alunos, professores, coordenação, direção, responsáveis, orientadora e grupo de pesquisa, que compartilham o objeto da atividade com os sujeitos por meio da divisão de trabalho e das regras.

Divisão de trabalho	A professora pesquisadora participa das disciplinas do mestrado e coleta os dados e, junto com a orientadora, realizam os planejamentos das aulas, reuniões reflexivas. Alunos realizam as tarefas de aula
Objeto	Vivenciar e estudar, na sala de aula, contextos favoráveis aos movimentos de dessilenciamento .
Regras	Selecionar material para as aulas, assistir à aula e estudar se os modos de gestão proporcionam um movimento de dessilenciamento,
Artefatos/Instrumentos/ **Ferramentas**	Discussão a respeito de: • Planejamento da aula; • Aula/Gravação; • Análise das aulas

É importante salientar que a visão de transformação nesta pesquisa está relacionada à proposta teórico-metodológica vygotskiana que, por sua vez, se pauta em base marxista (LEONTIEV, 1982) aqui apresentada e expandida por Engeström (1987). Assim, transformar-se não deve ser entendido como simples reações às condições de vida, mas como mediações que, no decorrer do próprio processo de desenvolvimento, constituem os agentes e modificam as condições que medeiam suas atividades.

Cabe ressaltar a importância de se compreender a *atividade*, neste estudo, pela visão do sujeito inserido no mundo, atuando e fazendo história; em outras palavras, vivendo "*a vida que se vive*" (MARX E ENGELS, 1845-46/2006). A atividade humana está intrinsecamente ligada a atos dirigidos a um objeto para transformá-lo, como resultado de um ideal ou fim, considerado como ponto de partida (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2007, p. 221). Vygotsky (1934/2010) aponta que essa forma de produção é possibilitada e possibilita o desenvolvimento da liberdade humana, ou seja, a capacidade de imaginar e de planejar o futuro.

Dessa forma, compreender esta teoria (TASCH) possibilita a reflexão do que significa pensar a sala de aula como uma atividade em que há conflitos e contradições, para, a partir dela, investigar como ocorrem esses momentos de silenciamento e sugerir meios para criar ambientes colaborativos, uma vez que a atividade está em desenvolvimento, é dinâmica e tem sujeitos intencionalmente envolvidos.

2.2. A Linguagem e a Produção de Conhecimento na TASHC

Esta seção tem como objetivo apresentar as relações entre linguagem, conhecimento e sua produção, com base nos estudos de Spinoza, Vygotsky e seus seguidores. Ao atuarmos com base nos estudos desses autores, assumimos a perspectiva teórico-metodólogica monista de produção de significados. Segundo Spinoza (apud MERÇON, 2009, p. 37), corpo e mente coexistem como parte da Substância[7], compreendida como um todo indivisível. Nessa perspectiva, os conceitos não estão em oposição, mas em relação de aproximação dialética com a Substância/totalidade.

As relações entre os corpos causam alterações que correspondem à atividade da mente, ao pensamento, à produção de conhecimento. O conhecimento relacionado aos sentidos que cada modo possui sobre algo e que corresponde ao que é imediato nas afecções, é considerado por Spinoza um conhecimento inadequado/parcial, ou uma ideia inadequada/parcial. Quando as ideias inadequadas são combinadas, elas se transformam em noções comuns, ou seja, ideias adequadas que se aproximam da Substância. Ideia adequada é a totalidade infinita de concepções existentes na Substância. Segundo Spinoza (1677/2011), ideias inadequadas ou parciais são concepções finitas e incompletas, existentes em sua singularidade como parte do todo. As ideias inadequadas ou parciais são produzidas pelo humano, concebido nesta perspectiva como modo (parte) finito da Substância (todo).

[7] Segundo Spinoza (1677/2011, p. 13): "[...] aquilo que existe em si mesmo e que por si mesmo é concebido [...]".

Devido à finitude, os seres humanos necessitam compor suas ideias inadequadas ou parciais para aproximá-las das ideias adequadas. Esse movimento de aproximação para alcançar o aumento da potência de agir e também resistir e persistir, é o que Spinoza (1677/2011) chama de *Conatus*. A composição de ideias inadequadas em movimento sucessivo e a potência de agir para aproximação de ideias adequadas apresentam-se como um dos gêneros do conhecimento, ou seja, as noções comuns. A mente conhece, de acordo com a razão, quando ela está internamente determinada "a considerar muitas coisas ao mesmo tempo, a compreender suas concordâncias, diferenças e oposições" (SPINOZA, 1677/2011, p. 75). Assim,

> Na realização do movimento de composição de ideias inadequadas para constituição de noções comuns, há a necessidade de estabelecimento de relação entre os seres humanos ou modos finitos. A imaginação consiste nessa forma da mente conceber os outros corpos. Sua inadequação reside na percepção confusa que temos de outros corpos e do nosso próprio corpo, uma vez que somos conscientes dos efeitos de outros corpos no nosso corpo, mas não de suas causas (MERÇON, 2009, p. 53).

A relação entre os modos é compreendida como a interação dos corpos por meio de composições ou forças combinatórias, que podem ocorrer na passividade ou na atividade. Toda relação pressupõe um encontro que gera afecções nos corpos, os quais afetam e são afetados pelas paixões, que aumentam ou diminuem a sua potência de agir.

Esses encontros podem ser tristes ou felizes. Um encontro feliz se constitui de relações de corpos afetados por paixões alegres e ativas, que aumentam a potência de agir (Conatus) ao formar algo maior e mais complexo do qual o corpo é parte, na composição de noções comuns. Segundo Liberali, Fuga e Gonçalves (2009), quando os modos agem em conjunto de forma a produzir totalidade, nasce uma sociedade em que criatividade e colaboração permitem o desenvolvimento de cada um e do todo. Encontros tristes se constituem por relações afetadas por paixões tristes e passivas, que diminuem a potência de

agir, com ideias inadequadas e confusas em relações de indiferença e decomposição.

Atuando no intuito de fortalecer o *conatus*, este estudo pode propiciar que os sujeitos participantes possuam uma maior potência de agir e, por conseguinte, maiores possibilidades de se transformar e de transformar a sua comunidade, aprendendo a ir além de si mesmos. Colocam-se em negociação as ideias inadequadas e faz-se da sala de aula o espaço para essa união de mente e corpo e de afeto e cognição, porque é justamente no embate dessas instâncias imbricadas umas nas outras que se pode criar o novo, por meio da organização argumentativa da linguagem, na qual diversas vozes podem compor-se, na diversidade, para constituição de noções comuns ou não. Nessa relação entre os corpos e suas vozes (ideias inadequadas), esse movimento pode ser marcado pelo discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 1934-35/1998).

Nos discursos internamente persuasivos, a argumentação ocorre como forma de convencer ou persuadir: o conjunto de diferentes ideias inadequadas (vozes) é colocado em negociação colaborativa, num movimento aproximativo de ideias adequadas, em composição para constituição de noções comuns. Nessas condições, há um encontro feliz, pois paixões alegres e ativas aumentam a potência de agir (MERÇON, 2009, p. 46).

Neste estudo, como já explicitado, idealizei compreender de modo crítico as formas de (des)silenciamento no intuito de transformar a aula um encontro feliz que possibilitaria ao aluno e à professora-pesquisadora o pensar ativo e o aumento da potência de agir na constituição de noções comuns. A relação entre os diferentes modos e suas ideias inadequadas ou parciais colocadas em negociação e em contraste, por meio da argumentação colaborativa, permitiria a produção criativa de conhecimento em colaboração com diferentes parceiros, para compreensão da atividade.

Assim, todos os conceitos são analisados em relação dialética: o significado da palavra evolui numa relação entre pensamento e linguagem. Da mesma forma, Bakhtin/Volochinov (1929) entendem a natureza dialógica da linguagem humana e propõem o conceito de dialogismo como uma forma de relacionar “marxismo e a filosofia da linguagem”.

2.3. Linguagem, Dialogismo e Argumentação

Bakhtin e o Círculo vão defender que “a vida é dialógica por natureza” (BARROS, 1997, p. 30). Ou seja, o princípio dialógico é fundamental para a concepção de linguagem, pois, como afirma Barros (1997, p. 33), o dialogismo é “a condição do sentido do discurso”. Assim, fazer parte do mundo significa participar de um diálogo, em que o ser marca sua voz ao: questionar, escutar, responder, concordar, confrontar etc.. Mas, o dialogismo precisa ser compreendido tanto pelas interações sociais e históricas entre indivíduos, como na dimensão da própria natureza interdiscursiva da linguagem, uma vez que se relaciona ao “permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 1997, p. 98).

Em relação ao ambiente escolar, que é o foco deste estudo, o conceito de dialogismo contribui para compreender as relações discursivas próprias da sala de aula, com os vários níveis de diálogos, nem sempre harmoniosos, pois necessitam de escolhas argumentativas, apresentações e defesas de diferentes pontos de vista. A concepção de linguagem como dialógica auxilia na compreensão de como as vozes da sala de aula estão em formação crítico-criativa e em *locus* de criação de ZPD em ambientes colaborativos. Ainda, percebe-se que as relações dialógicas entre os participantes constituem “o texto enquanto enunciado” (BAKHTIN*,* 1979/2000, p. 332), produzido em um contexto sócio-histórico, pela interação entre os alunos em seus espaços, formando um diálogo ininterrupto de textos na formação do espaço discursivo. Nesse enquadre, o texto relaciona-se à unidade real da comunicação discursiva, o enunciado concreto, com o qual o texto estabelece relações significativas, exigindo uma resposta do seu interlocutor.

Bakhtin/Volochinov postulam que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (1929/2010, p. 116). Adiciona-se que a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Não existe fora de um contexto

social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. Dessa forma, a “filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica” (YAGUELLO, 2010, p. 16).

O conceito de interação, constitutivo da teoria dialógica da linguagem, possibilita que a materialidade da linguagem seja analisada enquanto fenômeno social, permeado por *signos ideológicos* que refletem e refratam as especificidades das esferas ideológicas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2010, p. 31-39). A interatividade pressupõe:

> (...) o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso, adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*, ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso (BAKHTIN, 1979/2000, p. 290).

Adotando a perspectiva enunciativo-dialógica tal como proposta por Bakhtin, que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação, esta pesquisa reconhece o caráter histórico-dialético no lugar de unívoco da língua, valoriza a enunciação, e se opõe ao objetivismo característico de uma perspectiva monológica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2010, p. 103).

Coerentemente com tais princípios, a constituição de contextos colaborativos na formação dos educandos que visem à ZPD traz, como inerente, a discussão sobre o papel da argumentação (LIBERALI, 2009a, MAGALHÃES, 2010). A argumentação, permeada pela retórica, carrega em sua própria natureza controversa “a aceitação da mudança, o respeito da alteridade e a consideração da língua como lugar de confronto das subjetividades” (MOSCA, 2004, p. 17). Desta forma, discutir a argumentação torna-se fundamental para a compreensão do movimento de produção de discursos e conhecimentos na perspectiva enunciativo-dialógica. No contexto em foco, o argumentar participa e conduz a atividade de sala de aula, em que os diálogos entre professor e aluno e as vozes instauradas nos discursos remetem a posições assumidas pelo enunciador. Essas

vozes brigam entre si na enunciação, marcando-se essa luta pela *palavra autoritária* e pela *palavra internamente persuasiva* (BAKHTIN, 1934-35/1998, p.142).

A *palavra autoritária* é a religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores, enfim é a palavra que não carece de persuasão interior para a consciência, por pertencer a uma linguagem especial, *hierárquica* (BAKHTIN, 1934-35/1998, p. 143). Nesse enquadre, a *palavra de autoridade* exerce certo silêncio (DE CERTEAU, 1980), mobiliza a verdade e não permite espaço para a argumentação, refutação e contestação, uma vez que ela é somente transmitida. Já a *palavra internamente persuasiva* que é "comumente metade nossa, metade de outrem" (BAKHTIN, 1934-35/1998, p. 145), carece de autoridade. Ela marcará a *produtividade criativa*, pois reorganiza as palavras de nossos discursos em novas situações, ao invés de permanecer em isolamento e imobilidade, ao ingressar num "inter-relacionamento tenso e num conflito com as outras palavras interiormente persuasivas" (BAKHTIN, 1934-35/1998, p. 146). Como postula Bakhtin (1934-35/1998, p. 143), o embate e as *inter-relações dialógic*as dessas duas categorias de palavras é que moldará a história da consciência ideológica individual, o que é essencial para a formação e desenvolvimento da voz do aluno num processo crítico-criativo.

Segundo Liberali (2009b, p. 110), a argumentação pode existir tanto sob a perspectiva da *palavra de autoridade* quanto da *internamente persuasiva* porque o embate argumentativo entre sentidos e significados é envolto por diversas vozes que lutam na enunciação. Nesse sentido, o fluxo dialógico do (des)silenciar, ao promover o compartilhamento de sentidos em sala de aula a partir do imbricamento dos enunciados/vozes do educador e seus alunos, possibilita a constituição de um discurso internamente persuasivo.

Pode-se compreender ainda como os discursos da sala de aula evidenciam o movimento argumentativo*, "*como se entrelaçam ao discurso do outro, para criar espaços de possibilidades de, na palavra própria, trazer a palavra do outro e, na palavra do outro, produzir a palavra própria" (SCHAPPER-SANTOS, 2010, p.10). Finalmente, é possível entender a articulação do discurso internamente

persuasivo com a criação de um espaço colaborativo que, pela argumentação, pode proporcionar o dessilenciamento.

Em um espaço colaborativo (MORAN & JOHN-STEINER, 2003, p. 69), a experiência de cada participante é um movimento que modifica a todos de forma dialética, pois, na medida em que crio novos conhecimentos, me desenvolvo e vice-versa.

Considerando que, nas interações, o outro é parte constitutiva do “eu”, cuja relação acontece na e pela linguagem, constitutivamente dialógica, essa dimensão permite discutir as produções discursivas/vozes dos participantes nas atividades, lembrando que essa análise não decorre de aplicação mecânica de categorias (BRAIT, 2006, p. 14). Ao contrário, inclui a leitura cuidadosa dos dados, a descrição minuciosa dos contextos, a análise do conteúdo temático (BAKHTIN, 1979/2000) dos excertos escolhidos e a construção composicional e análise de argumentação (PONTECORVO, 2005; LIBERALI, 2010a) no desenvolvimento e pertinência (PONTECORVO, 2005) e na linguagem verbo-visual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2010; BRAIT, 2009). Assim, os procedimentos utilizados pelos falantes, tais como: um conjunto de gestos, a direção do olhar, a posição da cabeça e demais atitudes significativas podem indicar o ato do (des)silenciamento, assegurando que uma mensagem foi recebida e, ainda, que demanda esclarecimentos, concordando ou não com o que foi proposto, para que possam negociar os sentidos.

Nos dados aqui apreciados, os alunos e a professora-pesquisadora produziram enunciados em interações verbais, e é por esses enunciados que se pode analisar a ‘materialidade da linguagem’. Cabe lembrar que colocar o foco na ‘materialidade da linguagem’ (LIBERALI, 2009b) decorre do fato de esta pesquisa estar inserida na Linguística Aplicada e, sendo assim, a análise dos dados se estabelece na área da linguagem. Lembro que, nesta perspectiva, silêncio também é linguagem, também tem relação com sentido e significado, conceitos que serão discutidos a seguir.

2.4. Sentido e significado

Para Vygotsky (1934/2010, p. 398) “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Assim, o significado é traço constitutivo indispensável”. Dessa forma, pode-se compreender que o significado da palavra pertence tanto ao campo da linguagem como ao campo do pensamento. O significado é produzido socialmente e tem sua organização “estável”, o sentido é definido como “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VYGOTSKY, 1934/2000, p. 465). O sentido é atribuído como uma formação dinâmica, fluida, complexa, com zonas de estabilidade variadas. Nessa perspectiva, o sentido é a representação individual, enquanto o significado é historicamente construído no coletivo.

Em uma análise linguística, na perspectiva aqui adotada, sentido e significado são dois conceitos em relação dialética. Como dito acima, para Vygotsky (1934/2000), se o significado tem como atributo uma relativa estabilidade, o sentido não é estável e consiste numa soma de todos os acontecimentos psicológicos e enunciativos que a palavra desperta na consciência.

Também Bakhtin/Volochinov (1929/2010) discutem essa relação como parte de seus estudos enunciativo-linguísticos. Há diferenças e similaridades nas abordagens de tema e significação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2010) e sentido e significado (VYGOTSKY, 1934/2000). Enquanto Vygotsky (1934/2000, p. 465) centrou sua análise no processo de construção de pensamento e linguagem, cujo significado é considerado unidade analítica do pensamento verbal, Bakhtin/Volochinov focaram na circulação dos temas e significações entre interação e enunciação e no caráter de irreprodutibilidade dos temas e de reprodutibilidade da significação no enunciado concreto. Na medida em que esses estudiosos tinham como base a dialética marxista sócio-histórica, todos concordam que a origem desses conceitos é determinada pelas relações sociais dos indivíduos que se apropriam da linguagem e do discurso.

Vygotsky (1930/2011), em seus estudos, considera o significado como unidade analítica para a compreensão da relação entre pensamento e linguagem, como um processo em movimento constante de idas e vindas entre pensamento e linguagem. Nesse movimento, pensamento e linguagem têm origens e trajetórias diferentes e um não é o reflexo do outro, mas se compõem como realidade. O pensamento sofre diversas alterações ao se transformar em fala e o discurso é construído em uma relação dialética de fora para dentro e de dentro para fora, em movimento contínuo, pois sua natureza é determinada e determinante do processo sócio-histórico.

Na medida em que a linguagem é constitutiva do sujeito, é fundamental compreender como se realiza a introdução do aprendiz/aluno no grupo social por meio de relações intrínsecas entre os conceitos cotidianos e científicos. Segundo Vygotsky (1930/2011), a escola tem função preponderante nesse processo de construção de conhecimento, já que os conceitos científicos são constituídos de saberes sistematizados e de significados cristalizados pelas relações sócio-histórico-culturais, com intervenção do processo de escolarização; enquanto os conceitos cotidianos são constituídos pela prática do dia a dia do aluno sem intervenção da educação sistematizada.

Quando se trata da introdução do aluno na cultura escolar, a produção criativa de conhecimento deve entrelaçar conceitos cotidianos e científicos, em relação dialética, pois, apesar de se desenvolverem em trajetórias diferentes, são processos estreitamente relacionados.

Nesses processos, os conceitos cotidianos desenvolvem-se e influenciam os conceitos científicos; e estes ampliam os cotidianos, possibilitando aprendizagem e o avanço no desenvolvimento, de forma que o aluno possa agir e pensar para além do que já fazia. Dessa forma, são criadas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPDs) mútuas entre todos os indivíduos envolvidos (VYGOTSKY, 1934/2010). O conceito de ZPD, tal como desenvolvido por Vygotsky (1930/2011, p. 112), tem sido bastante discutido em pesquisas de cunho social, a partir da sua definição explicitada, como

> a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Mais recentemente, seus seguidores ampliaram a compreensão da ZPD. Newman e Holzman (1993/2002), por exemplo, entendem-na como movimento colaborativo de transformação mútua entre o que somos e nos tornamos, para que possamos agir e pensar para além do que fazemos. Tal entendimento de ZPD é necessário para discutir as questões relacionadas à gestão da sala de aula, como será apresentado mais adiante, uma vez que vou defender que a produção de ZPDs mútuas colaboram para o dessilenciamento dos alunos.

O intuito ético desta pesquisa é que os participantes conheçam possibilidades, valorizem e incentivem a externalização das ideias inadequadas de todos, compartilhando sentidos e construindo significados, em movimentos de ZPDs mútuas, considerando que são seres singulares abertos a novas oportunidades de ensino-aprendizagem, fazendo sua própria história. Espera-se que os participantes se reconheçam dependentes uns dos outros, e que entendam as contradições como fazendo parte das relações. Além disso, que possam criar encontros nos quais os afetos se tornem menos confusos e mais ativos, e composições que, seguidas pelo desejo, possibilitem a construção de ideias potentes que se aproximem da totalidade e se distanciem das ideias inadequadas que os impedem de agir.

A seguir, discorro sobre o silêncio, não para defini-lo, mas para situá-lo na dimensão discursiva, de modo a melhor entender o movimento de silenciamento / dessilenciamento dos alunos em sala de aula.

2.5. Silêncio – "*matéria significante*"

Objeto de estudo explorado por poucos autores, ausência evidente da palavra verbalizada, o silêncio não pode ser conceituado como vazio, pois isto implicaria ignorar ou perder de vista sua dimensão significativa, ou seja, parte integrante da interação humana. Entendido como parte integrante do discurso,

tampouco pode ser avaliado *a priori* como negativo, visto que, como veremos a seguir, materializa a composição de sentidos não enunciados.

O silêncio pode ser caracterizado como a ausência de som ou como o oposto da fala. Como diz Busset (1984 apud ORLANDI, 1992/2007) “o silêncio é o intervalo pleno de possíveis que separa duas palavras proferidas: a espera, o mais rico e o mais frágil de todos os estados...”. Dessa forma, caracteriza-o como o que está entre uma palavra e outra. Orlandi (1992/2007, p. 29) ultrapassa essa ideia de vê-lo entre palavras e aponta que ‘’o silêncio é fundante, é a matéria significante por excelência’’, o que permite significá-lo na vida do discurso. Em seus próprios termos:

> O homem está “condenado” a significar. Com ou sem palavras diante do mundo, há uma injunção à interpretação: tudo tem que fazer sentido o homem está irremediavelmente constituído pela relação com o simbólico. Numa certa perspectiva, dominante no mundo dos signos, produz-se uma sobreposição sobre linguagem (verbal e não verbal) e significação (ORLANDI, 1992/2007, p. 29-30).

Orlandi (1992/2007) simplifica essa definição apresentando duas comparações metafóricas entre o silêncio e a fala com o mar e o eco. Segundo a autora, é no mar, incalculável e monótono, que se encontra o sentido real para as coisas e as ondas são as frestas que o tornam visível. O silêncio está, portanto, na imensidão do mar.

Na linha da psicanálise, o silêncio, entendido como matéria altamente significante, é fortemente estudado e apresenta uma importância fundamental. Lacan (1960/1998) discute uma ética convertida ao silêncio e, ao fazê-lo, apresenta o que seria uma dupla alternativa de silêncio: uma pela via do pavor e outra pela via do desejo. Ampliando seu estudo a partir da etimologia da palavra sustentou o uso de dois termos diferentes para designar o silêncio: *sileo* e *taceo*. *Taceo* seria o da palavra não-dita, do calar, do silenciar ou ser silenciado. Tal modo de silenciar-se está ligado a uma ideia negativa, à ideia de medo. O *sileo,* por outro lado, seria um silêncio fundante, estruturante, sugestivo da ausência da palavra verbalizada, mas não da significação. Nas suas palavras, “(...) sileo não é taceo. O ato de calar-se não libera o sujeito da linguagem apesar de que a

essência do sujeito culmine nesse ato...” (LACAN, 1967/ s.d.). Apesar de não falarmos, há o pensamento, a introspecção e a contemplação.

Essa distinção também pode ser observada em diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Podemos pontuar que, dependendo da cultura, o silêncio se distingue de forma positiva ou negativa. Na cultura ocidental o silêncio ainda causa medo, pois se relaciona ao fracasso, diferente da oriental que é considerada como sinônimo de sabedoria e respeito.

Embora a grande maioria dos estudos sobre silêncio o considerem como matéria significante, tendem a avaliá-lo como algo positivo e fundante (*sileo*) ou como algo negativo e fruto daquilo que faz calar (*taceo*). Lyotard, em *Le différent* (1983 apud SÁ, 2010), por exemplo, trabalha com uma perspectiva que associa o silêncio à negativa.

Prandi (1988 apud ORLANDI, 1992) ultrapassa a ideia da negatividade do silêncio e encontra na retórica uma outra forma de interpretação. Elabora para o silêncio uma situação positiva nas reticências, na descontinuidade temática e na subdeterminação semântica. Para Mello (2009), o silêncio será sempre os sentidos que atravessam os diálogos e tocam os sujeitos do discurso. Os recortes dos dizeres e o procedimento de apresentar e omitir algo tem, para ele, uma conotação política. Nesse sentido, Orlandi (1992) relaciona a dialogia e o outro, com as contradições e com as maneiras de significar que vão além do falar ou silenciar. A reflexão sobre o silêncio aponta para uma descentralização do plano verbal.

Para analisar o silêncio, podemos trabalhar, ainda segundo Orlandi (1992), com o enunciado que esconde ou interrompe o sentido, ao lado do enunciado canônico; as figuras deslocam-se do fazer retórico e os textos são analisados por meio de paráfrases. Orlandi assinala mais uma figura – a preterição, chamada por ela de o silêncio que é planejado para o futuro discursivo, uma pausa para elaborar o que será dito adiante. Em *As formas do silêncio* (1992), ela afirma que o silêncio, diferentemente do que podemos pensar, não é ausência, porém significação, a fundação. O silêncio fundador é aquele que nos indica que “(...) todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio” (ORLANDI, 1992/2007, p. 55).

Entretanto, a autora destaca ainda um outro viés do silêncio, o silenciamento, como a política do silêncio que sublinha que o dizer do sujeito esconde sempre outros dizeres, outros sentidos. Tal política se relaciona com o poder dizer e o não poder dizer. A conceituação dessa forma de silêncio é fundamental para compreender o contexto e o objetivo desta pesquisa. No contexto da sala de aula, a ausência de fala por parte de alunos revela o fenômeno do silenciamento: por algum fator, eles preferem silenciar o seu ponto de vista. Para ampliar essa discussão tratarei sobre o silenciamento na sequência.

2.5.1. Silenciamento: definição possível

Orlandi (1992) distingue o silenciamento em duas formas – constitutivo e local. O constitutivo é o que indica a ocorrência de uma seleção, pois, para dizer uma palavra, é preciso não-dizer outras, já que uma apaga necessariamente a outra. O sujeito, ao produzir determinado enunciado, silencia outros sentidos possíveis, que por algum motivo são indesejados naquele momento. Com isso, o silêncio constitutivo existe nas fronteiras das formações discursivas, silenciando dizeres – e consequentemente sentidos dos indivíduos – que ultrapassem o que pode e deve ser dito.

> [...] se diz "x" para não (deixar) dizer "y", este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma "outra" formação discursiva, uma "outra" região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente *os limites do dizer* (ORLANDI, 1992/2007, p. 73-74).

Pensando nessas escolhas e em seus apagamentos, os "xs" ditos representam a existência de uma fala, e os "ys", um aparente silenciamento, pois existe uma enunciação decorrente de uma forma condicionada à expectativa presente na sala de aula.

Já o silenciamento local refere-se à censura, ao proibido de se dizer em determinada conjuntura. Caracteriza-se pelo impedimento da inserção do sujeito em determinadas formações discursivas, o que afeta sua identidade. Sobre isso, Orlandi (1992/2007, p. 81) diz que:

> é a interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado. Ele só pode ocupar o "lugar" que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito.

Neste sentido, teço a reflexão sobre o silenciamento na sala de aula como relacionado a um ambiente, ainda, detentor do silêncio político. Aí existem vozes de autoridade que têm o poder de administrar a produção dos sentidos e, portanto, a distribuição do conhecimento, determinando quais os sentidos podem ser conhecidos e quais devem permanecer em silêncio. Freire (1970 apud ZATTI, 2007) aponta o fracasso da educação apresentando a narração e a dissertação como características marcantes da educação bancária. "Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes – ouvintes – os educandos" (FREIRE, 1970/1987, p. 65). Nessa contradição entre educador e educando, a narração não promove a educação: "narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto" (FREIRE, 1970/1987, p. 71).

Essa educação apresenta sequelas da realidade de forma estática, sem levar em conta a experiência do educando. "Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (FREIRE, 1970/1987, p. 66). Por isso, Freire a chama de concepção *bancária da educação* (p. 67), em que resta ao educando apenas ser depósito, arquivar informações. Vale lembrar, que o ser depositante continua sendo mal formado e, sucessivamente, deposita aquilo que lhe foi transmitido, num ciclo cujo fim ainda não visualiza. A voz de autoridade sempre representará a classe dominante ou aquela que detém o poder, pois é ela que controla os meios de comunicação de massa e as instituições políticas que determinam o que se veicula, o que se aprende na escola e as regras de organização da sociedade. A fim de preservar o que compreende como 'melhor' ou 'mais conveniente', veicula

seu modo de vida e, consequentemente, seu discurso como ideal. Isto leva à monofonia, uma vez que as vozes que representam a ideologia dominante (as autorizadas a atribuir/distribuir sentidos) produzem uma voz social homogênea, controlam os sentidos tidos como aqueles que podem ser repetidos.

De acordo com Orlandi (1989, p. 43-44), “essas vozes se representam em lugares sociais de legitimação e fixação dos sentidos e desempenham um papel decisivo na institucionalização da linguagem: a produção do sentimento de unicidade do sentido”.

Nessa visão bancária de educação, os sujeitos possuem papéis rigidamente definidos: o educador é aquele que sabe e possui o conhecimento enquanto o educando é sempre aquele que não sabe. Como nos fala Freire (1970, p. 64 apud ZATTI, 2007), "os grandes arquivados são os homens", na medida em que essa educação sem práxis nega a criatividade, não há conhecimento, nem tampouco transformação; não há saber, os homens não podem tornar-se autônomos. Eles preferem se silenciar, pois o dessilenciamento poderia causar danos. Por isso, ainda segundo Freire, nessa visão distorcida de educação, os homens são seres de adaptação e ajustamento.

Assim como na censura, há a proibição de determinados dizeres visando ao apagamento de certos sentidos. Ao impedir que determinados sentidos circulem, proíbe-se também que o sujeito ocupe um dado posicionamento que escape à ideologia dominante. Orlandi (1992/2007, p. 76) afirma que a censura “não é um fato circunscrito à consciência daquele que fala, mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação”.

Ampliando a discussão, aponto para a existência de uma outra forma de silenciamento: o autossilenciamento. Sabendo-se que o silêncio faz parte da língua é preciso reconhecer que ela inclui o que não é dito. Mota e Souza (2007, p. 7) pontuam três desafios que o falante enfrenta para dizer – e aproveito, para ampliar a discussão – de forma a romper o silenciamento: ter o que dizer, querer dizer e poder dizer.

Dessa forma, para dizer algo, é preciso possuir conteúdo, vontade e liberdade e, muitas vezes, o aluno não se sente dominando um ou mais desses componentes, se isentando do direito de falar. Uma vez que a língua se relaciona com o que eu quero do outro, e na sala de aula existe uma exigência imposta, chamada de resposta certa, o aluno pode calar-se por achar que não entende do assunto tratado, ou com medo de se expor. Silenciar-se relaciona-se diretamente com esconder o ponto fraco, não demonstrar sua incapacidade em dominar o que está sendo discutido. Silenciar-se está ligado também a uma imagem construída daquilo que é esperado que se diga em determinada conjuntura, neste caso, na sala de aula, o que envolve diretamente a avaliação do professor. O aluno prefere ser invisível a ser visto pelos demais como incapaz.

Assim, o autossilenciamento é uma estratégia para preservar a sua imagem. Se o autossilenciamento é uma forma de agir do aluno que o impede de expor seus sentidos em sala de aula, comprometendo sua aprendizagem, a atuação do professor, em contrapartida, no empenho de promover ensino-aprendizagem, deveria sempre buscar formas de dessilenciamento.

Na próxima seção, procurarei definir o que compreendo por dessilenciamento para então poder buscar formas de atuação que caminhariam na sua direção.

2.5.2. Dessilenciamento na sala de aula

Vimos, acima, que tanto a Psicanálise como a Linguística tencionam, através da linguagem, entender o sujeito, apresentando o silêncio como algo que pode ser “escutado” como uma linguagem. Na psicanálise percebe-se como o silêncio favorece uma escuta clínica, pela qual o sujeito, ao ocultar palavras, revela o seu mundo inconsciente e, consequentemente, sua singularidade. A *Análise do Discurso*, por sua vez, introduz a dimensão do contexto histórico, traduzindo o silêncio como manifestação do sujeito no sentido do submeter, do revelar, do transgredir. O silêncio negativo, o qual nomeio como silenciamento, é sempre o lugar da palavra abortada pelo indizível, mas que está latente nas

lacunas do discurso, nos seus intervalos e pausas, no apelo da mudez por significados.

O silenciamento é um fenômeno que se dá na relação do sujeito com os outros sujeitos e com o contexto. Está ligado à maneira como o sujeito enxerga essas relações e a partir disso, como imagina que deve ser sua atuação no contexto. Não é, portanto, um fenômeno individual, mas coletivo. Dessa forma, a transformação desse modo de atuação em sala de aula também tem que ser coletiva.

Na sala de aula, o silenciamento está atrelado a um modo de *educação bancária*, em que o aluno é levado a ajustar-se a um modo de atuação definido histórica e culturalmente por uma classe dominante. Dessilenciar implica, portanto, transformar esse padrão de organização da educação, implica questionar as relações de poder em sala de aula. Assim, o aluno passaria cada vez mais a fazer parte do processo decisório em sala de aula, distanciando-se de uma posição de depositário passivo para implicar-se na sua própria formação, numa práxis que transforma o seu contexto educativo e o envereda na direção de uma maior autonomia. De acordo com Freire (1970/1987, p. 108), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir... Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, e vir a ser”.

Vimos, acima, que o calar-se se dá por três vias: a de não se ter o que dizer, a de não querer dizer e/ou a de não poder dizer. Para promover o dessilenciamento, seria preciso atuar na transformação desses vários aspectos.

Proponho, aqui, discutir o dessilenciamento como uma forma de entender como a gestão de sala de aula pode colaborar para que os alunos se apropriem da palavra, assumam suas próprias vozes e externalizem seus sentidos, através dos papéis existentes na sala de aula. Não se trata de o professor dar voz aos participantes, mas de promover um movimento em direção à autonomia. Segundo Bobbio (1997/2006, p. 138-139), a situação de *contradição, de antítese, de antinomia, de contraste*, na acepção marxista, é inerente à dialética. O método da compenetração dos opostos, ou da ação recíproca, mantém as diferentes partes ou partes contrárias num condicionamento recíproco. Contrariamente, o método da negação pela negação constitui o primeiro termo como eliminado pelo

segundo, em um primeiro momento, e o segundo termo eliminado por um terceiro termo num segundo tempo, de modo que “todo movimento deve chegar a sua degeneração para que se desenvolvam as forças destinadas e eliminá-lo e a criar a partir de um novo” (BOBBIO, 1997/2006, p. 141). Esse terceiro termo é algo novo. Assim, a dialética, como compenetração dos opostos, oferece a unidade concreta que resulta da síntese dos opostos, em que a categoria unitária do curso histórico da humanidade é o devir. É nesse enquadre de compenetração que entendo a colaboração, pois somente imbricada ao devir, teremos a colaboração mudando totalidades (HOLZMAN, 2009), criando ZPDs e dessilenciando.

Para ilustrar o entrelace de colaboração, negação e compenetração, recorro às autoras Moran & John-Steiner (2003), que falam sobre a colaboração criativa na invenção do cubismo: aquilo que na maioria das vezes é um valor atribuído a Picasso é, na verdade, resultado de um processo de intensa colaboração e compartilhamento de sentidos entre Picasso e Georges Braque. Cada um desses pintores trabalhou sua visão sobre a mesma temática, e, controversa e colaborativamente, pela negação e compenetração, expandiram as possibilidades de seus talentos. Essa “interação formou uma mútua Zona Proximal de Desenvolvimento” (MORAN & JOHN-STEINER, 2003, p. 83).

A partir dessas considerações, defino dessilenciamento como um processo pelo qual os sujeitos passam a questionar sua atuação num determinado contexto, buscando uma participação efetiva nele. Nesse processo, como evitar, então, o silenciamento? Na direção de promover o dessilenciamento pode-se propor diferentes formas de conduzir as atividades em sala de aula, o que me levou a investigar outro conceito: o de gestão, dando especial atenção à escolar. Apresento, portanto, a seguir, a definição de gestão e as formas como a gestão pode propiciar o dessilenciamento.

2.6. Gestão

Segundo o dicionário de português *online* MICHAELIS, ges.tão pode ser definida como “***sf*** (***lat gestione***) **1** Ato de gerir. **2** Administração, direção. ***G. de*** **negócio*:*** administração oficiosa de negócio alheio, feita sem procuração”.

Dessa forma, entende-se que uma instituição, empresa ou entidade social precisa ser gerenciada ou administrada. Do mesmo modo, Drucker & Maciariello (2005) discutem a gestão como um processo em que há uma união entre pessoas, para trabalhar visando objetivos comuns. Normalmente, representado por um gerente, membro mais capaz que reúne pessoas com diferentes habilidades para transformar os conhecimentos em bens para o conforto e consumo, o gestor tem a função de: fixar as metas para alcançar o resultado, identificar os problemas e solucioná-los, organizar recursos financeiros e tecnológicos, tomar decisões precisas, e avaliar, controlando o conjunto todo.

Mintzberg (2010) avança na visão de Druker, questionando o papel da liderança e o papel do gestor. Para ele, a gestão é uma forma de organizar a prática: não deve ser vista como ciência e, sim, como arte, sendo esta um exercício aprendido na prática por meio da experiência e reconhecida como vocação, que necessita alinhar-se à liderança sem se diferenciar. O gestor organiza, orienta e motiva o trabalho dos sujeitos envolvidos na ação. Para Mintzberg essa gestão deve vir em primeiro lugar, junto com a liderança, como sendo parte essencial do que poderíamos chamar de senso de comunidade. A Ciência da Gestão se descola da prática do gestor, transformando-o em líder que reconhece o papel de gerir, e em que a tarefa a ser gerenciada estaciona se esse líder não estiver no comando. Os resultados vão sendo verificados no correr da atividade gerenciada.

Clot (2007) pondera sobre a importância de lidar com o “prescrito do trabalho”, sempre em justaposição ao “prescrito da subjetividade”, para que os sujeitos compreendam a função do trabalho no próprio cotidiano. Uma vez que o prescrito do trabalho ou a tarefa a ser realizada não é entendida da mesma forma por todos os sujeitos envolvidos na atividade, o prescrito nem sempre é o realizável, pois em contato com o outro a tarefa pode ser alterada, tanto de forma material ou subjetiva, refletindo na tarefa de forma positiva ou negativa, que podem causar impedimentos ou mudanças no processo.

Uma vez que a escola é uma instituição a ser administrada, deve-se procurar entender como se enquadra o conceito de gestão nesse ambiente para, então, chegar à gestão da sala de aula. Com base em Lück (2010), uma gestão

escolar pode ser conhecida pautando-se em perceber como uma escola está e como as ações são movimentadas nela.

A gestão pode ser definida como um modo articulado como os sujeitos de uma atividade se organizam para agir em conjunto, tendo em vista os diferentes papéis que desempenham e propiciando a divisão de tarefas e o desenvolvimento da atividade em questão, com foco em trabalhar pelo bem comum de todos os envolvidos de forma articulada. Conforme mencionado acima, Drucker (2008) compreende gestão como um movimento de liderança em que o membro capaz, no caso o professor, capacita os demais para realizar a tarefa, o que nem sempre acontece, pois na sala de aula o erro do aluno ainda é evidenciado como algo que prejudica o desenvolvimento e, não, como algo que poderia ser ampliado de forma que o próprio aluno conseguisse aprender com o erro. Segundo Engeström (2011), uma intervenção que se fizesse formativa, por exemplo, agregaria em si um trabalho em que a ciência colaboraria diretamente com as ações cotidianas de forma que a elas se moldassem. O fazer de cada um, de forma refletida, poderia ser uma experiência coletiva de intervenção formativa.

O experimento desenhado tem como pressuposto a intervenção em um determinado contexto para compreender como os sujeitos praticam uma atividade coletiva e intervir para que produzam de acordo com o que for proposto pelos pares mais experientes. Nesse modo de gestão, há imposição de um (considerado como membro que sabe/capaz) sobre o outro (membro que supostamente não sabe/ incapaz). Nessa forma de gestão, um aprenderia com o outro na ação.

Na intervenção formativa, compreende-se que a atuação dos sujeitos que trabalham em colaboração concorre para que a atividade, tendo como base o conhecimento cotidiano, a partir desse conhecimento vá se entrelaçando com o conhecimento científico na produção de objetos coletivos. Mas, para isso ocorrer, os participantes deveriam ter conhecimento da necessidade que motiva a atividade e o gestor deveria manter a transparência em suas ações, mostrando aos colaboradores e buscando deles sugestões de como, em conjunto, se consegue melhorar a prática.

Aponto abaixo que tanto podemos utilizar a gestão para o silenciamento como para o dessilenciamento.

2.6.1. Gestão para o silenciamento

Na sala de aula pode-se estabelecer uma gestão para o silenciamento. Muitas vezes não é perceptível e algumas de suas formas decorrem pela constituição do sujeito-professor e outras pela falta de tempo didático. Em minha vivência prática, tenho observado que em aulas do ensino fundamental 2 e do ensino médio, que têm duração de quarenta e cinco minutos, muitas vezes, esse controle rígido do tempo favorece o silenciamento.

Como o professor precisa garantir que o conteúdo seja registrado como “dado”, ele explica a matéria e faz a tradicional pergunta: “alguém tem dúvida?”. A ausência de respostas ou o silêncio que se faz na sala sugerem o entendimento e, então, passa-se para outra questão. Uma outra forma de questionamento que silencia é o que leva o aluno a buscar a resposta “como está no texto”, ou seja, o silenciamento é imposto pelo livro didático, que detém a resposta certa e, muitas vezes, limita a criatividade do aluno em propor algo diferente. Nesse caso, ao receber a resposta “como está no livro didático”, o professor praticamente fecha espaço para que outras opções apareçam: com uma simples avaliação positiva dada a uma resposta considerada aceita, repassa aos demais alunos que aquela fora suficiente e, como precisa corrigir as outras questões, acaba silenciando aqueles que gostariam de externalizar seu modo de pensar, mas que o tempo didático não permitiu.

A questão a se discutir não é se professor age assim consciente ou inconscientemente, pois ele apenas reproduz a forma como ele se constituiu, ou seja, ele aprendeu dessa forma. Aprendeu, por exemplo, que para falar, o aluno precisa levantar a mão e esperar a sua vez. Segundo Schultz (2009 apud MARQUES, 2012), tal procedimento gera uma avaliação positiva, diferentemente daquela participação em que o aluno fala algo, sem esperar autorização ou sem ser solicitado. Ainda segundo Schultz (apud MARQUES, 2012), a sala de aula reproduz o que ocorre em outras situações sociais, em que apenas a participação

autorizada é valorizada culturalmente. Os professores iniciam a sua rotina de forma previsível, repetindo as mesmas práticas pedagógicas às quais foram expostos, seguindo um padrão de condução de aula conhecido como Padrão IRA – Iniciação, Resposta, Avaliação, já bastante discutido em análise do discurso de sala de aula (cf. MEHAN, 1979; WERTSCH & SMOLKA, 1993; CARDOSO, 2000; entre outros). Conforme apontado acima, o professor inicia com uma pergunta (I), chama o aluno para responder (R) e avalia (A), considerando certo ou errado, de acordo com o livro didático. O aprendizado é, desta forma, reconhecido pela repetição do *palavra autoritária* (BAKHTIN, 1934-35/1998, p.142), silenciando tanto o aluno que responde de forma errada quanto os demais, que nem chegaram a formular suas respostas, pois aquela que foi dita já era a esperada.

Desse modo, cristaliza-se para os sujeitos um único modo autorizado de dizer, dando validade a alguns fatos e silenciando outros (ORLANDI, 2007). Como não há reflexão sobre aquilo que foi dito, os alunos irão construir o sentido de que a resposta só poderia ser enunciada daquela maneira e não de outra. Se questionados novamente, procurarão responder daquela forma única para garantir uma nota, inscrevendo uma voz de autoridade que deve ser reproduzida sem desconfiança e, por fim, criando uma relação direta e neutra entre o sujeito e o mundo.

Outro fator que contribui para o silenciamento são as perguntas fechadas. Conforme apresenta Liberali (2012), os mecanismos de interrogação escolhido nos processos argumentativos são muito importante porque tais escolhas podem gerar perguntas que possibilitem ou não a expansão de ideias e, sucessivamente, a externalização de diferente sentidos. As perguntas que são respondidas por meio de um “sim” ou um “não”, impedem que o aluno reflita e que aumente ou diminua sua potência de agir. Não há uma combinação das nossas forças com as de outros, ocasionando o processo IRA (iniciação, resposta avaliação), outro causador do silenciamento, pois a aceitação de resposta como única juntamente com uma avaliação positiva ou negativa não permite que o aluno expanda seu pensamento uma vez que a avaliação já foi realizada.

Assim também ocorre com o processo de introduzir uma aula partindo direto do conhecimento científico. Desconsideram-se as posições dos

participantes e prioriza-se o conhecimento científico. O pedido de silêncio é outro causador de silenciamento que colabora com as práticas rotinizadas impostas pela instituição escolar e pela sociedade, em uma a aparência de um ensino centrado no aluno que não possibilita sair de determinados papéis em que, de um lado, está o professor que sabe e pergunta, avalia e controla a disciplina e, do outro, está o aluno que responde e obedece.

2.6.2. Gestão para o dessilenciamento

Ao propor uma gestão para o dessilenciamento, pontuo, nesta pesquisa, que a gestão caracteriza os modos como cada sujeito atua na atividade para alcançar um objeto compartilhado. Ao observar a sala de aula, no quadro da TASHC, sabe-se que os sujeitos desempenham diferentes papéis e esses se relacionam com a produção de conhecimento. Não podemos esquecer que esta se dá por meio de um processo sócio-histórico-cultural. Se olharmos para a educação que se constituía há décadas atrás, notamos que havia outras exigências e que uma delas era pautada no silêncio, demonstrado como forma de organização e obediência em um padrão de educação que punia severamente o aluno que não se submetia a ele.

As novas demandas sociais parecem encaminhar para uma gestão pautada no dessilenciamento, marcadamente colaborativa. Segundo Magalhães e Fidalgo (2010, p. 777), colaborar “envolve a responsabilidade dos participantes em assumir riscos durante discussões para contribuir com a produção de significado, criticar e assumir a crítica de outros como instrumento para o pensamento e o desenvolvimento”. Dessa forma, todos os participantes desempenham um papel e agenciam o processo de produção de conhecimento de forma ativa. Portanto, não devem esperar serem solicitados para responder apenas ao que foi perguntado de forma passiva, mas assumindo o papel de sujeitos que participam da atividade de forma crítica e reflexiva. Magalhães (2009, p. 66) também aponta que conflitos são “fundamentais para a reflexão crítica e o aprofundamento de questões problemáticas em foco, o que propicia a expansão da atividade no sistema e revela aprendizagem e desenvolvimento”.

Por isso, o conflito deve ser visto como um elemento positivo para o desenvolvimento, pois, a partir dele, o tipo de pergunta ou os tipos de argumentos utilizados nesse processo de dessilenciamento, de alguma forma, podem levar os participantes a reflexões mais profundas e a verbalização do pensamento de um pode ser apropriado pelo outro e/ou expandido na fala dos demais.

Para que a gestão colaborativa se estabeleça, porém, é necessário que os professores entendam que a exposição de conhecimento de forma monológica não garante que o aluno internalize o conteúdo apresentado, e que é preciso que os todos os sujeitos sejam gestores da produção de conhecimento. Além disso, é necessário reconhecer que o conhecimento aprendido em uma aula possa ser levado para as outras e, sucessivamente, para a vida.

Segundo John-Steiner (2000), é na interação que os sujeitos podem construir padrões colaborativos. Nessa perspectiva de desempenhar diferentes papéis de caráter crítico-colaborativo, o professor deve direcionar a gestão para uma prática conjunta entre professor e aluno. Os procedimentos adotados – os questionamentos de sentidos-significados, a produção de novos significados, as escolhas e compreensões que relacionam práticas e teorias aprendidas ao longo da escolaridade – devem constituir um espaço para autoconhecimento. Só assim, alunos e professores podem escapar da mera repetição de conceitos rotinizados.

Outro fator que contribui para o dessilenciamento são as mudanças de papéis. O aluno precisa se sentir participante, o professor precisa sair de sua posição de sabe tudo e dividir com o aluno as responsabilidades do aprender. A sala de aula deve ser vista como um lugar conflitante de múltiplas vozes, numa perspectiva de heteroglossia.

Os mecanismos de interrogação escolhidos nos processos argumentativos são de extrema importância porque tais escolhas podem gerar perguntas que possibilitem a externalização, e as perguntas abertas ou de múltiplas escolhas, conforme aponta Liberali (2012) permitem que o aluno reflita e/ou expanda seu pensamento, e aumente a potência de agir.

Dialogicamente, também a argumentação contribui para a gestão do dessilenciamento, por meio do papel transformador da linguagem, que cria espaços de possibilidades para a produção de significados compartilhados com a

participação e interação dos sujeitos inseridos no contexto, “a partir das formas como a linguagem realiza as ações” (LIBERALI, 2010c, p. 75). É argumentando que se produzem significados que possam incluir o desenvolvimento de atitudes criativas sobre ações verbalizadas, e isso se faz em ambientes de contradição/ colaboração, que potencializam os alunos a expor seus sentidos.

Nesta pesquisa, na qual me coloco como pesquisadora e professora participante, entendo que por meio da negociação de sentidos é possível transformar os conflitos que se manifestam na linguagem, buscando outras maneiras de ação, e propiciando de forma conjunta a gestão da sala de aula, ou seja, compartilhando significados e transformando a realidade.

No capítulo a seguir, tratarei da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) como a escolha metodológica utilizada nesta pesquisa, a qual se inclui no paradigma crítico de colaboração.

Capítulo 3

3. Fundamentação teórico-metodológica

Neste capítulo, apresento a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCOL) como opção metodológica desta pesquisa e aponto os princípios teóricos e filosóficos que a embasam. Em seguida descrevo os procedimentos utilizados para produção e coleta de dados. Discuto, a partir daí, os critérios de seleção dos dados, assim como as categorias linguístico-discursivo-enunciativas utilizadas para análise. Por fim, apresento as garantias de credibilidade desta investigação.

3.1. A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), discutida por Magalhães e por pesquisadores do Grupo de Pesquisa LACE, é uma metodologia que se insere no paradigma crítico e que pretende criar um contexto que possibilite negociação. O objetivo final é propiciar que práticas rotinizadas sejam transformadas na contribuição ativa dos participantes (MAGALHÃES, 1998/2007). Do ponto de vista epistemológico, segundo Bredo & Feinberg (1982, p. 423-442), numa abordagem crítica de pesquisa, o conhecimento é visto como parte do contexto que a constitui. Existe uma contribuição mútua entre pesquisador e participantes da pesquisa para o processo de transformação desse contexto.

Esta pesquisa insere-se nessa perspectiva crítica e colaborativa uma vez que, desde o seu início, a professora-pesquisadora obteve formação pedagógica embasada na reflexão sobre atos e ações educacionais, discutindo e analisando as práticas de sala de aula por meio de inúmeros encontros proporcionados pela orientadora, Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali e obtendo o apoio do grupo de pesquisa nas várias miniqualificações, momentos em que os orientandos têm seus trabalhos avaliados e também o desafio de compreender e avaliar trabalhos de outros colegas. Isso gerou um espaço de colaboração na ação que implicou reflexão sobre a própria ação, fazendo surgir vários questionamentos, os quais eram discutidos e que levavam não só a minha transformação como a do grupo.

Em tal contexto, a simples discordância entre os participantes gera conflitos que permitem que eles repensem o que estão fazendo em suas pesquisas e avancem. Além disso, os alunos do grupo organizam o Simpósio Ação Cidadã (SIAC), que tem como objetivo provocar o debate colaborativo-criativo entre os participantes, com vistas à mobilização e à transformação informada da sociedade, proporcionando aos participantes que apresentem e aprofundem discussões sobre as práticas sociais e compreensões sobre as bases teórico-metodológicas de suas pesquisas e ações, no encontro com pesquisadores, professores, alunos, funcionários, agentes e colegas de diversas instituições. Afinal, como bem destaca Damianovic (2011), "É no copensar colaborativo que a articulação entre práticas pode ser reconstruída pela linguagem em práticas sociais como recurso de ação, revisão e reconstrução do agir humano em novos papéis sociais dentro do mundo". O grupo participa, ainda, de diferentes eventos e congressos nos quais apresentam os resultados de trabalhos individuais, mas também os resultados que são alcançados pelo trabalho coletivo e colaborativo do grupo.

Era possível perceber que muitas ações compartilhadas nos encontros eram comuns aos participantes. Olhando o outro era possível nos vermos, refletirmos, discutirmos e nos transformarmos, juntos, propiciando crescimento recíproco. Como afirmam Liberali e Fuga (2012, p. 38-53), em encontros assim, os sujeitos tomam consciência do entorno e dos outros envolvidos e abandonam práticas em que, apenas, executam tarefas “[...] que nem sempre resultam de decisões conjuntas [...].”

A partir da tomada de consciência, os sujeitos se fortalecem, tornam-se ativos e entendem o princípio que rege a tarefa. Da mesma forma, o processo de negociação na pesquisa colaborativa foi visto em sua relação dialética entre teoria e prática, bem como a dupla função do pesquisador, enquanto sujeito que investiga e forma ao mesmo tempo, a si mesmo como pesquisador e professor, e a seus alunos. Nessa relação de parceria para a construção e reconstrução de saberes relacionados ao contexto escolar, surgem questões importantes, que permitem realizar uma pesquisa na qual são ampliadas as possibilidades de articular o saber construído na academia ao saber construído fora dela.

Segundo Pimenta et alli (2000), somente a reflexão acerca dos problemas não é o bastante, pois o professor deve ser capaz de tomar posições concretas para resolvê-los. Portanto, são importantes os encaminhamentos para a construção de novos saberes. Os autores apontam ainda que o saber docente não é construído apenas pela prática, mas também é nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, o estudo dessas teorias são fundamentais na formação dos docentes, pois oferecem possibilidades aos sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, bem como a si próprios como profissionais.

Nessa direção, procurei promover situações de aprendizagem em que os participantes se preocupassem em agir colaborativamente, de modo a perceber suas transformações, enquanto atuavam em conjunto com os outros alunos e com a professora, buscando diferentes formas de gestão para o dessilenciamento e visando intensificar a ação de todos os participantes. Tal busca é uma tentativa de gerar novos conflitos para que os sujeitos possam refletir sobre seus posicionamentos.

A colaboração crítica desta pesquisa, todavia, não se realiza somente na intervenção que a professora-pesquisadora faz junto aos alunos, mas principalmente na sua própria constituição como sujeito dentro do grupo LACE e na maneira como isso se reflete na construção desta dissertação, nas transformações que se processam na forma de lecionar e de compreender os objetivos e as relações estabelecidas com a totalidade. Nessa perspectiva, os diversos sistemas de atividades, desde os projetos de pesquisa ligando teoria e prática até a interação na sala de aula, devem ser utilizados para questionamentos e produções colaborativas em relação aos objetivos propostos e às necessidades dos contextos específicos (MAGALHÃES, 2009, p. 63). Essa autora explica que o método de Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) tem sustentação em Vygotsky e se orienta para a criação de ZPD como instrumento-e-resultado, isto é, criação de espaços de ação e de transformação, em que todos os participantes aprendam uns com os outros e juntos negociem para chegar à produção de conhecimento.

Ao adotar tal metodologia, não considerei a *colaboração* como simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, representações e valores, mas como um movimento que pressupõe questionamentos e conflitos, estes fundamentais para a reflexão crítica e aprofundamento de questões problemáticas de sala de aula, tal como postula Magalhães (2009). Em tal perspectiva, e, ainda, levando em conta o dialogismo bakhtiniano, procurei atentar para a relevância do conceito de *exotopia*[8] na colaboração, uma vez que o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior possibilita o encontro com o "outro", permitindo que se veja desse "outro" algo que o sujeito próprio nunca pode ver (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1929/2010).

Acredito que é nesse jogo dialógico que professora-pesquisadora, orientadora e demais participantes constroem uma compreensão da realidade investigada, transformando-a e sendo por ela transformados. No caso desta pesquisa, a gestão para o dessilenciamento pode ser identificada com uma forma de reflexão do professor sobre suas práticas pedagógicas, abrindo espaços para que o aluno opine e, no processo, todos possam se constituir em novas bases.

3.2. Procedimentos de produção e coleta dados

Os dados desta pesquisa foram produzidos em nove aulas de Língua Portuguesa, com a mesma turma de alunos, em dois anos consecutivos, mediante as condições reais oferecidas pelo contexto de trabalho. Os excertos selecionados foram produzidos e coletados por meio de gravações em áudio e vídeo e são, aqui, apresentados em ordem cronológica: o primeiro momento (1ª aula), em 2012, quando a turma cursava o 2º ano do ensino médio e a professora-pesquisadora estava no 3º semestre do mestrado; e o segundo momento (2ª e 3ª aulas), em 2013, quando os alunos estavam no 3º ano do ensino médio e a professora, no 5º semestre do mestrado. É importante mencionar o período – que se estendeu por aproximadamente três semestres –, para entender a contribuição

[8] olhar que vem de fora.

do grupo de pesquisa LACE bem como a participação da orientadora, tanto nos momentos reflexivos como no planejamento das aulas.

Cabe ressaltar que esta professora-pesquisadora não possuía nenhuma habilidade para as filmagens; dessa forma, as dificuldades de cunho pedagógico não foram as únicas, pois precisou superar também os problemas técnicos. Pontuam-se, pois, as filmagens em vídeo como o primeiro grande problema enfrentado por mim.

No que diz respeito às gravações, como o local era extremamente barulhento, diversas vezes a compreensão foi prejudicada. Além disso, nem sempre consegui posicionar a câmera no melhor ângulo para as gravações, sempre focalizando alguns participantes de longe e nunca obtendo a totalidade dos participantes diante da câmera. Destaco que outra grande dificuldade encontrada diz respeito à seleção e à transcrição dos dados que coletei, pois não dispomos de equipamentos adequados a essa coleta, o que resulta em gravações com enormes ruídos.

Apesar de todas essas dificuldades técnicas, foram filmadas nove aulas, que apresento no quadro abaixo, com a indicação de seus respectivos conteúdos e objetivos. As aulas selecionadas para análise aparecem iluminadas e os critérios de seleção serão explicitados na próxima seção.

Quadro 5: Sequência das aulas

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVOS
14-02-2012	Aula de apresentação	Apresentar para a turma o cronograma
21-05-2012	Figuras de linguagens	Ensinar figuras de linguagens
11-06-2012	Leitura do poema	Relacionar as figuras de linguagens
25-02-2013	Resenha Crítica- Apresentação de um gênero novo.	Fazer um levantamento de ações consideradas importantes de serem realizadas, quando se tem vontade de ir ao cinema – reconhecimento de conceitos cotidianos

04.03.2013	Leitura de várias resenhas críticas	Discussão em grupo sobre os elementos presentes que caracterizam o gênero. Apropriação do gênero.
11.03.2013	Contexto de produção do gênero resenha crítica	Construção de conceitos científicos sobre o gênero. Identificar o que os alunos sabem sobre o contexto de produção: Para que se lê ou se escreve esse tipo de gênero? Em quais locais aparecem? E quem normalmente lê?
15-03-2013	Leitura da resenha crítica do filme “Rio”, produzida por diversos autores e publicadas em diversos veículos.	Estudar o conteúdo temático do gênero: apresentação resumida da obra e a avaliação do resenhista recomendando ou não a obra.
18-03-2013	Estilo, inserção de vozes e escolhas lexicais.	Entender o efeito de sentido pretendido (verbos, substantivos, adjetivos, formas de polidez e mecanismos de conexão).
25.03.2013	Assistir ao curta metragem “Vida de Maria”.	Escrever uma resenha crítica sobre o vídeo

3.3. Critérios de seleção dos dados para análise

A seleção dos dados teve como objetivo mostrar como se dava a interação entre professora e alunos no início da coleta e as transformações que ocorreram no decorrer da pesquisa, com a formação e o desenvolvimento dos participantes. As três aulas escolhidas (uma em 2012 e duas em 2013) permitem uma análise dos aspectos discursivos, enunciativos e linguísticos na fala da professora-pesquisadora e dos alunos que evidenciam essas transformações. Os aspectos discursivos de pertinência e não pertinência estão baseados em Pontecorvo

(2005), para verificar se as interações mantêm a coerência e se respondem, de alguma forma, as questões propostas.

O primeiro recorte foi escolhido em decorrência da ausência de posicionamento por parte dos alunos frente ao conteúdo trabalhado – figuras de linguagem –, o que ressaltou a minha inquietação; o segundo, pela forma diferente de produzir a gestão da aula; e o terceiro, por ser uma retomada de conteúdo – contexto de produção do gênero estudado – tal como na primeira aula, e por revelar maior adesão dos alunos. A questão da não pertinência serviu de critério para a dispensa de alguns recortes, já que a interação se desviava do tema proposto e o foco da investigação pretendia se concentrar em uma aula com conteúdos relacionados aos momentos em que os alunos eram solicitados a falar, interagindo entre eles e com a professora, e não apenas discussões temáticas, cópias ou leituras. Outros trechos não foram escolhidos por problemas com a filmagem devido ao excesso de ruídos ou ao mau posicionamento da câmera.

Posso justificar a escolha desses dados, também, por aspectos cronológicos. No que diz respeito à cronologia, escolhi excertos pertencentes às primeiras aulas de 2012, quando os alunos cursavam o 2º ano do ensino médio e se colocavam bastante distantes e quietos, porque acredito que esses primeiros contatos já mostram o meu desconforto na relação com os alunos, minhas primeiras impressões sobre a forma como os sujeitos se colocaram na atividade e o desconhecimento de como lidar com eles perante o silenciamento apresentado.

No segundo momento de análise, busquei duas aulas pertencentes ao segundo ano de coleta de dados, sendo, portanto, o ano de 2013, quando os alunos estavam no 3º ano do ensino médio, para mostrar se os padrões de interação constatados no primeiro contato se mantiveram ou se transformaram. Para tanto, adotei procedimentos de análise e interpretação dos dados, que apresento a seguir.

3.4. Procedimentos para a análise e interpretação dos dados

A discussão dos dados organiza-se em três diferentes momentos: há, primeiramente, uma contextualização do excerto, para que o leitor possa entender como a aula foi realizada. Em seguida, apresento a transcrição dos trechos selecionados e, por fim, analiso-os, observando as marcas enunciativo-discursivo-linguísticas mais relevantes para responder as questões a seguir:

> **Como ocorre o movimento de (des)silenciamento em uma aula de LP com um mesmo grupo de ensino médio no 2º ano e, posteriormente, no 3º ano?**
>
> **(1) Que modos de gestão da interação entre os participantes propiciam o silenciamento?**
>
> **(2) Que modos propiciam o dessilenciamento?**

Com relação ao nível enunciativo, é possível considerar, conforme explica Bronckart (1997/2007, p. 93), os papéis dos interlocutores, o momento da interação, as regras, os valores, entre outros fatores, que influenciam a produção e circulação dos textos. O primeiro indicador do contexto, referente ao mundo físico, considera o lugar e o momento da interação, apontando o emissor e o receptor ou os interlocutores. O segundo, referente ao mundo sócio-subjetivo, compreende o lugar social, a posição social dos interlocutores e o objetivo da interação (BRONCKART, 1997/2007, p. 94). Todos os parâmetros acima mencionados exercem uma influência direta sobre a forma, o conteúdo e o estilo de um texto, razão pela qual iniciarei a análise pelo contexto de produção e circulação dos excertos selecionados.

Com relação aos aspectos discursivos, adoto categorias desenvolvidas por Liberali (2012), representando alguns elementos típicos que caracterizam a arquitetura argumentativa e que estão identificados no quadro abaixo e exemplificados com dados coletados nesta pesquisa.

Quadro 6: Mecanismos de Articulação (com base em Liberali, 2012)

Mecanismo de Articulação	Descrição	Exemplo
Exórdio (Exo)	Abertura do tema ou introdução e estabelecimento de contato com os interlocutores.	Aula 1 turno 1 Professora: Pessoal, boa noite, a gente vai voltar pra nossa última aula, que foi na semana passada. Antes das reuniões de planejamento, qual era o assunto? Sobre o que estávamos discutindo?
Apresentação de ponto de vista	Apresentação de uma posição pelo interlocutor.	Aula 1 turno 32: Giovanna: “não entendi nada!”
Concordância	Aceitação da ideia apresentada por outro interlocutor, por meio de espelhamento (de forma repetida, parafraseada ou resumida) ou com expansão de ideias.	Aula 1 turno 26 Gustavo: Pode sim.
Discordância	Assumir ponto de vista diferente ou contrário a uma tese produzida anteriormente. Pode ser uma réplica simples ou com sustentação.	Aula 2 turno 66. Carlos: Ele, eu não. É o Luciano?
Pedido de sustentação	Por explicação: pergunta que possibilita repensar um ponto de vista e sustentá-lo a partir de explicações.	Aula 3 turno 252. Robson: Por que todo mundo fica com vergonha? Não dá pra entender.
	Por exemplificação: pergunta que possibilita o repensar um ponto de vista e sustentá-lo a partir de exemplos	Aula 3 turno 310. Professora: Avaliação, o que seria avaliação mesmo gente? Dá um exemplo.
	Por esclarecimento: Solicitação de maiores detalhes ou	Aula 1 turno 4 O que você perguntou,

	refraseamento de argumento de sustentação ou ponto de vista apresentado	professora?
Pedido de entrelaçamento de vozes	Tipo de pergunta que contribui para que os interlocutores se apropriem das falas de outros participantes e relacione com as suas.	Aula 2 turno 24 Professora: Porque é um exemplo do filme. O que mais? Como assim um exemplo do filme?
Convite à participação	Incentivo para que os interlocutores participem da discussão, externalizando seus pontos de vista.	Aula 3 turno 224. Professora: Você pode falar um pouquinho pra ele?
Questão controversa	Uma proposta que provoca questionamentos, cria perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem um ponto de vista.	Aula 3 turno 293. 293. Professora: Qualquer pessoa consegue fazer um blog e escrever?
Avaliação	Resposta, comentário ou interjeição sobre um ponto de vista. Pode ser apreciativa ou depreciativa	Aula 3 turno 382. Robson: Professora, não tá entrando na cabeça de ninguém não.
Reconhecimento de colocação	Sinalização de que a contribuição foi ouvida/compreendida sem que, no entanto haja qualquer comentário acerca dela.	Aula 1 turno 199 Professora: OK.
Pedido de isenção de fala	Cessão do turno para outro participante; ausência de resposta; produção de justificativa para eximir-se de contribuir	Aula 2 turno 58 Douglas: Você vai apresentar. Você vai falar. Já tá certo! (Apontando para o colega Ricardo).

As dimensões de desenvolvimento e pertinência (PONTECORVO, 2005), observadas na organização temática das resposta podem nos revelar se ocorreu ou não desenvolvimento do tema em discussão e, ainda se os turnos que surgem em resposta a outros são ou não adequados à finalidade proposta. Para tanto, tomei como parâmetro o quadro a seguir.

Quadro 7: Desenvolvimento e Pertinência (com base em Pontecorvo, 2005)

Dimensão	**Definição**	**Características**
Desenvolvimento	Liga-se ao "*avançar e progredir, coletivamente, a análise, bem como a interpretação e a definição do objeto de discurso, mediante a introdução de novos elementos e de novas perspectivas".*	Trazer novos elementos e perspectivas, relacionar, delimitar, argumentar, compor relações de nível mais alto, generalizar, problematizar, reestruturar.
Não-desenvolvimento	Manifesta-se quando o discurso se apresenta de maneira confusa e perde seu movimento ou quando há uma situação de bloqueio do raciocínio coletivo.	Repetir, confirmar, referir-se a uma experiência pessoal, dar réplicas simples, não sustentar um ponto de vista, interromper o raciocínio coletivo.
Pertinência	Permite a verificação se o tópico proposto foi seguido ou desviado, comprometendo a progressão (ou não) do discurso.	Fazer comentários e questionamentos que se mantenham no tema proposto.
Não-pertinência	Manifesta-se quando não há progressão do discurso; com desvios do objeto principal.	Fazer comentários e questionamentos que resultem em desvio do tema principal.

Segundo Liberali (2012), diferentes mecanismos de composição do discurso são aspectos da materialidade linguística. Os mecanismos de interrogação, conexão e distribuição das vozes serão aqui discutidos, por terem contribuído para a compreensão da gestão de (des)silenciamento.

Os **mecanismos de interrogação** estão relacionados a:

- Perguntas fechadas – que provocam respostas de “sim” ou “não”, isto é, réplicas simples, nas quais não há reflexões mais profundas nem tampouco sustentação de ponto de vista, levando ao silenciamento.
- Perguntas abertas – as quais utilizam os pronomes interrogativos (O quê?, Como?, Para quê?, Por quê?) e ampliam as possibilidades de conexão no discurso, fazendo com que os falantes se dessilenciem apresentando seus pontos de vista, sustentando e até ampliando o raciocínio (LIBERALI, 2012).

Os **mecanismos de conexão** são observados a partir dos marcadores argumentativos e estão relacionados aos modos de conexão entre os posicionamentos. Segundo Koch (2006), os operadores argumentativos apresentam comprovações, argumentos que introduzem as intenções do enunciado, estabelecendo relações de ordem pragmáticas, retóricas ou ideológicas, discursivas ou argumentativas. Tomando por base tais distinções, organizei o quadro que segue.

Quadro 8: Marcadores Argumentativos (com base em Koch, 1993/2006)

Marcadores Argumentativos	**Função**	**Exemplo**
porque, que, já que, pois, uma vez que	Introduz uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior	Fábio: Porque não tem o que fazer.
mas, **porém, contudo, todavia, no entanto**, **embora ainda que, posto que, apesar de**	Contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias	Pablo: Mas aí não dá tempo.
um pouco, quase, pouco, apenas, só, somente	Obedece a regras combinatórias e se figuram em escalas opostas orientadas para a afirmação total ou para a negação total.	Ricardo: Algumas vezes, pouco..

Segundo Liberali (2012), os “mecanismos de distribuição das vozes marcam a implicação do sujeito no enunciado”. Assim, os posicionamentos enunciativos são apresentados por meio das marcas do eu e do tu, expressas pelo uso de primeira ou segunda pessoa, de formas pessoais para assumir uma opinião ou para envolver ou implicar o destinatário. Meaney (2008) apresenta esses mecanismos ao acreditar que os pronomes pessoais e os vocativos não são só parte do discurso dialogal, mas marcam os posicionamentos de individualização ou coletividade no discurso.

Quadro 9: Mecanismos de distribuição das vozes (com base em Meaney, 2009 e Liberali, 2012)

Pronomes Pessoais, vocativos e conjugação verbal	**Função**	**Exemplo**
Eu, ...	Assumir opinião, mostrar a individualidade, atribuir responsabilidade a si mesmo.	Gustavo: Acho que não
Nós, ...	Pensar no coletivo, atribuir responsabilidade ao grupo, fazer generalizações.	Robson: É porque normalmente nós todos achamos engraçados

Tendo apresentado as categorias que são utilizadas para análise dos dados desta investigação, passo a elencar os eventos que lhe garantem credibilidade.

3.5. Garantias de credibilidade

Todas as etapas desta pesquisa foram acompanhadas por momentos de reflexão e discussão sobre o desenvolvimento do trabalho em orientações individuais, seminários de pesquisa, seminários de orientação, simpósios, congressos, projetos e disciplinas de mestrado. A participação em cada uma dessas atividades acadêmicas contribuiu para o enriquecimento das reflexões sobre o aporte teórico adotado, sobre as categorias que poderiam ser utilizadas na análise dos dados e sobre o próprio encaminhamento da pesquisa, garantindo

que os procedimentos estivessem em consonância com os princípios da ética acadêmica.

Os dados produzidos na pesquisa e suas análises foram apresentadas ao grupo LACE nos encontros de seminários de orientação, cujas críticas, comentários e sugestões permitiram que eu revisse minhas escolhas em relação aos dados.

A proposta da pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética, cujo aceite encontra-se em anexo.

Ainda com o fim de sustentar a credibilidade deste trabalho, apresento algumas atividades acadêmicas realizadas entre 2011 e 2012, que se mostraram relevantes para o seu/meu desenvolvimento.

- Simpósio Ação Cidadã – Comunicação individual do trabalho “O silenciamento do aluno quando solicitado a se expor oralmente”. Colégio Albert Sabin – 2° Semestre de 2011
- 2º Fórum ISCAR BRASIL – ministrando um minicurso intitulado ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ATIVIDADE SOCIAL realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – Agosto de 2012.
- Simpósio Ação Cidadã – Comunicação individual do trabalho “O silenciamento do aluno quando solicitado a se expor oralmente”. – Colégio Rio Branco – 2° Semestre de 2012.

CAPÍTULO 4

4. Análise e discussão dos dados

Neste capítulo, faço uma breve contextualização dos dados e analiso os excertos de acordo com os procedimentos explicitados no capítulo três. As aulas são apresentadas em ordem cronológica. Como mencionei anteriormente, os excertos foram produzidos em uma sala de aula em dois momentos diferentes: em 2012, quando a turma cursava o 2º ano do ensino médio e a professora-pesquisadora estava no 3º semestre do mestrado; e em 2013, quando os alunos estavam no 3º ano do ensino médio e a professora, no 5º semestre do mestrado. Vale reforçar a importância de mencionar o período de desenvolvimento desta investigação, para entender a contribuição do grupo de pesquisa LACE, bem como a participação da orientadora, tanto nos momentos reflexivos como no planejamento das aulas.

Conforme explicitado no capítulo anterior, inicio a análise dos dados pelo contexto de produção, mais precisamente pelo contexto institucional que envolve as escolas da rede estadual de São Paulo. Uma das demandas da Secretaria da Educação é a utilização do caderno disponibilizado institucionalmente; porém, ele chega em momentos inadequados: quando se está iniciando o segundo bimestre, chega o caderno referente ao primeiro e, assim, sucessivamente. Esse descompasso provoca uma não adesão por parte de muitos professores. Outro fator muito relevante é a não disponibilidade do exemplar destinado ao professor, o que faz com que este utilize o mesmo exemplar que o aluno, sem acesso a todas as informações indicadas e pensadas para facilitar e contribuir com o seu trabalho.

Outro inconveniente particular da turma em estudo tem a ver com o fato de termos aulas às sextas-feiras. Ocorre que aproximadamente 80% dos alunos de toda a escola costumam faltar nesse dia e os demais acabam sendo dispensados mais cedo. Como nos encontrávamos duas vezes por semana e também pensando nas prováveis suspensões das aulas, estabeleci um acordo com a turma de que usaríamos o caderno do aluno às segundas-feiras e teríamos uma outra didática às sextas-feiras. Apresento, a seguir, os objetos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas aulas em estudo, com as respectivas implicações contextuais:

Quadro 10: Objetos de ensino-aprendizagem das aulas

Aula	Descrição	Implicação
Aula 1	Sequência a partir de perguntas e respostas sobre conceito de conotação/ denotação	Organização pautada na proposta do caderno do aluno do material institucional.
Aula 2	Apresentação de objetivo Organização da classe em grupos Exposição da tarefa ligada ao modo como alunos se preparam para ir ao cinema	Organização pautada em atividade do dia a dia da vida dos alunos.
Aula 3	Recuperação da aula anterior, organização individual, tarefa ligada a recuperar informações da aula anterior sobre o gênero em foco: resenha crítica.	Organização pautada na relação do cotidiano com o científico.

4.1. Descrição – Aula 1

Os dados da aula 1 foram produzidos logo no início da pesquisa, quando a sala revisava um conteúdo sobre conotação e denotação, disponibilizado pela Secretaria da Educação por meio do Caderno do Aluno. A retomada do conteúdo pela professora tinha o objetivo de integrar os alunos que haviam faltado na aula anterior e promover uma discussão sobre o que tinha acabado de ser feito. O objetivo final da professora-pesquisadora era possibilitar que os alunos exteriorizassem / relembrassem o conteúdo estudado, validando suas vozes.

Como o assunto “Figuras de Linguagens” já tinha sido apresentado e discutido, a professora partiu do conhecimento científico para retomar o conceito.

No momento em que os dados foram coletados, a professora-pesquisadora já trabalhava com a turma há três meses e percebia os alunos falantes no seu próprio grupo; porém, sempre que solicitados a se posicionar sobre os conteúdos apresentados, surgia um certo desconforto e resistência. Parecia que eles desenvolviam as habilidades de falar e ouvir principalmente, mas, além de

mostrar dificuldade em repetir a definição trazida da aula anterior, os alunos demonstravam também dificuldade em encontrar razões para suas opiniões e intenções do que queriam realmente dizer.

No momento da primeira coleta, não havia, por parte dos alunos, a preocupação com o espaço: por falta de funcionários operacionais, as carteiras precisavam ser deixadas com os pés para cima para que fosse realizada a limpeza e, ao entrar na sala, os alunos não as colocavam de volta ao seu lugar. Apesar de haver boa frequência, durante as aulas gravadas, as quais aconteceram às segundas feiras, como explicado acima, apenas cinco alunos participavam da aula.

Para um melhor entendimento de como aconteciam as aulas, segue uma foto da sala de aula em estudo e o quadro explicando os elementos da atividade que organizaram a aula.

Figura 4: Foto da sala 1

Esta foto revela como a sala se organizava durante as aulas. É possível perceber as cadeiras com as pernas para cima. Como explicado anteriormente, para facilitar a limpeza da sala e pela falta de funcionários, os alunos colocavam todas as cadeiras com as pernas para cima sobre as carteiras e desciam apenas

aquelas que iriam ser utilizadas. As cadeiras levantadas acabavam atrapalhando a circulação e a comunicação, uma vez que precisávamos desviar o olhar, ou mesmo olhar entre as pernas das cadeiras. Pela foto, é visível, também, a não padronização de posicionamento: há alunos sentados sozinhos, em duplas e em trios.

Segue abaixo o quadro explicativo dos elementos da atividade que organizaram a aula.

Quadro 11: Elementos da atividade – Aula 1

Instrumento	Lousa, giz, discussão com toda a classe por meio de perguntas e conversas, apostila do aluno, conceitos científicos de conotação e denotação
Sujeitos	Professora-pesquisadora/ Alunos do 2º ano do ensino médio.
Objeto da atividade	Conceituar as Figuras de linguagem – Denotação e conotação, apresentando suas funcionalidades e presença no contexto diário.
Divisão de Trabalho	Os alunos tinham que responder as perguntas realizadas pela professora, com o objetivo de verificar o conhecimento e compartilhar com quem faltou.
Comunidade	Orientadora, grupo LACE professores, coordenador e diretor.
Regras	Responder aos questionamentos, de modo a explicar o conteúdo para os alunos que faltaram, respeitar a vez do outro, entender que todos são importantes e têm os mesmo direitos.

O excerto a seguir reproduz um trecho da aula, em que a professora faz perguntas aos alunos sobre Denotação e Conotação, mas são perguntas cujas respostas devem reproduzir o que está exposto na apostila dos alunos.

Quadro 12: Transcrição de um trecho da aula 1

23- Professora: onde nós vemos conotação, muitas conotações? Normalmente no texto escrito podemos encontrar palavras com significados conotativos?
... (Silêncio)
24- Gustavo: Pode!
25- Professora: Eu quero um exemplo.
26- Gustavo: Ah, eu não sei explicar, professora.
27- Professora: Ele já explicou!
28- Gustavo: Então, tá bom!
29- Professora: Mas, então, eu quero um exemplo.
... (Ninguém responde)
30- Professora: Você quer saber, (para o Gustavo), o que é uma conotação? Você pode explicar de novo (para o Rodrigo), por favor?
31- Rodrigo: Conotação é quando você dá um sentido diferente... (falou baixo, quase inaudível).
32- Giovanna: Não entendi nada!
33- Professora: Ele disse assim: que conotação é quando a gente dá um sentido diferente do normal, por exemplo, coração, qual é o significado da palavra coração?

Neste excerto é possível observar que, na tentativa de fazer a retomada dos conceitos estudados na aula anterior, a professora introduz o conteúdo a ser retomado e se utiliza de um pedido de explicação "*onde nós vemos conotação, muitas conotações? Normalmente no texto escrito podemos encontrar palavras com significados conotativos?*" Diante da pergunta fechada, ela lança um pedido de confirmação, ao qual um aluno responde prontamente com uma réplica simples, conforme turno *24:* "*Pode!"*. Ao introduzir um conhecimento científico sem contextualização prévia, sem exemplos e sem esclarecer o objetivo de tal conhecimento, a professora-pesquisadora cria um momento de silenciamento.

A esse respeito, Freire (2010) afirma que, para que a escola seja transformadora, o conhecimento científico não pode ser tratado apenas de maneira teórica. É na relação dialética entre teoria e prática que os aprendizes produzem conhecimento criativamente e criam possibilidades de superação. Apenas nessas condições, o acúmulo de conhecimento leva diretamente ao

desenvolvimento de pensamento científico, o que também influencia o desenvolvimento de conceitos cotidianos.

A tentativa da professora, no excerto, de quebrar o silêncio com uma pergunta do tipo sim/não leva a uma réplica simples, a qual não provoca reflexões mais profundas nem sustentação de ponto de vista.

Quando Gustavo responde “pode”, a relação entre os modos é compreendida como a interação entre os corpos por meio de composições ou forças combinatórias, o que pode ocorrer na passividade ou na “atividade”. Toda relação pressupõe um encontro que gera afecções nos corpos, que afetam e são afetados, pelas paixões que aumentam ou diminuem a sua potência de agir. Neste caso, houve uma diminuição, uma vez que não houve uma aliança entre dois sujeitos da mesma natureza, pois a fala do aluno, ou da professora, não ampliou nem tampouco contribuiu para o dessilenciamento dos demais, não resultando em um indivíduo mais poderoso. Como a força está no todo e não nas partes, esse espaço de troca constitui-se como indispensável para o desenvolvimento social do sujeito.

A professsora-pesquisadora não se satisfaz com a resposta e pede um exemplo, mas o aluno diz não saber explicar. Ao invés de perguntar quem poderia esclarecer a dúvida do aluno, a professora-pesquisadora reforça que quer um exemplo e não uma explicação fazendo com que o aluno desista de arriscar novamente, fazendo uma concordância, conforme o turno 28: *“então, tá bom!”.*

Quando o aluno concorda prontamente com a situação, demonstra o seu não entendimento e impõe um silenciamento alienado: para evitar se expor, ele desiste de interagir, uma vez que ele tentou e a professora validou o seu não saber. Isso gera um autossilenciamento, pois para “dizer é preciso ter o que dizer” como um desafio que o aluno enfrenta, na sala de aula, e neste caso ter o que dizer seria ter propriedade do conhecimento apresentado em forma do conteúdo, como sugere Mota e Souza (2007, p. 7). E mais uma vez o silenciamento é validado. Para tentar eliminar o silenciamento que ocorre na sala de aula, a professora-pesquisadora pede a outro aluno que retome o que já foi dito, conforme o turno 30: “*Você quer saber,* (para o Gustavo)*, o que é uma conotação? Você pode explicar de novo* (para o Rodrigo)*, por favor?*” O aluno explica, mas fala tão baixo que não é ouvido. Nesse momento temos um pedido

de esclarecimento, por parte da aluna Giovanna, num tom agressivo: "*não entendi nada!*".

Sem alterar sua posição e sem oferecer ao próprio aluno chance para retomar sua fala, a professora-pesquisadora faz o espelhamento da fala de Rodrigo, dando um exemplo e fazendo um questionamento conforme o turno *33*: "*Ele disse assim: que conotação é quando a gente dá um sentido diferente do normal, por exemplo, coração, qual é o significado da palavra coração?*" Ainda com o intuito de envolver os demais alunos na atividade, a professora não impõe uma resposta certa mas espelha a fala do aluno Rodrigo, o que valida a sua posição de sujeito.

Neste excerto percebe-se a intenção da professora em dar voz aos alunos e proporcionar um ambiente de dessilenciamento. Conforme apresenta Meaney (2009), quando são utilizados alguns pronomes do tipo "nós" (*onde nós vemos*), o interlocutor compreende a ideia de que todos estão envolvidos e que os sentidos precisam ser externalizados. Mas, como os alunos não se manifestam, há uma mudança na forma de enunciar, assumindo um posicionamento mais firme, ao utilizar o modalizador forte – *Eu quero um exemplo*... Mesmo assim, a maioria não se pronuncia.

Tal procedimento claramente se aproxima da visão de *Design Experiment*, pois pressupõe uma metodologia linear e de controle de tentativas em que a novidade ou a surpresa são ignoradas em favor da determinação antecipada e controlada daquilo que se pretende alcançar. Assemelha-se com o que Bakhtin denomina de *discursos de autoridade*, ou seja, o discurso formado por enunciados com significados fixos, não modificáveis pelo contato com outras vozes. Nesse discurso, não é possível acalentar a dúvida; "ele é apenas transmitido" (BAKTHIN, 1934-35/1998, p. 144). Em outras palavras, como as questões propostas pressupunham respostas com base no que havia sido exposto no livro didático, pode-se considerar como um discurso nitidamente isolado, compacto e inerte, no qual será difícil introduzir modificações de sentido.

Em síntese, nesta aula 1, embora a professora tenha procurado estabelecer relação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (*Onde nós vemos conotação, muitas conotações? Normalmente no texto escrito podemos encontrar palavras com significados conotativos?*) e até tenha validado

a voz do aluno Rodrigo (*Você pode explicar de novo, por favor?*), sua proposta, presa ao discurso da apostila institucional, pressupõe imobilidade e finalização e sua estruturação é monossêmica e rígida: não se modifica quando em contato com novas vozes, ou seja, não gera novos significados. Além disso, sua forma de organizar o discurso, pelo tipo de questões enunciadas, não favorece a participação dos alunos, não cria base para que se exponham ou mesmo que entrelacem suas posições ou que se sintam compelidos a reapresentarem suas ideias.

4.2. Descrição – Aula 2

A segunda aula em análise teve seu lugar de produção na mesma escola estadual no ano seguinte. Embora o local físico não tenha se alterado em relação à primeira aula analisada, há, nesse momento, uma sala de aula com algumas mudanças devido ao novo agrupamento que acontece anualmente pela redução de alunos participantes na série e por pertencerem à série subsequente, neste caso, ao 3º ano do ensino médio. As aulas da professora-pesquisadora obtiveram uma pequena mudança no horário, sendo duas na segunda-feira, uma na quarta-feira e outra na sexta-feira, mas as gravações continuaram sendo realizadas às segundas-feiras, devido à frequência maior de alunos em sala. Cabe ressaltar também que a turma mudou de prédio: saímos do prédio novo e voltamos para o antigo prédio, próximo à sala da coordenação. Por estarem no último ano, eles gostariam de terminar o curso no prédio novo, mas não foram ouvidos. Por outro lado, com essa mudança, obtivemos um ganho, pois não foi mais possível ouvir a música que vinha da rua. Por esse motivo, foi possível perceber uma menor agitação em sala.

Estes dados foram coletados logo no início do ano de 2013, quando o caderno disponibilizado pela Secretaria da Educação ainda não havia chegado para ser distribuído. Na tentativa de aproximar o aluno de forma mais significativa aos conteúdos e lembrando a forma como ocorriam as aulas no ano anterior, foi realizado um planejamento com vários momentos reflexivos entre professora-pesquisadora e orientadora. Esses momentos foram fundamentais para a constituição da professora-pesquisadora, pois como aponta Liberali (2008), refletir é um ato consciente que leva o professor-participante a pensar de forma crítica

sobre aquilo que faz, com o objetivo de repensar seus modos de agir, de compreendê-los e transformá-los. Assim, possibilita momentos de autoquestionamento, propiciando um distanciamento das próprias ações, o que lhe permite melhor conhecê-las, compreendê-las e reorientá-las.

Segue quadro com os elementos da Atividade da aula:

Quadro 13: Elementos da atividade – Aula 2

Instrumento	Discussão, lousa, giz e caderno.
Sujeitos	Professora-pesquisadora/ Alunos do 3º ano do ensino médio.
Objeto da atividade	Apresentar o gênero resenha crítica, por meio de uma gestão pautada no conhecimento cotidiano.
Divisão de Trabalho	Os alunos tinham que se organizar em grupos e discutir sobre as ações importantes de se fazer para ir ao cinema.
Comunidade	Demais professores, orientadora, grupo LACE professores, coordenador e diretor.
Regras	Organizar-se em grupo, discutir o tema apresentado e compartilhar com a classe.

Nesta aula estavam presentes 27 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Eles estavam sentados em duplas, seguindo um agrupamento negociado no ano anterior.

Figura 5: Sala de aula 4.

Esta era a primeira aula de uma sequência didática que tinha o objetivo de ensinar a produção do gênero resenha crítica, mas de uma forma que valorizasse o conhecimento cotidiano dos alunos e, com isso, pudesse criar espaço para que eles tivessem voz. A tarefa partia de uma situação conhecida por eles, “ir ao cinema”, para depois avançar, estabelecendo uma relação progressiva entre o conhecimento cotidiano e o científico. Os alunos foram agrupados para discussão e, posteriormente, iriam compartilhar as ideias com a classe.

A aula aconteceu como uma brincadeira. Após a introdução da questão disparadora pela professora-pesquisadora, “*O que eu faço quando tenho vontade de ir ao cinema*?”, eles começaram a discutir em seus grupos. Porém, quando lhes foi solicitado que compartilhassem as ideias surgidas na discussão com o restante do grupo, os alunos passaram a evitar participar da discussão, cedendo o turno a outros sem ao menos tentar responder as perguntas da professora. A frase “Ele, eu não!” do aluno focalizado ilustra esse fato, como comprovam as fotos abaixo. No momento em que a professora pergunta “*Quem será o porta-voz de cada grupo?*”, um aluno indica um outro com o dedo, se eximindo de assumir tal papel.

Quadro 14: Relação entre alunos

<table>
<tr><td colspan="2">Professora.: Quem será o porta voz do seu grupo?</td></tr>
<tr><td>
(Fábio aponta para o Douglas).</td><td>Fábio: Ele, eu não!</td></tr>
<tr><td> </td><td>66- Carlos: Ele, eu não! É o Luciano?</td></tr>
<tr><td>
(Um aponta para o outro ao mesmo tempo)</td><td></td></tr>
<tr><td>
(O alunos Douglas que nunca se pronuncia, aponta e fala com tom quase ameaçador).</td><td>58- Douglas: Você vai apresentar. Você vai falar. Já tá certo! (Apontando para o aluno Ricardo).</td></tr>
<tr><td>
Uma aluna aponta para Cassandra, conforme o braço estendido na imagem e diz: “A Cassandra vai falar”.</td><td>55- Cassandra: Ah meu! Eu vou falar o quê?</td></tr>
</table>

No excerto a seguir, percebe-se uma melhor organização da classe. Pode-se reconhecer que os participantes se envolvem com a atividade e interagem entre si e com a professora de modo mais descontraído.

Quadro 15: Transcrição de excerto 1 da aula 2

26- Professora: A atividade é a seguinte, posso explicar? 27- Professora: Olha só, é em grupo. Ouçam para entender, vocês vão pensar em uma situação em que vocês tiveram a ideia de ir ao cinema. O que vocês fazem entre deu a ideia de ir ao cinema e o que vocês fazem para isso acontecer, como ir ao cinema. É para discutir com o seu grupo. Alunos: (muita conversa, mas sem possibilidade de identificar as falas) Pablo (inaudível) 28- Rodrigo: Primeiro você acorda. 29- Fábio: Eh, professora (chamando). (Professora vai em outro grupo e pede, com um gesto de mão, para ele esperar. O aluno Carlos, outro participante do grupo do Fábio, reforça a intenção do Fábio e chama a professora com um gesto.) 30- Fábio: Eh, professora. É para fazer cada um no seu caderno? 31- Professora: é para conversar no grupo. Vocês têm que pensar em várias situações que o grupo faria antes de ir ao cinema. Por exemplo, deu a ideia de ir ao cinema. 32- Maria Lívia: Eh, Luciano! chama lá o menino pra fazer com vocês; ele tá lá sozinho.

No excerto acima a professora-pesquisadora inicia com um exórdio para contextualizar o que iria acontecer: "*Olha só, é em grupo, ouçam para entender, vocês vão pensar em uma situação em que vocês tiveram a ideia de ir ao cinema. O que vocês fazem entre deu a ideia de ir ao cinema e o que vocês fazem para isso acontecer, como ir ao cinema, é para discutir com o seu grupo*". Neste exórdio a professora-pesquisadora parte de um conhecimento cotidiano e, com isso, acreditava abrir espaço para o dessilenciamento, pois os alunos já vivenciaram, na vida real, a atividade de ir ao cinema. Nesse sentido, poderiam começar a atuar demonstrando o que fariam para realizar a ação. Como a professora partiu de um conhecimento cotidiano, imaginou que os alunos dispusessem de elementos para discorrer sobre essa ação.

Todos, de uma certa forma, poderiam participar apenas relembrando o que já haviam feito alguma vez quando haviam ido ao cinema. No turno 28, o aluno Rodrigo convoca um de seus colegas a participar: "*Primeiro você acorda*". Percebe-se a intenção do aluno em criar um ambiente de descontração, demonstrando certa ironia ao iniciar a descrição das ações que antecedem a ida ao cinema pela ação de acordar. Utilizando um mecanismo de distribuição das vozes – "você" – e, assim, marcando a sua não implicação no enunciado, passa o turno para que seu colega descreva as ações que efetivamente correspondem à proposta de discussão. Sua asserção é, na verdade, um momento de silenciamento.

Como discutido neste trabalho, Meaney (2009) argumenta que os pronomes pessoais e os vocativos não são só parte do discurso dialogal, mas marcam os posicionamentos de individualização ou coletividade no discurso. Como ocorre no excerto acima, o aluno não se coloca como sujeito da ação, sublinha a ideia de que o outro é quem realizará a ação, passa a voz ao outro, o qual começa a externalizar os seus sentidos.

Em outro grupo, o aluno Fábio chama a professora para um pedido de esclarecimento: "*Eh, professora*". Como a professora estava mais próxima de outro grupo, faz um gesto com a mão, pedindo que Fábio a espere. Carlos, outro aluno do grupo do Fábio, reforça o pedido de atenção e chama a professora, também através de um gesto com a mão. Quando a professora se aproxima do grupo, Fábio faz seu pedido de esclarecimento: "*É para fazer cada um no seu caderno?*" Esta dúvida de procedimento manifesta uma interpretação recorrente na escola sobre a realização de tarefas, que devem sempre implicar a forma escrita. Manifesta também uma incompreensão do exórdio, o que causa um não desenvolvimento e colabora para o silenciamento do grupo.

Assim, é preciso repetir a instrução para uma nova explicação, o que interrompe o raciocínio coletivo. O turno 31 da professora – *É para conversar no grupo. Vocês têm que pensar em várias situações que o grupo faria antes de ir ao cinema, por exemplo, deu a ideia de ir ao cinema.* – responde ao questionamento e amplia, explicando a questão com um espelhamento do exórdio.

A pergunta expressa no turno 34 por um membro de outro grupo reforça a ideia de incompreensão do exórdio – "Cassandra: *todo mundo vai escrever a*

mesma coisa? Sem checar a compreensão da tarefa ou ampliar a nova explicação da instrução ao restante do grupo, a professora colabora para o seu silenciamento. Este aparece como resultado da não compreensão da tarefa, diante do não saber como agir. No trecho, ainda não é possível perceber a expansão dos conhecimentos dos alunos, que, ao contrário, parecem estar impedidos de avançar no processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, a Aluna Maria Lívia observa um aluno sozinho e sugere que o grupo do Luciano, que está mais próximo, o convide para fazer parte do seu grupo: "*Eh, Luciano, chama lá o menino pra fazer com vocês; ele tá lá sozinho*". Isso evidencia sua compreensão da natureza coletiva da tarefa. Também demonstra uma atitude de inclusão que aponta para a integração da voz de todos no grupo, o que contribui para um processo de dessilenciamento.

Na sequência, a professora passou a circular pelos grupos, esclarecendo dúvidas e encorajando os alunos a se engajarem na discussão.

O excerto a seguir, ilustra parte dessas ações da classe:

Quadro 16: Transcrição de excerto 2 da aula 2

33- Professora: Cinco minutinhos.
34- Cassandra: Todo mundo vai escrever a mesma coisa?
35- Professora: Acho que não.
36- Cassandra: Ah, que bom!
37- Jamily: Quando vocês querem ir para o cinema o que vocês fazem...?
38- Professora: Dois minutinhos, galera.
39- Professora: Pessoal, já deu tempo?
40- Pablo: Todo mudo vai falar sobre o cinema?
41- Professora: Sim.
42- Pablo: Podia ser tema livre.
43- Professora: Grupo da Maria Lívia, vocês já terminaram?
44- Geane: Pode ir começando pelos outros grupos.
45- Professora: Então tá, mas eu vou ir perguntando para os grupos agora, tá?
46- Professora: Gente, podemos começar?
47- Geane: Pode.

Observa-se que a professora responde os questionamentos dos alunos por meio de turnos simples: *Acho que não; Sim*. Sua primeira resposta é avaliada de forma positiva pela aluna Cassandra ("*Ah, que bom!*"). A segunda é avaliada de forma negativa pelo aluno Pablo ("*Podia ser tema livre*"), em forma quase de sugestão. As avaliações não são questionadas ou exploradas de modo que não há desenvolvimento de nenhum tema. Os outros enunciados da professora (*Cinco minutinhos; Dois minutinhos, galera; Grupo da Maria Lívia vocês já terminaram?; Gente, podemos começar?)* manifestam sua preocupação com o tempo. Embora sua intenção com a tarefa fosse a de provocar a discussão, sua ação mais frequente no trecho indica o contrário.

O excerto reitera a imagem que o aluno tem sobre o papel do professor e do seu próprio. O professor é legitimado pelo aluno em sua função de comandante da sala de aula, e cabe ao aluno, em contrapartida, apenas obedecer. Mesmo havendo um relacionamento descontraído entre professora e alunos, ainda há relações desiguais que são asseguradas pela instituição escola. A professora, ao mesmo tempo que questiona se todos já finalizaram as discussões, convida o grupo da Maria Lívia à participação (turno 43). Nessa parte, os alunos são convocados a justificar suas posições criando momentos em que compartilham as discussões e, consequentemente, criam espaço para o dessilenciamento. Visto pelo viés bakhtiniano, a essência da apreensão valorativa da fala de outrem se efetua no discurso interior, com posterior junção ao discurso exterior para, então, produzir uma terceira fala, um outro discurso.

Sem responder a pergunta da professora, no turno 44, uma integrante do mesmo grupo faz um pedido do modo de encaminhamento das apresentações e pede que a exposição comece por outro grupo (Geane: *Pode ir começando pelos outros grupos*). Com essa fala, a aluna passa a palavra adiando a sua participação, num movimento de silenciamento. Entendendo que o grupo precisava de mais tempo para discutir, a professora prossegue a aula. Com isso, pretendia dar-lhes a oportunidade de aprofundar suas ideias para que depois pudessem participar com mais segurança da etapa seguinte.

Entretanto, a um novo convite da professora: "*Gente, podemos começar?*", a aluna Geane responde prontamente: "*Pode*". Com isso, revela sua intenção de não participação, de silenciar-se passando a voz aos outros colegas. A professora

não aproveita esse turno, não chama atenção para o fato de Geane ter acabado de pedir mais tempo e, em seguida, dizer que poderiam começar. Isso mostra um período de silenciamento, pois a aluna não se julgava pronta para expor a discussão do seu grupo, mas achava que o tempo para a atividade já era suficiente e que qualquer outro grupo poderia começar. Essa escolha pela não participação parece ser acolhida pelo restante do grupo, que não se opõe à colocação da aluna. A professora poderia apresentar essa questão controversa e fazer a aluna argumentar a respeito dessa contradição, o que não acontece. O estabelecimento e a exploração de uma contradição são essenciais à colaboração.

É através disso que os indivíduos compõem suas ideias e produzem conhecimentos. Devido à finitude, os seres humanos necessitam compor suas ideias inadequadas ou parciais para aproximá-las das ideias adequadas. Esse movimento de aproximação para alcançar o aumento da potência de agir e também resistir e persistir, é o que Spinoza (1677/2011) chama de *Conatus*. Ao aceitar irrefletidamente a posição do grupo, a professora não aumenta a potência de agir, uma vez que deixa de realizar uma ação que promovesse uma transformação no modo de agir do grupo, uma tentativa de dessilenciamento.

Neste momento a professora percebe que há um outro aluno sozinho e o convida para fazer parte da atividade sendo o escriba. O aluno concorda, mas, a seguir, o que se vê são tentativas várias de “fugir” da tarefa de apresentar para a classe o que foi discutido nos grupos. Até que a professora decide liberar um pouco mais de tempo para eles escolherem o porta voz de cada equipe.

No excerto a seguir os alunos indicam um representante para expor os seus sentidos.

Quadro 17: Transcrição de excerto 3 da aula 2

48- Professora: Eu vou convidar o Gustavo para escrever na lousa, enquanto isso eu vou fazendo as perguntas. Você pode, Gustavo?

49- Gustavo: Posso, sim.

50- Professora: Podemos? Eu vou começar pelo... Luciano, pensa aí no seu grupo quem vai ser o representante em falar as ações.

51- Professora: Maria Lívia, Pensa no seu grupo. Quem vai falar?

52- Giovanna: Eu não vou falar.

53- Professora: Cassandra, Pensa aí no seu grupo. Quem vai falar?

54- Jamily: Falar o quê?

55- Cassandra: Ah meu, eu vou falar o quê?

56- Professora: Rodrigo, pensa aí o que o grupo vai falar, tá?

57- Professora: Breno, pensa aí o que vocês vão falar.

58- Douglas: Você vai apresentar, você vai falar. Já tá certo! (apontando para o colega Ricardo).

59- Professora (perguntando para um grupo): Pronto? Quem vai falar no grupo de vocês?

60- Fábio: Falar na frente ou falar daqui mesmo?

61- Professora: Daí mesmo. Espera só um pouquinho.

62- Fábio: ... aponta para o colega Douglas indicando que ele irá falar.

63- Professora: Os outros grupos, por favor, vamos ouvir.

64- Jamily: É pra escrever isso aí, né?

65- Professora: Já decidiram quem vai falar?

66- Carlos: Ele, eu não. É o Luciano?

67- Geane: Ai, gente.

68- Douglas: Professora, não é em grupo? Eu dei a ideia e eles falam agora.

69- Fábio: Eu dei a ideia, ele escreveu e ele fala.

70- Geane: Nossa, gente! Vai lá, por favor.

71- Professora: Pera um pouquinho, me deixa entender. Fala os nomes dos

integrantes desse grupo,

72- Douglas: Douglas e Fábio

73- Fábio: (inaudível)

74- Professora: Desculpa, eu não entendi.

75- Carlos: e Carlos.

76- Professora: O aluno Douglas disse que deu a ideia...

77- Fábio: Não, eu dei a ideia e ele escreveu e o Carlos que vai ler.

78- Professora: gente, mas não é em grupo? Em grupo é assim: a gente espera que todos participem, e alguém vai falar.

79- Douglas: Professora, começa pelos outros grupos, aí a gente pensa mais um pouco aqui.

80- Professora: Tudo bem então, vocês querem um tempinho pra ver quem vai falar.

81- Geane: É, né.

Após a solicitação da professora para que apresentem as conclusões dos grupos, o aluno Fábio pergunta: "*Falar na frente ou falar daqui mesmo?*" Essa questão demonstra o medo ou a falta de hábito em participar oralmente à frente da sala. Mais uma vez o turno não é aproveitado. A professora poderia ter feito questionamentos com relação às opções apresentadas pelo aluno de modo a conhecer melhor seus sentidos sobre os diferentes modos de participação: "*Qual a diferença entre apresentar do lugar ou apresentar na frente da sala? Como você se sente em cada uma das situações? Qual seria mais apropriada para a discussão que estamos tendo?*" Tais questionamentos seriam um convite à reflexão sobre a gestão da sala de aula, uma convocação à participação do aluno no processo decisório dos modos de interação em sala de aula. Isso implicaria um mudança nas regras de organização da sala de aula, uma mudança no modo de gestão em direção a uma organização mais democrática. A descentralização do poder do professor implica uma maior participação do aluno que, chamado a assumir papéis mais centrais, envolve-se num processo de dessilenciamento.

Ao decidir por eles, a professora centraliza a tarefa da gestão em si mesma, levando o aluno a assumir uma posição de passividade. No turno 68, o

aluno faz um pedido de esclarecimento, quando a professora pergunta quem falará. Os grupos não entram em acordo e é reincidente a indicação de um outro colega como porta voz. A fim de justificar tal indicação, os alunos Douglas e Fábio expressam seus sentidos de trabalho em grupo nos turnos 68 e 69: Douglas-: *Professora, não é em grupo? Eu dei a ideia e eles falam agora* e Fábio: *Eu dei a ideia, ele escreveu e ele fala*.

Com isso evidenciam uma visão de gestão de grupo baseada unicamente na divisão compartimentada das tarefas e não no compartilhamento colaborativo delas. Para Marx (1983), essa forma de divisão de trabalho impede que se conheça o objeto da atividade como um todo e leva à alienação. Esse modo de gerir a tarefa em grupo poderia ser uma das causas da falta de implicação e familiaridade com os resultados que os leva a silenciar. É um modo de trabalho não colaborativo, que impede que ideias parciais ou inadequadas sejam postas à negociação, num movimento de produção de significados compartilhados, ou ideias mais adequadas (SPINOZA, 1677/2011).

A professora recupera este turno por meio de um espelhamento "*gente, mas não é em grupo*?" e argumenta que o trabalho em grupo pressupõe o envolvimento de todos. O espelhamento, no entanto, não traz elementos suficientes para que um outro sentido de trabalho em grupo seja criado. Além disso, a escolha de um representante para falar pelo grupo reforça o sentido de trabalho em grupo evidenciado pelos alunos.

A professora passa por todos os grupos e retorna por último ao grupo de Fábio, Carlos e Douglas, conforme excerto abaixo.

Quadro 18: Transcrição de excerto 4 da aula 2

183- Professora: Último grupo agora. Quem vai falar?
184- Douglas: Então, professora, eu dei a ideia, só eu; cada um dos meninos falaram uma coisa e agora não querem mais falar o que falaram.
185- Maria Lívia: Então fala.
186- Geane: Dá que ela lê (apontando para Giovanna).
187- Professora: Mas um de vocês pode contar o que fariam se fossem ao

cinema.
188- Douglas: Eu vou falar o que eu pensei.
189- Professora: Tudo bem.
190- Douglas: Os motivos que eu iria ao cinema são vários, por diversão, para conhecer pessoas novas, para se divertir com a família e assistir um filme que foi estreado.
191- Professora: Assistir um filme que vai ser estreado? Então você só vai ao cinema se tiver um filme estreando?
192- Douglas: Não! Por diversão.
193- Professora: Tá. Mas o que você faz quando você tem o desejo de ir ao cinema?
194- Douglas: (inaudível)
195- Fábio: Tomo um banho, me arrumo...
196- Graziele: Eu vou, pego um ônibus e vou.
197- Professora: Tá. Que mais?
198- Fábio: Pego o dinheiro, compro um ingresso, escolho o filme e vou para o cinema.
199- Professora: Escolhe o filme. OK.

No turno 184, o aluno Douglas insiste no sentido de trabalho em grupo como algo fragmentado (*Então, professora, eu dei a ideia; só eu, cada um dos meninos falou uma coisa e agora não querem mais falar o que falaram*). O espelhamento utilizado pela professora no excerto anterior não evidenciou tal controvérsia para que as diferentes ideias sobre trabalhar em grupos fossem debatidas. Desse modo, o aluno apenas reitera sua posição inicial como ocorre no turno acima, contribuindo para um movimento de silenciamento, que é reiterado por outros membros do grupo, como mostram os turnos 185 – Maria Lívia: *Então fala*; e 186 – Geane: *Dá que ela lê* (apontando para *Giovanna*). O aluno se silencia e não apresenta seu ponto de vista. A professora-pesquisadora, desde o início da aula, age de forma próxima e descontraída, apresentando vários movimentos de negociação, mas insiste no pedido da participação do grupo, como se vê no turno 187 (*Mas, um de vocês pode contar o que fariam se fossem ao cinema*).

A resposta de Douglas no turno 188 traz um posicionamento enunciativo claro, utilizando pela primeira vez no grupo a primeira pessoa do discurso “eu” (*Eu vou falar o que eu pensei...*), marcando a implicação do sujeito no enunciado. Diferentemente do turno 28, aqui o aluno se coloca como sujeito da ação. Entretanto, sua fala é individualizada: não inclui a fala dos outros colegas de grupo. Ele fala por si e evidencia o insucesso que atribui ao trabalho de grupo.

Desse modo, revela que não houve embate de sentidos na busca da produção de significados comuns. Dessa forma o resultado obtido é um resultado individual que não agrega os sentidos dos outros participantes.

Ansiando por alguma participação do grupo em questão, a professora consente nessa decisão, como expressa o turno 189 “*Tudo bem*”*,* ao invés de questionar Douglas sobre esse modo de gestão. O aluno passa, então, a listar seus motivos para ir ao cinema no turno 190 – Douglas: *Os motivos que eu iria ao cinema são vários, por diversão, para conhecer pessoas novas, para se divertir com a família e assistir um filme que foi estreado.* Observa-se a não pertinência entre a pergunta da professora e a resposta do aluno, já que esta havia perguntado quais as ações importantes de se realizar quando se pretende ir ao cinema e o aluno expôs as razões pelas quais ele iria ao cinema, evidenciando uma incompreensão da tarefa.

Apesar disso, a professora acolhe a fala do aluno e faz um pedido de esclarecimento por espelhamento (*Assistir um filme que vai ser estreado? Então você só vai ao cinema se tiver um filme estreando?),* evitando silenciar o aluno que finalmente se voluntariava a participar e cria uma performance para o aluno responder com base em sua realidade. Vygotsky (1934/1999), aponta que a escola tem função preponderante nesse processo de construção de conhecimento, já que os conceitos científicos são constituídos de saberes sistematizados e de significados cristalizados pelas relações sócio-histórico-culturais, com intervenção do processo de escolarização; enquanto os conceitos cotidianos são constituídos pela prática do dia a dia do aluno sem intervenção da educação sistematizada.

Embora o trabalho em grupos, tal como proposto pela professora, não tenha sido efetivamente realizado, a partir da concordância da professora a cada participação individual (*Tudo bem; Tá. Mas o que você faz quando você tem o*

desejo de ir ao cinema?; *Tá. Que mais?*), os alunos parecem se sentir encorajados a se dessilenciar. De forma colaborativa um aluno expande seus sentidos para a criação de encontros nos quais os corpos se compõem e se afetam de maneira alegre. No momento em vê seu ponto de vista respeitado, o aluno aprofunda suas colocações e pode gerar conflitos que incentivam a externalização e promovem o dessilenciamento, criando novas possibilidades para o grupo.

A professora aproveita e solicita o desenvolvimento do tema (*Tá. Que mais?*) em um pedido de expansão. Amplia-se a possibilidade e, em seguida, a professora retoma a tarefa proposta (*Tá. Mas o que você faz quando você tem o desejo de ir ao cinema?*). A partir disso, outros alunos passam a contribuir com a discussão, como exemplifica o turno 195 (Fábio: *tomo um banho, me arrumo*...). Uma aluna do outro grupo também sente-se à vontade para se colocar no turno 196 (Graziele: *Eu vou, pego um ônibus e vou*). Fábio recupera o seu turno (198) e complementa: "*Pego o dinheiro, compro um ingresso, escolho o filme e vou para o cinema*." Neste momento, observa-se que as regras de participação na atividade são quebradas. Nessa relação entre suas vozes, esse movimento pode ser marcado pelo discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 1934-35/1998), uma vez que um complementa a fala do outro.

A professora deixa de ser a gestora exclusiva dos turnos, os grupos deixam de ter um único porta-voz e os alunos passam a se revezar, complementando as falas uns dos outros criando ZPDs mútuas. No entanto, a professora interrompe esse movimento colaborativo quando faz um espelhamento apenas do que ela gostaria de ouvir, conforme turno 199: *Escolhe o filme*. E traz um *OK*, indicando que chegou onde queria, ou seja, a contribuição do aluno foi aceita, mas não foi aproveitada. Consequentemente, a possibilidade de construção de novos significados ficou limitada, pois se restringiu o espaço, impedindo que cada aluno se apropriasse dos sentidos do outro. Na sequência, a professora continua dando a voz aos alunos com a pergunta: *Algum grupo não falou?* Como ocorre o silêncio, ela continua. *Então, pois bem*. Recupera o turno, como se quisesse dizer "Agora é a minha vez".

Em síntese, podemos perceber que a gestão dessa aula 2 ainda não permitiu o dessilenciamento dos participantes, uma vez que a professora almejou chegar ao objetivo da resposta certa, e, quando obteve isso, não possibilitou ir

além. Apesar de buscar estratégias, seus vários convites à participação, sua postura acabou por não promover o dessilenciamento. Os alunos demonstraram não entender bem o que lhes era solicitado, ficando, assim, a atividade longe do desejável.

4.3. Descrição – Aula 3

A aula ocorreu na mesma sala de aula descrita acima. Havia 30 alunos presentes, sendo 19 alunas e 11 alunos. A professora continuava o estudo sobre resenha crítica, sendo esta a terceira aula da sequência didática. A tarefa partia de uma situação conhecida por eles – "ir ao cinema" – para, em seguida, evidenciar os sentidos e a importância da resenha crítica e, finalmente, avançar relacionando o conhecimento cotidiano com o científico. Posteriormente foram realizadas várias leituras de resenhas diferentes para apropriação do gênero. A seguir, foram levantadas as características reconhecidas nos vários textos lidos, as quais foram esquematizadas em forma de cartaz. O objetivo dessa terceira aula da sequência era sistematizar os conhecimentos construídos sobre o gênero *resenha crítica*, a partir do cartaz que havia sido preenchido em grupo na aula anterior (MAGALHÃES, 2009, p. 65).

Apresento os elementos da atividade que organizou a aula.

Quadro 19: Elementos da atividade – Aula 3

Instrumento	Lousa, giz, discussão com toda a classe através de levantamento de perguntas, caderno, caneta, folha com questionário e a linguagem.
Sujeitos	Professora- pesquisadora/ Alunos do 3º ano do ensino médio.
Objeto da atividade	Sistematizar o gênero *resenha crítica* elencando os principais aspectos a partir do questionário / ficha.
Divisão de Trabalho	A professora recupera informações da aula anterior e os alunos respondem aos questionamentos.

Comunidade	Demais professores, orientadora, grupo LACE professores, coordenador e diretor.
Regras	Participar das discussões, responder as perguntas, escutar os comentários dos colegas e responder a ficha sobre os elementos da *resenha*.

O excerto abaixo apresenta uma retomada para dar continuidade à sequência didática referente à *resenha crítica*.

Quadro 20: Transcrição de excerto 1 da aula 3

217. Professora: Pessoal, presta atenção só um pouquinho, nas aulas passadas a gente viu um pouco, daí vocês conversaram, nós conversamos, aí contamos os elementos importantes para ir ao cinema, nós levantamos alguns itens que a gente até colocou para fazer aquele cartaz, eu retirei, porque eu fiquei com medo de perder, mas hoje eu vou colar de novo, tá?
218. Geovana/ Gustavo: (ao mesmo tempo): Ah! foi a senhora que tirou.
219. Professora: Por precaução. Então, agora, a gente vai relembrar um pouquinho, tudo bem? Tem gente que não veio nas aulas passadas, que precisa de um auxílio, alguém pode fazer, só recapitular o que nós vimos esses dias, sobre a resenha crítica?
220. Pablo: a gente não viu o filme...
221. Professora: ok, mas nós ainda vamos ver.
222. Professora: Vamos pensar assim, o Terveson faltou esses dias, o que ele precisa saber pra acompanhar as aulas?
223. Douglas: Tudo.
224. Professora: Você pode falar um pouquinho pra ele?
225. Marcos: Eu faltei também.
226. Professora: Você faltou um dia, no outro você veio.
227. Marcos: Não.
228. Pablo: A gente falou sobre cinema.
[Marcos: Eu peguei algumas partes.
229. Pablo: Pode falar
(silêncio – Marcos não fala)

230. Professora: O que de cinema, Pablo?

231. Pablo: Era sobre cinema, tinha aquele filme Rio; teve muita coisa.

232. Professora: Então vamos voltar, vamos voltar pra resenha, Cassandra.

233. Marcos: Ela sabe professora.

Vários alunos falam - Inaudível.

234. Professora: O que mais? O Pablo deu alguns exemplos, alguém pode completar o que ele disse, o que mais que nós vimos?

235. Aluno Pablo: Só eu vim na aula?

236. Professora: Só o Pablo veio na aula, ele disse isso, foi isso? Não foi.

O turno 217 traz um pequeno exórdio no qual a professora faz uma retomada das ações desenvolvidas nas duas aulas anteriores sobre o mesmo tema; ao fim do turno ela comunica que retirou o cartaz da parede e introduz uma explicação para sua ação por meio do operador argumentativo “porque”. Em seguida, anuncia a retomada da sua ação que vem precedida do operador “mas”.

No turno 220 a professora faz um pedido de retomada dos conteúdos desenvolvidos nas aulas anteriores, usando, como argumento para isso, o fato de que alguns alunos haviam faltado. Em seguida, Pablo lembra, em tom de cobrança, que uma atividade proposta não foi realizada. Embora a colocação não apresentasse pertinência ao pedido feito, a professora reconheceu a colocação do aluno através do OK (turno 221). Entretanto, com o auxílio do operador argumentativo “mas”, deixa claro que este assunto não será tratado naquele momento, respondendo rapidamente a essa colocação e assegurando que a atividade será realizada no futuro. Em seguida retoma o tema que iniciou no turno 219 e, se referindo a um aluno que havia faltado como exemplo, refaz seu pedido de retomada de conteúdos tratados. Com o pronome indefinido ‘*tudo*’ o aluno generaliza a resposta, e, na verdade, não esclarece o que foi trabalhado.

Essa generalização funciona como silenciamento; como pontua Orlandi (1992/2007, p. 76): ‘‘o silenciamento constitutivo indica a ocorrência de uma seleção, pois, para dizer uma palavra, é preciso não-dizer outras, já que uma apaga necessariamente a outra’’. A palavra ‘*tudo*’, revela que ele tem conhecimento do que foi tratado, mas silencia o que de fato foi perguntado. A professora, então, solicita que um outro aluno fale um “*pouquinho*” sobre o conteúdo que passou. Este, por sua vez, procura se esquivar da tarefa

argumentando que também havia faltado, demonstrando um não desejo de responder.

Mota e Souza (2007, p. 7) pontuam três desafios que o falante enfrenta para dizer e, consequentemente, para romper o silêncio; um deles seria: “Querer dizer (...)”, desejo esse que o aluno não demonstrou. Dessa forma, é preciso ansiar pelo desejo de querer compartilhar seus sentidos. Esse silenciamento pode se dar em função da falta do domínio do conteúdo ou por medo de se expor, uma vez que a língua se relaciona com o que eu quero do outro, e na sala de aula existe uma exigência imposta, chamada ‘resposta certa’. Silenciar-se relaciona-se diretamente com esconder o ponto fraco e, nesse contexto, pode significar um não querer demonstrar que embora estivesse atento, não conseguiu dominar o que está sendo discutido.

A professora discorda do aluno dizendo que ele frequentou uma aula e, no turno 227, o aluno reitera sua não participação discordando do argumento da professora e evidenciando um movimento de autossilenciamento. A seguir, Pablo contribui para responder a pergunta da professora, mencionando que haviam falado sobre cinema. Nesse momento, Marcos se contradiz ao dizer que lembrava de algumas partes. Pablo passa a palavra para o Marcos, que se autossilencia novamente. A professora recupera o turno e faz um pedido de esclarecimento “*O que de cinema, Pablo?*”. Este lembra o nome do filme sobre o qual se falou na aula anterior. Alguns alunos começam a conversar e a professora faz um pedido de atenção, chamando Cassandra e convidando-a para voltar para a tarefa; rapidamente, Marcos passa o turno para ela dizendo que “*ela sabe*”.

Desta forma, esquiva-se de contribuir. A professora insiste em seu pedido de participação dizendo “*o que mais?*” e, ao mesmo tempo, valorizando os exemplos apresentados por Pablo. Como ninguém se posiciona, Pablo, de forma irônica, questiona se apenas ele frequentou a aula. A professora faz um espelhamento da pergunta do Pablo, respondendo-a em seguida, “... *foi isso? Não foi*’. Com essa intervenção, busca quebrar um silenciamento que poderia ser provocado pela ironia, mas ainda não consegue a participação dos alunos, o turno do Pablo reitera seu desejo pela participação dos alunos, buscando o dessilenciamento, desejo esse que parece ser também partilhado por Pablo, e, após um momento de organização, retoma a pertinência do assunto conforme o excerto abaixo.

Quadro 21: Transcrição de excerto 2 da aula 3

249. Professora: Então, vamos lá, o que é preciso ter numa resenha? O que é fundamental ter em uma resenha ?
250. Marcos: Tema.
251. Professora. Um tema... o que seria esse tema?
252. Robson: Por que tudo mundo fica com vergonha? Não dá pra entender...
253. Maria Lívia: Então, por que você não fala?
Vários alunos: Vish
254. Robson: Sabia que ia sobrar pra mim
255. Professora: Se você não lembrar essa parte, fala o que você lembra. Ninguém precisa lembrar tudo, até porque nós ainda vamos rever isso. Então, o Pablo colaborou, disse o que ele lembrou, além do tema, o que mais nós vimos?

A professora convida a sala a participar, retomando o tema: “Então, vamos lá”. O aluno Marcos, que havia se autossilenciado no excerto anterior, toma a palavra e responde com pertinência ao questionamento da professora, citando ‘*tema*’. A professora espelha a fala do aluno, repetindo-a e a complementa fazendo um pedido de desenvolvimento por explicação.

Nesse momento, aparece um período de silêncio, quebrado por uma avaliação negativa, feita pelo aluno Robson, sobre o silenciamento da sala. A avaliação é apresentada em forma de pedido de explicação, conforme evidencia o pronome interrogativo “por que?” (*Por que tudo mundo fica com vergonha? Não dá pra entender*). A fala do aluno demonstra um novo compartilhamento do desejo de dessilenciamento.

A aluna Maria Lívia responde com indignação à pressão exercida pela avaliação do Robson, delegando a ele a responsabilidade de se colocar (*Maria Lívia: Então por que você não fala?*). A sua colocação é corroborada pela classe com a avaliação negativa “ Vish” que demonstra que o argumento do Robson foi superado. Toda relação pressupõe um encontro que gera afecções nos corpos, os quais afetam e são afetados pelas paixões, que aumentam ou diminuem a sua potência de agir. Neste caso, a potência de agir foi diminuída, uma vez que não apresentou um argumento que sustentasse seu incômodo. Robson se vitimiza

com sua fala (*sabia que ia sobrar pra mim*) e se contradiz. Parece dizer que participar da aula se constitui uma árdua tarefa, que “sobrou” para ele.

A professora procura amenizar a sensação árdua da tarefa dizendo que eles não precisam lembrar de tudo e fazendo um novo convite à participação. Com isso, diminui a demanda exigida: “*fala o que você lembra*”. Reitera que o Pablo colaborou dizendo o que ele lembrou e faz um questionamento “*o que mais nós vimos?*”.

Nesse momento, a participação torna-se significativa, o discurso persuasivo da professora ou o incômodo de Robson trouxeram à tona um conjunto de diferentes vozes, que foram colocadas em negociação colaborativa, num movimento aproximativo, em composição para constituição de noções comuns, pois houve uma sequência de turnos de falas de alunos, enquanto a professora apenas espelha as falas ou só observa.

Nessas condições, há um encontro feliz, pois paixões alegres e ativas aumentam a potência de agir (MERÇON, 2009, p. 46). No decorrer da aula ocorre uma sequência de 33 turnos de alunos e 28 da professora, sendo que apenas um turno não apresentou pertinência, pois um aluno questionava a entrega da ficha de inscrição para o ENEM; as demais falas ocorrem com pertinência.

O excerto abaixo apresenta um momento em que os alunos relacionam o conceito de “gênero”, trabalhado pela professora, a outros gêneros textuais.

Quadro 22: Transcrição de excerto 3 da aula 3

368. Professora: A resenha crítica que vocês leram... Foram várias: teve gente que leu “os miseráveis”, o “João e Maria”, o filme “Rio”; e todas elas têm características parecidas. Quais são essas características parecidas? 369. Marcos: Igual o conto? 370. Professora: O conto é um outro gênero textual. 371. Marcos: Que não é real. 372. Professora: Que não é real. O Marcos trouxe pra gente um outro gênero que é o conto. 373. Terveson: A fábula.

374. Professora: Por exemplo, a fábula, lembram o que é uma fábula? Aquele texto...Quem lembra?
375. Douglas: Dos bichos.
376. Pablo: Dos animais.
377. Gustavo: É gente.
378. Professora: E no finalzinho da história, ela tem uma coisa.
379. Pablo: A moral da história.
380. Professora: Então, se vocês pegarem qualquer fábula, elas têm a mesma estrutura. Por isso que a gente chama de gênero que apresenta a mesma estrutura. E, vamos estudar hoje essa forma composicional do gênero resenha crítica.

Os olhares continuam indecisos e a professora recupera o assunto da aula anterior: “A resenha crítica que vocês leram... Foram várias: teve gente que leu “*Os miseráveis*”*, o “João e Maria”, o filme “Rio”; e todas elas têm características parecidas*. Neste excerto fica evidente a vontade da professora em quebrar o silêncio, pois não consegue esperar a resposta da classe, e ela mesma responde pelos alunos. Esse ato muitas vezes ocorre para garantir o domínio da sala, não permitindo que a aula seja invadida pela dispersão ou monotonia, enfim, pelo silêncio. Como aponta Coracini (2002, p. 80), ... “é em nome dessa função de animador (como apresentado nos programas de televisão), que o professor, não raro, responde a própria pergunta não dando espaço para que o aluno a faça. Este se acomoda e acha normal ... a reflexão parece não existir’’. A professora poderia perguntar qual resenha foi lida e a partir das respostas prosseguir com o turno “*Quais são essas características parecidas?*”, mas no momento em que age por eles, acaba por silenciá-los.

O próximo turno recupera o que foi aprendido anteriormente, apresentado no excerto: “*Igual o conto?*”. Apesar de demonstrar uma não pertinência, pois não responde diretamente a pergunta feita, podemos dizer que o aluno vai além do que foi perguntado, pois relaciona a conexão entre o que ele está aprendendo com outra aprendizagem anterior. Nesse momento, ocorre um movimento de dessilenciamento, desenvolvidos em uma sequência de seis turnos pertinentes assumidos pelos alunos e contrapondo a quatro da professora, sendo eles com espelhamentos das falas dos alunos e um de pedido de expansão.

Quadro 23: Transcrição de excerto 4 da aula 3

389. Professora: Então eu vou voltar. O gênero textual é quando a gente pega um texto e observa se faz parte do mesmo gênero pelas características. Se eu pegar as receitas, elas têm a mesma estrutura, a resenha também tem uma mesma estrutura. OK?
390. Pablo: Certo.
391. Professora: Se eu pegar as resenhas, elas têm a mesma estrutura. Lembra que vocês preencheram para formar o cartaz? Todas elas tinham os mesmos itens que nós marcamos, por isso que ela faz parte de um gênero. Agora uma informação a mais: essa resenha crítica, ela fala de uma coisa. Ela fala do quê?
392. Marcos: Resumo
393. Professora: Essa resenha crítica... Ela resume alguma coisa. Ela resume o quê?
394. Andressa: Um filme?
395. Professora: Ela pode resumir outra coisa? O quê?
396. Rodrigo: Um livro.
397. Marcos: Um conto.
398. Professora: Então, um conto. Então o que é uma resenha crítica? É quando você faz só um resumo? é isso?
399. Vários: Não.
400. Rodrigo: Precisa expressar as opiniões.
401. Professora: Precisa do quê?
402. Rodrigo: Expressar a opinião.
403. Professora: Precisa expressar as opiniões, além de resumo ... Eu tenho que contar um resuminho da obra...
404: Rodrigo: é necessário.

A professora percebia, até pelo excesso de repetições proferidas por ela sobre a mesma questão, que ainda não tinha alcançado o seu objetivo. Então tenta reformulá-la, mas mantém o mesmo discurso, conforme o turno 389: "*Então eu vou voltar. O gênero textual é quando a gente pega um texto e observa se faz parte do mesmo gênero pelas características. Se eu pegar as receitas, elas têm a*

mesma estrutura, a resenha também tem uma mesma estrutura. OK?" Esse "Ok" aponta para um pedido de avaliação positiva, pois a professora queria prosseguir em seu discurso. Esse "Ok" é, por outro lado, um silenciador, pois representa uma posição privilegiada da professora sobre o aluno.

A classe acompanha o pedido de reconhecimento e Pablo finaliza com um "*Certo*", no turno 390. Essa confirmação aponta para uma nova possibilidade de dessilenciamento, uma vez que a professora, ainda que de forma contraditória, insiste no esclarecimento do conceito, retomando-o novamente: "*Se eu pegar as resenhas, elas têm a mesma estrutura. Lembra que vocês preencheram para formar o cartaz?*" Nesse momento, a professora poderia perguntar qual resenha havia sido lida por cada grupo e o que elas tinha em comum. No entanto, acaba respondendo por eles e proporcionando novamente o silenciamento: "*Todas elas tinham os mesmos itens que nós marcamos, por isso que ela faz parte de um gênero. Agora uma informação a mais: essa resenha crítica ela fala de uma coisa. Ela fala do quê?*" O aluno Marcos, que disse que também havia faltado, foi o primeiro a entender o questionamento e responder: "*Resumo*".

A professora, tentando amenizar a confusão que ela mesma causou ao explicar, acaba por aceitar a fala do aluno: relaciona resumo com resenha e amplia o pedido de explicação, no turno 393: "*Essa resenha crítica... Ela resume alguma coisa. Ela resume o quê?*" Esse pedido de explicação reflete que a professora tinha consciência do quão difícil tornou a explicação, mas essa pergunta acaba sendo facilitadora, pois a aluna Andressa, que ainda não havia participado, responde por meio de um pedido de confirmação: "*Um filme?*" Sem dar tempo e desconsiderar a tentativa de dessilenciamento da aluna, a professora amplia o pedido de explicação: "*Ela pode resumir outra coisa?*" Acrescenta o pronome interrogativo "*O quê?*" e os alunos começam a expor os seus sentidos (Rodrigo: *Um livro*. Marcos: *Um conto*).

As respostas apresentadas parecem apenas responder ao que a professora deseja; num ato automático, sem denotar reflexão, a professora expande o questionamento de forma contraditória, no turno 398: "*Então, um conto. Então, o que é uma resenha crítica? É quando você faz só um resumo? é isso?*" Sua pergunta causa, na sala, um momento de reflexão, mobilizando vários

alunos a se dessilenciar para se contrapor à professora, como se pode observar pelo turno 399 – (Vários alunos simultaneamente): “Não”.

Neste excerto é possível reconhecer a pertinência dos alunos ao discordar, demonstrando conhecimento na atividade; o aluno Rodrigo complementa a resposta dos demais: “*Precisa expressar as opiniões*”. A professora, no intuito de reforçar a colocação de Rodrigo, faz um pedido de esclarecimento em forma de pedido de explicação: “*Precisa do quê?*” O aluno apenas repete a sua explicação anterior: “*Expressar a opinião*”. E a professora deixa de aproveitar esse momento e responde fazendo uma conexão ao que foi dito anteriormente pelos demais alunos. Ao invés de pedir que eles mesmos façam tal relação, espelha a fala do Rodrigo e utiliza a forma diminutiva da palavra ‘resumo’, como se quisesse infantilizar ou facilitar o entendimento, ou, ainda, como se o aluno não fosse capaz: “*Precisa expressar as opiniões além de resumo ... eu tenho que contar um resuminho da obra*.” Rodrigo finaliza o raciocínio, confirmando sua proposição: “*É necessário*.”

Em síntese, nesta aula 3, apesar da manutenção de momentos de silenciamento, foi possível perceber a produção de um significado novo, sendo compartilhado entre os envolvidos na interação. Em termos espinosanos, a argumentação teve um papel fundamental para que os envolvidos pudessem alcançar uma noção comum (SPINOZA,1677/2011) temporária, que potencializasse sua capacidade de ação.

4.4. Recuperando a análise

Ao final das análises retomo as perguntas de pesquisa: **Como ocorre o movimento de (des)silenciamento em uma aula de LP com um mesmo grupo de ensino médio no 2º ano e, posteriormente, no 3º ano? Na tentativa de respondê-las (1) Que modos de gestão da interação entre os participantes propiciam o silenciamento? (2) Que modos propiciam o dessilenciamento?** Com a leitura e discussão dos excertos, foi possível encontrar diferentes modos de gestão para o silenciamento e para o dessilenciamento.

Na primeira aula, quando os alunos estavam no 2º ano do ensino médio, apenas seis alunos falavam por meio de réplicas simples ou de dúvidas referentes

a procedimentos. A professora mantinha a maior parte dos turnos, mesmo convidando os alunos a participarem; não havia envolvimento por parte dos alunos, nem gestão para o dessilenciamento por parte da professora. Uma vez que a professora partiu do conhecimento científico, falar significava dominar o assunto tratado. Para Vygotsky (1934/1999) o conhecimento científico é visto na escola de maneira sistematizada e se diferencia dos conhecimentos espontâneos ou cotidianos, que são apropriados pelos alunos através de sua vivência. E no intuito de preencher o silêncio a resposta era dada pela própria professora, sem tempo para o aluno exteriorizar os seus sentidos.

No decorrer do processo, a professora pôde entender melhor essa distinção conceitual. Olhando os dados e apresentando-os ao grupo de pesquisa LACE, os sentidos eram repensados, pôde também conhecer os sentidos de outros pesquisadores e por meio de vários momentos reflexivos, proporcionaram-me um outro modo de pensar e fazer a gestão da aula. Foi modificando sua conduta, como foi possível visualizar no segundo ano da coleta de dados, momentos em que os alunos já estavam no 3º ano do ensino médio.

O fato de partir de um conhecimento cotidiano possibilitou ao aluno um maior espaço de interação, o qual colaborou para o movimento de dessilenciamento, uma vez que a professora através dos processos reflexivos teve a oportunidade de unir a teoria com a prática. A professora pôde refletir sobre a sua própria ação, e entendeu que várias formas de agir não condizentes originam-se em decorrência da forma sócio-histórica da qual nos constituímos e que esse modo ainda está enraizado (VYGOTSKY, 1934). Aprendemos a obedecer regras e levará um tempo para quebrá-las. A reflexão crítica contribuiu para questionar o papel como gestora da sala de aula e mostrou formas de transformar as situações de silenciamento.

Em relação à linguagem deve-se destacar a importância da qualidade das perguntas, pois é por meio delas que os sentidos podem ser dessilenciados e quando predominava a pergunta fechada, a gestão da aula não permitiu que os alunos expandissem o seu conhecimento diminuindo a potência de agir. Também os mecanismos de espelhamento são de extrema eficácia para garantir complementaridade.

Nas aulas 2 e 3, foi possível visualizar o início de participação do aluno, mas a gestão do professor mostrou-se fundamental. É necessário que o professor não tenha medo de errar, nem de não saber responder, pois o planejamento por melhor que ele seja não deve restringir sua potencialidade de ir além, e isso só ocorrerá se o professor proporcionar mais espaços e propiciar modos de integrar os alunos nas aulas.

A partir da discussão feita até aqui, sistematizo, abaixo, dois tipos de gestão de produção de conhecimento, os quais indicam a gestão para o silenciamento e a gestão para o dessilenciamento.

Quadro 24: Características da Gestão para o silenciamento e da Gestão para o dessilenciamento

Gestão para silenciamento	**Gestão para dessilenciamento**
➢ Perguntas fechadas. Não permitem que o aluno reflita. Um "sim" ou um "não" responde ao que foi solicitado. Não aumentam ou diminuem a potência de agir. ➢ Aceitação de resposta única ➢ Avaliação positiva ou negativa. Impede que o aluno expanda seu pensamento uma vez que a avaliação já foi realizada. ➢ Introdução direta do conhecimento científico. Desconsidera as posições dos participantes e prioriza o conhecimento científico. ➢ Pedido de silêncio. Colabora com as práticas rotinizadas.	➢ Perguntas abertas. Potencializam a partilha de sentidos/ideias inadequadas. ➢ Pedidos de expansão da resposta. Incentivam à reflexão sobre as próprias práticas. ➢ Pedidos para complementar a fala do outro. Propiciam encontros felizes e aumento de conatus. ➢ Trabalho com conhecimento cotidiano. Estabelece as posições dos participantes e mantém um diálogo entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico

Na gestão para o dessilenciamento é importante que os participantes conheçam possibilidades, valorizem e incentivem a externalização das ideias

inadequadas de todos, considerando que são seres singulares abertos a novas oportunidades de ensino-aprendizagem, fazendo sua própria história. Espera-se que os participantes se reconheçam dependentes uns dos outros, e que entendam as contradições como fazendo parte das relações. Assim, o aluno passa cada vez mais a fazer parte do processo decisório em sala de aula, distanciando-se de uma posição de depositário passivo para implicar-se na sua formação, numa práxis que transforma o seu contexto educativo e o envereda na direção de uma maior autonomia.

É importante lembrar que, desde o início, tratei esta pesquisa num movimento de (des)silenciamento, uma vez que o ato de dessilenciar é um processo do qual eu também faço parte. O referencial do discurso que teoricamente formulei para ver o outro, possibilitou enxergar a mim mesma. As contradições vividas permitiu visualizar o quanto ainda tenho a avançar.

Considerações finais

Quando ingressei no LAEL, meu desejo era de ter bases teóricas para argumentar a respeito da importância da verbalização na sala de aula. Meu projeto de pesquisa tinha como foco saber o quão prejudicial poderia ser o silenciamento no contexto da sala de aula, mas logo no início fui questionada pela profa. Dra. Maria Cecília Magalhães a respeito do que fazer depois de constatar esse prejuízo. Imediatamente percebi que constatar não era o bastante.

Na disciplina referente à Pesquisa Crítica de Colaboração fiquei deslumbrada com o modo como o grupo fazia pesquisa e me familiarizei, entendendo que o meu trabalho era compreender de modo crítico as formas de (des)silenciamento e transformar as atividades cotidianas de aula para um agir crítico-reflexivo no mundo.

Nesta frase, pode parecer como algo fácil, mas os problemas vieram na sequência. Tinha a intenção de analisar a minha aula juntamente com a de um professor que se intitulava como silenciador.

Como não tinha nenhuma experiência quanto ao fazer do pesquisador, não me organizei para coletar os dados em 2011, primeiro ano de programa de mestrado. No ano subsequentemente aceitei uma nova proposta de trabalho e fiquei impossibilitada de prosseguir com os meus planos. Iniciei em 2012 uma nova jornada com uma carga horária de 52 horas aulas semanais. Com a prática somada ao exercício constante da reflexão, propiciado pelos estudos desenvolvidos nas disciplinas do Mestrado e pela minha participação no grupo LACE, nas aulas da professora e orientadora Fernanda Liberali, pude confrontar situações de conflitos, próprios da sala de aula. Com o apoio de minha orientadora resolvemos que seria pertinente analisar a minha própria aula na escola estadual. Minhas metas eram de embasar-me em uma teoria que desse suporte a minha ação em sala de aula. Busquei em Vygotsky (1934\200) a relação entre sentido e significado; em Bakhtin, a dialogia; em Spinoza (1667/2011), o conatus, mas inserir a teoria estudada na vivência da vida real não foi tarefa fácil.

O maior desafio desta investigação, para mim, foi aprender como ser pesquisadora e reaprender como ser professora, ao mesmo tempo em que

desempenhava os meus papéis de esposa e de mãe. Isso somado ao acúmulo de cargo, entre escola particular e escola pública.

Esses foram os primeiros complicadores efetivos tanto da busca pelos resultados como nas análises de dados.

O outro desafio – e talvez ainda maior – foi de me olhar... E não conseguir me enxergar. Eu abominava a fala do professor quando se nomeava silenciador de forma consciente, e me ver silenciadora de forma inconsciente foi um verdadeiro choque, pois de forma pensada ou impensada o silenciamento não diminui a perda para o aluno e para o professor. Tenho convicção de que ambos podem se transformar por meio de exteriorizar os seus sentidos.

Na teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural embaso-me para falar de como me constituí. Hoje consigo perceber que fui, por longos anos, reprodutora do livro didático, em um processo alienante o qual me faz lembrar de Marx quando afirma que o "trabalho deve transformar o homem e a natureza". Hoje sei da importância em refletir e fazer escolhas, diferente do que fiz há segundos atrás. Mesmo estando inserida numa sociedade em constante movimento**,** em que o contexto educacional apresenta um quadro com poucas transformações, é preciso ter coragem.

Espero que este estudo proporcione muitas reflexões, começando pela escolha da gestão: o quanto é importante que o professor se coloque como gestor na sala de aula, que traga à tona os problemas e que busque a colaboração. Muitas vezes o professor assume a gestão para o silenciamento, porque isso lhe garante um maior poder e controle, diminuindo a possibilidade de questionamento e de possíveis erros. Numa gestão para o dessilenciamento, muitas vezes somos pegos de surpresa e ficamos sem resposta. É preciso constituir uma gestão colaborativa para o dessilenciamento, isso diminuiria a demanda imposta ao professor e compartilharia a descoberta com o aluno.

Reconhecer tal demanda foi, sem dúvida, um motivo para buscar criar, em sala de aula, contexto colaborativo e significativo, o qual foi visualizado por meio da cadeia criativa que se iniciou com os encontros de orientação, perpassou pelo grupo LACE e expandiu para a sala de aula, quando eu vi alunos, que diziam nunca falar, participando de uma situação performática. Foi então que passei a reconstruir o meu modo de agir, de forma que tais conflitos fossem aproveitados, mas sei que o percurso é longo e que estou ainda começando. Não podemos permitir a sala de aula como um lugar neutro, objetivo e harmonioso (silenciado).

Na visão bakhtiniana, pelo contrário, a sala de aula se constitui como um fenômeno social, ideológico, um espaço de conflitos de vozes e valores mutáveis. Vygotsky (1934) já apontava que, quando se trata da introdução do aluno na cultura escolar, a produção criativa de conhecimento deve entrelaçar conceitos cotidianos e científicos, em relação dialética, pois, apesar de se desenvolverem em trajetórias diferentes, são processos estritamente relacionados.

Nesse sentido o silêncio não pode ser pensado como um vazio que precisa ser preenchido como ocorre na sala de aula em que o professor lança a pergunta e ele mesmo responde. Quando isso acontece, por meio de um abafamento ou pelo desejo de anulação de conflitos, observamos que a grande maioria dos alunos não tem atitude ativa e se silencia diante da discussão, não permitindo que os seus colegas conheçam seus sentidos, nem que reflitam sobre seus próprios sentidos a partir do sentido do outro.

Com relação às posições dos participantes, as vozes nem sempre são consideradas para a combinação dos corpos e a regeneração. Observando meus dados, reconheço que as perguntas geraram um movimento das vozes, mas poucas vezes o entrelaçamento delas ocorreu. Há uma maior evidência de espelhamentos e de convite à participação, mas que não garantiu o dessilenciamento. Houve um movimento em cuja direção ainda caminhamos.

Na gestão para o dessilenciamento – que ainda pretendo atingir – os participantes percebem as chances para se transformar, por meio de uma participação ativa e conjunta na negociação, que permita o desenvolvimento constante da personalidade de cada participante, levando-se em consideração suas vidas práticas.

Neste momento da pesquisa gostaria de poder voltar, pois ficam muitos desafios. Para que o dessilenciamento aconteça, todos devem considerar que colaboração tem relação direta com contradição (MAGALHÃES, 2009; MAGALHÃES & FIDALGO, 2010).

O programa de mestrado da PUCSP, por meio das disciplinas cursadas fez-me refletir no referencial do discurso que teoricamente formulei para ver o outro e possibilitou enxergar a mim mesma, evidenciando a necessidade da formação contínua, a qual pretendo seguir.

Deixo para os meus leitores a sensação de que um trabalho de pesquisa nunca chega ao fim, sempre estará inconcluso, sempre poderá avançar e por

mais que saiba que poderia ter avançado, lembro-me de forma consciente dos meus outros papéis, pois o mestrado não acontece separado da “vida que se vive” e, nesta, estou certa de que produzi e continuarei produzindo eternas ZPDs.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV, V. N.) (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. (1979) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (1934-1935). O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética*: A teoria do romance. Trad.: A. F. Bernadini, J. Pereira Junior, A. Góes Jr., H. S. Nazário, H. F. de Andrade. São Paulo: UNESP/ HUCITEC, 1998, p. 134-163.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT. B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* Campinas: Editora UNICAMP, 1997, p. 27-38.

BOBBIO, N. (1997) *Nem com Marx, nem contra Marx*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRAIT, B. (org.) *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT. B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* Campinas: Editora UNICAMP, 1997, p. 91-104

BREDO, E.; FEINBERB, W. *Knowledge and values in social and educational research.* Philadelphia: Temple University Press, 1982.

BRONCKART, J.-P. (1997) *Atividades de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2007.

CANUTO, M. *Leitura*: um contraponto entre a fala do aluno e a voz do professor. 2008. Monografia (Pós-Graduação em Práticas e Vertentes da Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2008.

CARDOSO, F. M. *Algumas relações possíveis entre o discurso da sala e sobre a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem de Ciências*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs.) *Linguística Aplicada*: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC/PUC, 1992, p. 15-23.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CORACINI, M. J. R. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*: língua materna e língua estrangeira 2ª ed, Campinas, SP: Pontes, 2002

_____. O caráter persuasivo na aula de leitura. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v. 24, Campinas, UNICAMP - IEL/DLA, p. 65-78, 1995.

DAMIANOVIC, M. C. A organização argumentativa na passagem de formando a formador. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.) *Argumentação escolar*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia.* Trad. Milton Camargo Motta. São Paulo: Loyola, 2011.

DE CERTEAU, M. *L'invention du quotidian.* Tome 1 – Arts de Faire. Paris: Union Générale d'Éditions, 1980.

DRUCKER, P. F. Management as a social function and liberal art. *Management*. US: Collins, 2008.

DRUCKER. P. F.; MACIARIELLO, J. A. *The effective executive in action*: a journal for getting the right things done. N. York: Harper Collins, 2005.

ENGESTRÖM, Y. From design experiment to formative interventions. *Theory & Psychology*. Helsinki: Sage Publications, vol. 21 n. 5, p. 598-628, 2011.

_____. (1999) Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. (Eds.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 19-38.

_____. 1987. *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 2003. Disponível em: <http://lchc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>. Acessado em 22 dez. 2010.

FABRÍCIO, B. F. "Linguística Aplicada como espaço de 'desaprendizagem': redescrições em curso". In: MOITA LOPES (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* 2.. ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. (1970) *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOLZMAN, L. *Vygotsky at Work and Play.* London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 2009.

JOBS, S. Commencement address in Stanford, 2005.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. Oxford Press, 2000.

KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação de professores*: Perspectivas da Linguística Aplicada*.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KOCH, I. G. V. (1993) *A Inter-Ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 2006.

KONDER, L. (1981) *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos, v. 23)

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* 2ª. ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-147.

LACAN, J. (1960) Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: _____. *Escritos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 807-842.

_____. (1967) *Écrits*. Paris: Seuil, s.d.

LE BOT, M. Le silence dans les mots. In: *Corps Ecrit*, Paris: PUF, 1984.

LEONTIEV, A. N. (1982) Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VYGOTSKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. 3.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 425-470.

_____. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977-78.

LIBERALI, F. C. (2012) Categorias argumentativas para entender e transformar a prática escolar. In: _____. *Argumentação e produção de conhecimento***.** Campinas, SP: Pontes (no prelo).

_____. Quadro Síntese de categorias enunciativo-discursivo-linguísticas. In: *Resultados parciais do Projeto de Produtividade em Pesquisa do CNPq* - Nível 2, 2010a.

_____. Cadeia Criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*, 1ª ed. Niterói: Editora da UFF, 2010b, v. 1, p. 41-60.

_____. Formação de Educadores de Línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2010c, v. 4, p. 71-92.

_____. *Relatório Parcial de Extensão Universitária do Projeto: Programa Ação Cidadã.* Apresentação para a Comissão de Extensão do CEPE, 2010d.

_____. *Atividade em sala de aula*. São Paulo: Editora Scipione, 2009a.

_____. Creative Chain in the Process of Becoming a Totality /A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 02, p. 01-25, 2009b.

_____. *Formação Crítica de Educadores*: Questões Fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L. (org.) *Ensino/aprendizagem de Línguas:* língua estrangeira. Ijui: Editora da UNIJUI, 2006, v. 1, p. 15-34.

LIBERALI, F. C.; FUGA V. P. Argumentação e formação/gestão de educadores no Quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. *Revista Desenredo.* Passo Fundo, RS, v. 08, n. 2, p. 131-151, jul./dez. 2012.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; GONÇALVES, E. DE A. Producing Citizenship as Shared Meaning/ Produzir Cidadania como Significado Compartilhado. *The ESPecialist.* São Paulo, v. 1, p. 35-56, 2009.

LÜCK, H. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO DE ASSIS, J. M. (1899) *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (orgs.) *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010, p. 20-40.

_____. O método para Vygotsky: A Zona de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SCHETINI, R. H.; SZUNDY, P. T. C. *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAWA, L. (Org.). Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira. Ijuí, RS: Editora da UNIJUI, 2006, p. 5-34..

_____. (1998) Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo, In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração*: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tool/ Pesquisa crítica de colaboração: foco no significado de colaboração e nas ferramentas mediacionais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, nº 3, p.773-779, 2010.

MARQUES, J. O. O. *Silêncio e silenciamento em sala de aula de língua adicional*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) Linguagem interação e processos – Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, RS, 2012.

MARX, K.; ENGELS. F. (1845-46). *A Ideologia alemã*: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

_____. *O capital*: Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEANEY, M. C. *Argumentação na formação do professor na escola bilíngue*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEHAN, H. *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MELLO. R. O Silêncio faz Sentido. *Análise do Discurso & Literatura*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG UFMG 2009. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_146.pdf> Acesso em : 23 jul. 2012.

MERÇON, J. *Aprendizado ético-afetivo*: Uma Leitura Spinozana da Educação. Campinas: Alínea, 2009.

MINTZBERG, H. *Managing*: Desvendando o dia a dia da gestão. Trad. Francisco Araújo Costa; revisão técnica: Roberto Fachin. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* Parábola: São Paulo, 2006, p. 85-107.

MORAN, S.; JOHN-STEINER, V. Creativity in the Making: Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Development and Creativity. In: SAWYER, R. K. JOHN-STEINER, V.; MORAN, S.; STERNBERG, R. J.; FELDMAN, D. H.; NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity and Development*. New York: Oxford University Press, 2003, p. 61-89.

MOSCA, L. L. S. O discurso da imprensa na formação da identidade nacional portuguesa. Reflexões a partir de *A Jangada de Pedra*, de José Saramago. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 6. São Paulo: Humanitas, 2004, p. 255-266.

MOTA, K. S.; SOUZA, J. F. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca da oralidade em educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, set/dez 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a09v1236.pdf>. Acesso em 23 mai. 2012.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky*: *cientista revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ORLANDI, E. (1992) *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
_____. Silêncio e Implícito (Produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, E. (org.) *História e Sentido na Linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 39-46.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Parábola: São Paulo, 2006, p. 67-84.

PIMENTA, S.; GARRIDO, E.; MOURA, M. Pesquisa colaborativa na escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, A. J. (org.) *Formação Continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PONTECORVO, C. Discutir, Argumentar e Pensar na Escola: o adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende:* interação social, conhecimento e escola. Tradução de Cláudia Bressan e SusanaTermignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 65-88.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª Ed, 2006, p.149-166.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-274.

SÁ, L. F. DE *Os Grãos do Silêncio*. 2010. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.ufrgs.br%2Fanalisedodiscurso%2Fanaisdosead%2F2SEAD%2FSIMPOSIOS%2FLileanaFrancoDeSa.pdf> Acesso em 23 ago 2013.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis.* 2.ª ed., São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SCHAPPER-SANTOS, I. *O Fluxo do Significado do brincar na cadeia criativa*: argumentação e formação de pesquisadores e educadores. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. Figuras e Modelos Contemporâneos da Subjetividade. In: _____. (Org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 333-380.

SILVA. P. N . Silenciamento de Singularidades: o discurso sobre o aluno. Anais do Seta, n 4. 2010. Disponível em: <www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/download/926/731>. Acesso em 11 mai. 2011.

SPINOZA, B (1677) *Ética*. Tradução: Tomaz Tadeu. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VYGOTSKY, L. S. (1934) *Pensamento e linguagem***.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. (1934) *A Construção do Pensamento e Linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. (1930) A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WERTSCH, J. V.; SMOLKA, A. L. B. Continuando o Diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. (org.) *Vygotsky em Foco*: Pressupostos e Desdobramentos. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 121-150.

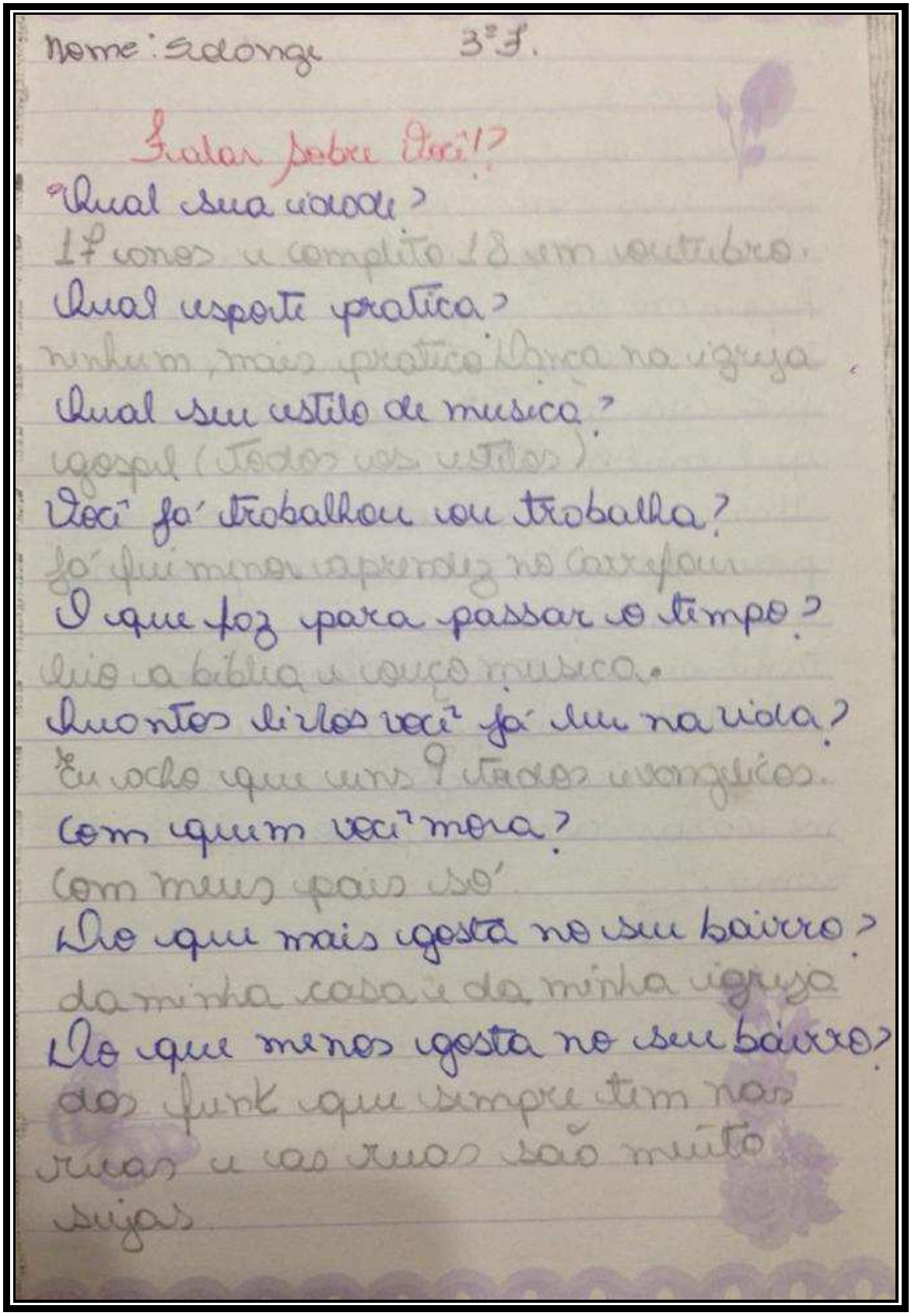
YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2010, p. 54.

ZATTI, V. Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/3.6.html>. Acesso em 10 jul. 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário:

Posicionamento da aluna a respeito do bairro- última questão.



Nome: Adonai 3ºF.

Falar sobre Você!?

Qual sua idade?
17 anos e completo 18 em outubro.

Qual esporte pratica?
nenhum, mais pratico Dança na igreja

Qual seu estilo de musica?
gospel (Todos os estilos)

Você já trabalhou ou trabalha?
já fui menor aprendiz no Carrefour

O que faz para passar o tempo?
leio a bíblia e ouço musica.

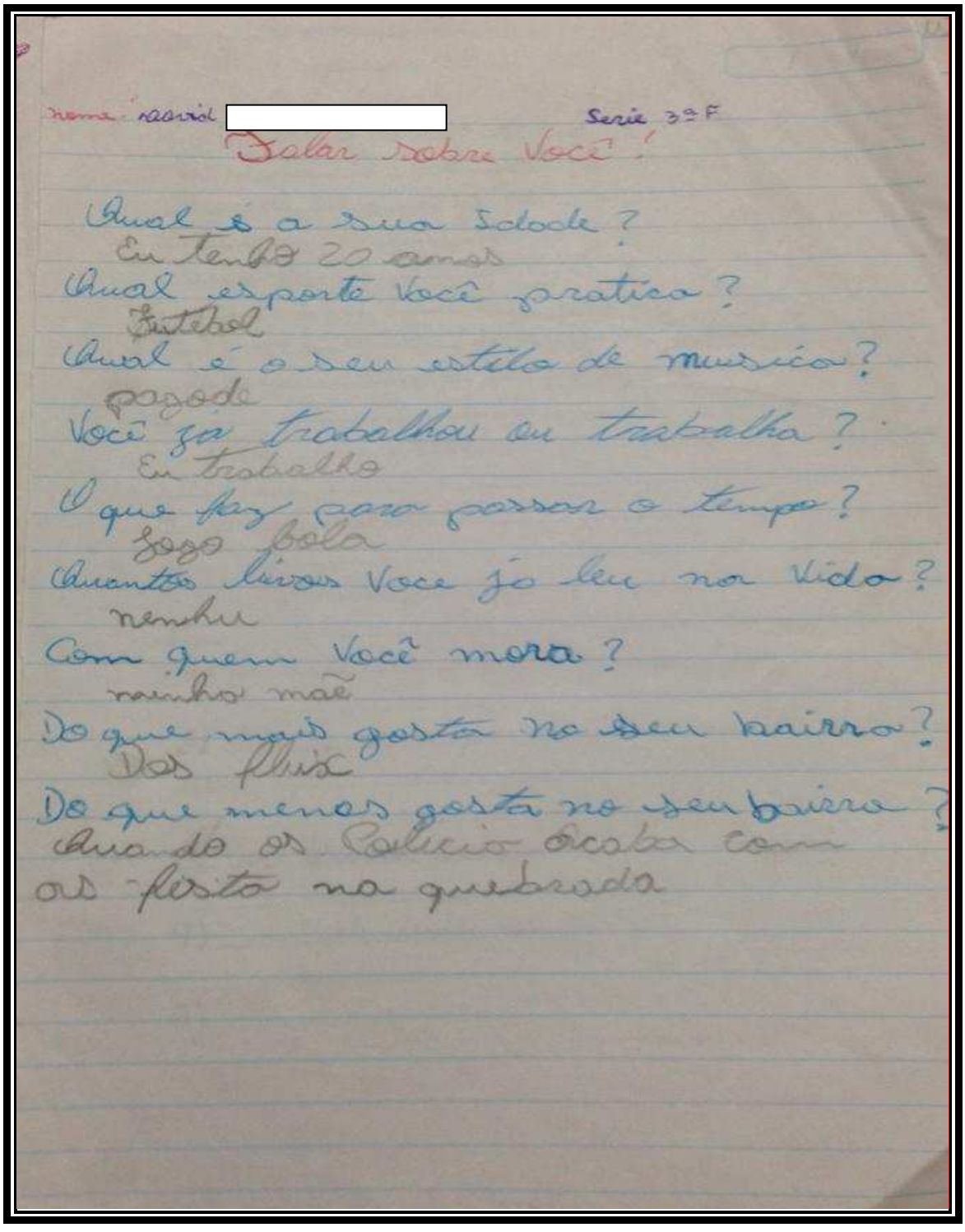
Quantos livros você já leu na vida?
Eu acho que uns 9 todos evangélicos.

Com quem você mora?
Com meus pais só

O que mais gosta no seu bairro?
da minha casa e da minha igreja

O que menos gosta no seu bairro?
dos funk que sempre tem nas ruas e as ruas são muito sujas.

Posicionamento do aluno a respeito do bairro- última questão.



Nome: [redacted] Série 3ª F

Falar sobre Você!

Qual é a sua Idade?
Eu tenho 20 anos
Qual esporte Você pratica?
Futebol
Qual é o seu estilo de musica?
pagode
Você ja trabalhou ou trabalha?
Eu trabalho
O que faz para passar o tempo?
Jogo bola
Quantos livros Voce ja leu na Vida?
nenhu
Com quem Você mora?
minha mãe
Do que mais gosta no seu bairro?
Das Flis
Do que menos gosta no seu bairro?
Quando os Policio ficha com
os fesito na quebrada

ANEXO 2 – Sequência Didática.

Início da 1ª aula (25.02.13) - Conversa sobre "Resenha crítica":

I - Pessoal, hoje nós vamos pensar um pouco em uma situação real da vida: como agimos quando vamos ao cinema.

- Vocês se reunirão em grupo para pensar nas ações.

- O que fazemos antes de comprar o ingresso?

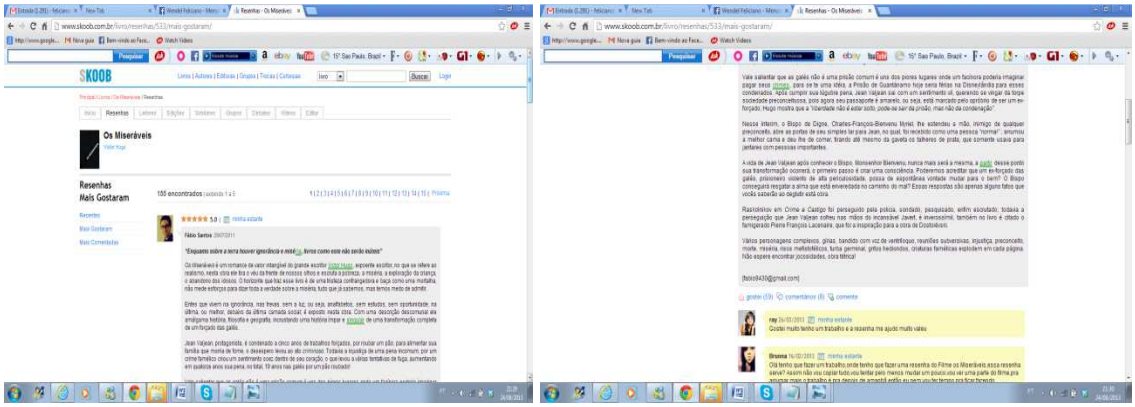
- Como escolhemos entre x filmes?

- Dá para saber se o filme é bom pelo resumo?

- E se tivesse a opinião de alguém que já assistiu

- O fato dessa pessoa gostar garante que você goste?

II - Distribuir várias resenha para familiarização (resenhas impressas)... e pedir para os alunos lerem as resenhas em pequenos grupos)



Disponível em http://www.skoob.com.br/livro/resenhas/533/mais-gostaram/ acesso em 19.02.2012

Disponível em; http://www.cinemaemuitomais.com/products/detona-ralph1/ acesso em 19.02.2012

http://manuscritodecabeceira.blogspot.com.br/2013/05/resenha-de-filme-joao-e-maria-cacadores.html acesso em 19.02.2012

Quais informações vocês conseguiram sobre o filme. Deu vontade de assistir ou não? Por quê?

- grupos: apresentação dos porquês? No grupo com discussão aberta

- Qual o papel e importância das resenhas na nossa vida?
- Por que as pessoas escrevem isso?
- Quais as principais características desse texto?
- Anotar as razões e verificar o que tem a ver com as características da resenha.

Aula 3

– Onde aparecem esses textos? Qual a implicação disso? (caixa do filme é para fazer ver ou comprar/ revistas, jornais, dependendo da seção é mais criteriosa a partir de itens referentes a valores típicos

4 – Quem normalmente escreve? Qual a diferença no texto desses autores?

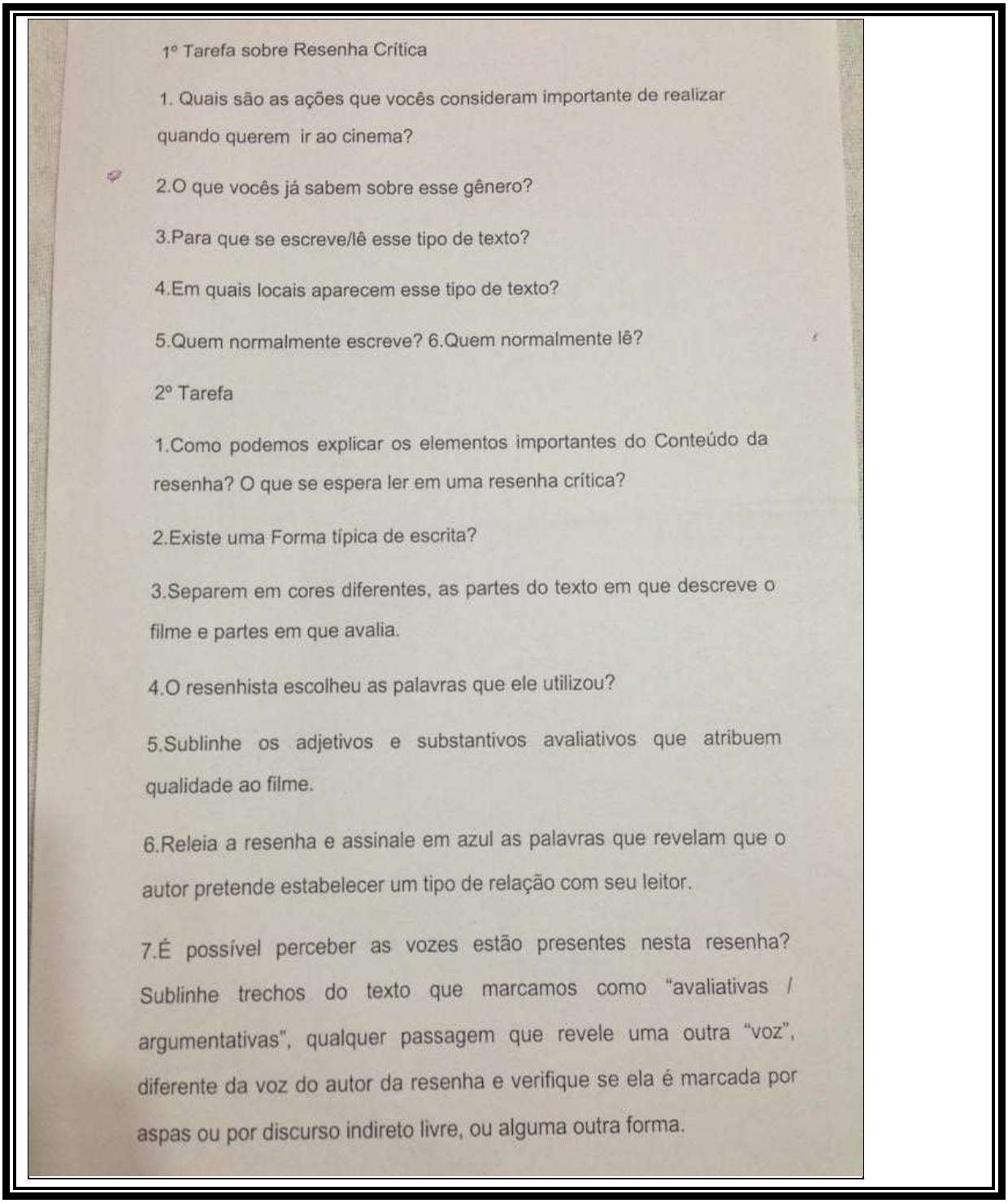
5 – Quem lê? Por quê?

6- Preencha o quadro

Tópico	Resenha grupo1	Resenha grupo 2	Resenha grupo 3	Resenha grupo 4
Tema				
Avaliação				

Veículo				
Quem escreve				
Quem lê				

Tarefa referente à terceira aula da análise. 11.03.2013



1º Tarefa sobre Resenha Crítica

1. Quais são as ações que vocês consideram importante de realizar quando querem ir ao cinema?

2.O que vocês já sabem sobre esse gênero?

3.Para que se escreve/lê esse tipo de texto?

4.Em quais locais aparecem esse tipo de texto?

5.Quem normalmente escreve? 6.Quem normalmente lê?

2º Tarefa

1.Como podemos explicar os elementos importantes do Conteúdo da resenha? O que se espera ler em uma resenha crítica?

2.Existe uma Forma típica de escrita?

3.Separem em cores diferentes, as partes do texto em que descreve o filme e partes em que avalia.

4.O resenhista escolheu as palavras que ele utilizou?

5.Sublinhe os adjetivos e substantivos avaliativos que atribuem qualidade ao filme.

6.Releia a resenha e assinale em azul as palavras que revelam que o autor pretende estabelecer um tipo de relação com seu leitor.

7.É possível perceber as vozes estão presentes nesta resenha? Sublinhe trechos do texto que marcamos como "avaliativas / argumentativas", qualquer passagem que revele uma outra "voz", diferente da voz do autor da resenha e verifique se ela é marcada por aspas ou por discurso indireto livre, ou alguma outra forma.

Gente, alguém viu o filme Rio? Pois bem, eu fiquei com vontade de assistir ao filme "Rio", que tinha sido indicado ao Oscar no ano passado. Então, bem antes de chegar ao cinema, eu procurei saber a opinião de alguns especialistas sobre o filme em algumas revistas.

Caso haja separe-os nos grupos e distribua uma resenha diferente do mesmo filme para cada grupo:

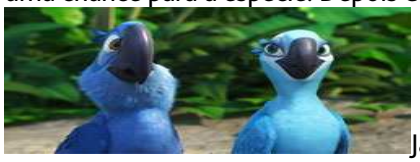
1 – do que trata a resenha?

2 - Como ela avalia o filme?

III - Vamos, então, ler uma das resenhas e estudá-las juntos antes de vocês fazerem o mesmo com as que leram aí:

Rio é uma animação da Fox, dirigido por Carlos Saldanha (O Carioca que dirigiu Era do Gelo e outros tantos). Pois bem, Rio conta a história de Blu, uma arara azul, vítima da Bio-Pirataria do Brasil. Quando era apenas um filhote, Blu foi capturado e derrubado, por acidente, em Minnesota, Estados Unidos. Linda, na época apenas uma garotinha, o acha e decide cuidar dele. Eles viram os melhores amigos e Linda cresce para se tornar dona de uma biblioteca. Blu, é o típico animal de estimação mimado, e como foi acolhido pela menina desde pequena, não aprendeu a voar.

Quinze anos depois de Blu aparecer na porta de Linda, Túlio, um cientista carioca, aparece em busca da Arara. Blu é o último macho da espécie, e Túlio tem, engaiolada, a última fêmea da espécie, Jade. Então Túlio requisita, encarecidamente, que Linda vá para o Rio com Blu, a fim de reproduzir os dois e dar uma chance para a espécie. Depois de muito pensar, Linda decide ir para o Brasil com Blu.



Jade é uma Arara selvagem, desconfiada de humanos, e decide fugir. Entretanto, antes de que ela tenha sucesso, as duas Araras são capturadas por contrabandistas e Algemadas juntas. O maior efeito complicador de tudo, é que Blu não sabe voar.

Rio dá ao Rio de Janeiro, palco do filme, uma ideia bem humorada. Tudo acontece no carnaval, onde as mulheres andam com pouca roupa, todo mundo é animado e todo mundo dança. Apesar de o filme ter sido feito por um carioca, ainda estão os mesmos estereótipos. Brasileiro gosta de dançar, é tudo

moreno e usa pouca roupa. Bom, tudo bem, esse estereótipo vem com um quê de "aproveitamos mais a vida que vocês, nos soltamos mais". Então tudo bem, deu até para perdoar.

E claro que não podia faltar a dificuldade do nosso povo miserável, e a querida favela da rocinha, tudo junto em uma única cena triste.

Mas no final, o que realmente importa é o enredo criativo, que junta um pouco de aventura e perigo com uma boa pitada de romance animal (?). E para quem não conhece o dito Rio, é uma boa oportunidade para ver as maravilhas turísticas, como o Cristo Redentor (de prache) e os bondinhos.

Disponível em: www.algoassim.com.br/**filmes/rio-filme/** Acesso em 11/02/2013

IV - Agora vamos estudar um pouco esse gênero – "Resenha crítica", começando pelo seu contexto de produção, isto é, sobre as condições necessárias para que uma resenha seja escrita e também lida.

- O que você sabe sobre esse gênero?

a.(aluno).Que é um tipo de resumo em que consta a opinião positiva ou negativa do filme.

- Para que se escreve/lê esse tipo de texto?

a.(aluno).Para informar alguém sobre o conteúdo de uma obra e apresentar pontos positivos ou negativos. (É interessante lembrar que muitas revistas e jornais têm uma seção em que os filmes são comentados por pessoas consideradas 'experts' no assunto)

- Em quais locais aparecem esse tipo de texto?

a.(aluno).Na internet, em revistas e jornais, guias de diversão.

- Quem normalmente escreve?

a.(aluno). Jornalistas, críticos ou pessoas que gostaram muito ou não gostaram de uma obra.

- Quem normalmente lê?

a.(aluno). Futuros leitores de um livro ou possíveis público. (No caso de filmes, algumas pessoas só vão ver os filmes que são indicados por determinado crítico, em um determinado Guia, de um determinado jornal ou revista)

Aula 4

- Passa curta: Vida de Maria
- Pede para que em grupos falem sobre o que acharam do curta
- Em grupo eles terão que escrever uma resenha crítica que seria publicada em um jornal do bairro, usando o que já sabem sobre resenha.

Avaliação

Tema			
Avaliação			
Veículo			
Quem escreve			
Quem lê			

Dependendo do que for dito, revisam o texto e guardam as duas versões.

- Você já escreveu uma resenha crítica?

Aula 5

Trazer uma resenha e colocar desafio para que dividam a resenha em partes:
Separar em cores diferentes partes do texto em que descreve o filme e partes em que avalia
Quatro resenhas diferentes de filmes
O que essas partes de cor semelhante têm em comum

Descritiva	Avaliativa/argumentativa Opinar X recomendar

Grupos apresentam
IV - Agora vamos estudar o próprio texto para conhecer os elementos que compõem esse gênero
Voltam ao próprio texto sobre vida de Maria e marcam de cores a mesma atividade – conversam com colegas sobre o texto e revisam outro contexto de produção para a publicação dessa nova resenha

Conteúdo Temático: apresentação resumida da obra; avaliação do resenhista recomendando (ou não) sua leitura.

Forma Composicional: trechos descritivos e trechos argumentativos, com comentários;

Estilo: inserção de vozes; escolha lexical com vistas ao efeito de sentido pretendido (verbos, adjetivos / substantivos avaliativos; formas de polidez) mecanismos de conexão.

Outras resenhas – duas e colocar questões sobre itens acima

Tópico	Resenha 1	Resenha 2
Escolha lexical para efeito de sentido avaliativo		

Vozes		
Conexão		

Em três grupos montar tabela de possibilidades para esses três aspectos de estilo

Dicionário , dicionário de sinônimos, gramáticas

Criação de banco de possibilidades:

Grupo 1: Escolha lexical para efeito de sentido avaliativo	Grupo 2Vozes	grupo 3 : Conexão

Caderno do aluno- Resenha Crítica- Produção

ANEXO 3 – Transcrição das aulas gravadas

Aula 1

A professora, faz a chamada, passa a lição no quadro (Alunos no fundo conversando) Enquanto a professora tenta retornar com alguns alunos o que foi discutido em aula anterior...

1-Professora: Pessoal, não vai dar para vocês ai no fundo ouvirem se vocês não pararem um pouquinho. “o (Ricardo) tá tentando relembrar o que foi discutido na sexta-feira, lembra, (Ricardo)?” (29 palavras)

2-Aluno (Ricardo1): “você pediu para resumir essas três” (6 palavras)

3-Professora: “fala uma delas...”. (3 palavras)

4-Aluno (Gustavo2): “professora repete o que a senhora falou. Por favor”. (9palavras)

5Professora: “conotação” o “(Ricardo) está falando disso que nós vimos na sexta-feira, quem pode explicar o que seria isso?”. (17 palavras)

6Aluno (Rodrigo3): “quando a gente dá um significado”. (6 palavras)

7Aluno (Luciano4) “É na apostila, professora...? “(ela ignora e continua) (4 palavras)

8 Professora: “quando a gente dá um significado”? (6 palavras)

9 Aluno (Rodrigo3): “um novo significado pra palavra” (5 palavras)

10Professora: “ok, quem pode me dar um exemplo?”. (7 palavras)

11Aluno (Luciano4): “professora, onde nós estamos?”. (4palavras)

12Professora: “nós estamos na página 6” (5 palavras)

13Professora: “exemplos?” (1 palavras)

14- Aluno (Marcos5): “do que professora?”. (3 palavras)

15- Professora: “do que nós vimos na sexta-feira”. (7 palavras)

16- Aluno (Marcos5): “do que mesmo?”. (3 palavras)

17- Professora: Sobre conotação. (2 palavras)

18- Aluno (Marcos5): “conotação é [...]”.(2 palavras)

19- Professora: É? (1 palavras)

20- Aluno (Marcos5): é... Eu já estudei sobre isso. (6 palavras)

(Um dos alunos que não se pronunciou interrompe a aula para apresentar o caderno para o visto da professora).

21- Aluno (Marcos5): é sobre comunicação nem professora? (5palavras)

22- Aluno (Gustavo2): A senhora perguntou o que é conotação? (7palavras)

(A professora não pode responder os alunos (Gustavo) e (Marcos) por que estava corrigindo o caderno de um aluno que atrapalhou a aula).

23- Professora: “onde nós vemos conotação, muitas conotações”? Normalmente no texto escrito podemos encontrar palavras com significados conotativos? (16 palavras)

24- Aluno (Gustavo2): pode! (1 palavras)

“Professora: eu quero um exemplo”. (4palavras)

25- Aluno (Gustavo2): ah eu não sei explicar professora. (6 palavras)

26- Professora: “ele já explicou!”. (3 palavras)

27- Aluno (Gustavo2): “então, tá bom!”. (3palavras)

28- Professora: Mais então eu quero um exemplo. (6palavras)

(Ninguém responde)

29- Professora: “você quer saber, (Gustavo), o que é uma conotação?” você pode explicar de novo (Rodrigo), por favor? ” (15 palavras)

30- Aluno (Rodrigo3): “conotação é quando você dá um sentido diferente...” (falou baixo, quase inaudível). (8 palavras)

31- Aluna (Giovanna6): “não entendi nada!” (3 palavras)

32- Professora: ele disse assim que conotação é quando a gente dá um sentido diferente do normal, por exemplo, coração, qual é o significado da palavra coração? (25 palavras)

33-Aluno (Gustavo2): “têm vários“(2 palavras)

34- Professora: significado do dicionário, vamos pensar? (5 palavras)

35- Aluno (Ricardo1): “coração órgão do corpo?” (4 palavras)

36- Professora: “órgão do corpo... se a gente for ao dicionário está mais ou menos dessa forma. e se a gente der um significado diferente deste que está lá no dicionário, qual poderia ser?”. (32 palavras)

37- Aluno (Gustavo2): “diferente do dicionário... o contrário”. (5 palavras)

38- Aluna (Tayna7): “paixão, amor...”. (2palavras)

39- Professora: “ela falou paixão amor. tem a ver? eu posso falar que coração é o meu amor , a pessoa que eu gosto? é um sentido novo ?” (25palavras)

40- Aluno (Gustavo1): Pode! (1palavras)

(ninguém mais responde, então pergunta novamente).

41- Professora: “é um sentido novo ou não?” (6 palavras)

Aluna (Giovanna6): “é...”. (1 palavras)

42- Professora: “o contrário disso seria denotação. O que é uma palavra denotativa?”. (17 palavras)

43- Aluno (Ricardo1): “é uma palavra”... (pausa para pegar o caderno) “é o seguinte...” (procura a resposta no caderno) “é um sentido real da palavra.” (12 palavras)

44- Professora: “o que seria uma palavra no sentido real”? (8 palavras)

O vídeo acaba aqui...

Feliciana 240 palavras em 22 vezes

Ricardo 27 palavras em 4 vezes

Gustavo 34 palavras em 8 vezes

Rodrigo 14 palavras em 2 vezes

Luciano8 palavras em 2 vezes

Tayna2 palavras em 1 vez

Marcos 19 palavras em 5 vezes

Giovana4 palavras em 2 vezes

Quantidade de falas

*Professora: 22 vezes

*Alunos: 24 vezes

DATA: 25.02.13

Nesta: Aula será analisada o trecho que corresponde a 30 minutos e 19 segundos de gravação.

Resenha Crítica
Há uma conversa antes sobre a aula passa e alguns informes

1- Professora: Pessoal, hoje nós vamos ver um gênero novo talvez vocês conheçam, mas nós vamos falar isso no decorrer. (18 palavras)
Aluna conversa com outras (muita conversa na sala)
2- Professora: Eu vou esperar um pouquinho. (5 palavras)
3- Aluno (Pablo8): cinco minutos (2 palavras)
4- Professora: Posso? Continuar a explicação Para que eles prestem atenção. (9 palavras)
5- inaudível
6- Professora: Então onde olha só, hoje nós vamos?eu vou pedir primeiro para vocês Nos vamos contar tentar relacionar uma situação vivida na vida real com o que nós fazemos na escola.Só que antes de eu passar a primeira questão na lousa vocês vão ficar em grupo de até cinco pessoas. (50 palavras)
7- Aluno (Pablo8): É para virar a mesas fazer aquelas coisas todas, só da trabalho! (12 palavras)
8- Aluno (Rodrigo3): É verdade. (em voz baixa apenas para seu grupo). (2 palavras)
9- Professora:; É, organiza o grupo direitinho daquele jeito que vocês já sabem. (10 palavras)
10- Aluno (Pablo8): E Ozéias chega ai. (4 palavras)
11- Professora: Meninas daí da frente vem pra cá. Organizando? (8 palavras)
12- Aluno (Pablo8): vamos, vamos.... (2 palavras)
13- Aluno (Ricardo1): assim tá bom, (3 palavras)
14- Aluno (Rodrigo3): Não vira mais. (3 palavras)
15- Aluno (Ricardo1): ai nós vamos ficar de costas(6 palavras)
16- Professora. Pronto? Olha um grupo só até agora. Qual a função dessa fala comparativa? Em que contribui para a participação? (19palavras) Mostar que já deu tempo

17- Aluno (Pablo8): eu não vou copiar porque eu estou de costas. (9 palavras)
18- Professora: ah! Bonito (2 palavras)
19- Aluno (Pablo8): eh, Obrigado (2 palavras)
20- Professora: Pronto esse grupo já está organizado. A atividade é a seguinte (11 palavras)
21- Professora: Gustavo? (1 palavras)
22- Aluno (Gustavo2): eu vou fica individual (4 palavras)
23- Professora: discussão em grupo. (3 palavras)
24- Professora: ali tem um aluno e aqui tem outro e só se juntar (11 palavras)

25- Aluno (Gustavo2): eu vou fica individual (4 palavras)
26- Professora: Atividade e a seguinte, posso explicar? (5 palavras)
27- Professora: Olha só, e Em grupo Ouçam para entender vocês vão pensar em uma situação em que vocês tiveram a ideia de ir ao cinema o que vocês fazem entre deu a ideia de ir ao cinema e o que vocês fazem para isso acontecer, como ir ao cinema,e para discutir com o sue grupo. (56 palavras)
Alunos(muita conversa) Pablo (inaudível)
28- Aluno (Rodrigo3): Primeiro você acorda. (3 palavras)
29- Aluno (Fabio9): Eh professora. (2 palavras)
Professora vai em outro grupo e pede para ele esperar com a mão.
Aluno Carlos do grupo do Fabio reforça eh professora e a chama com a mão.

30- Aluno (Fabio9): Eh professora. É para fazer cada um no seu caderno? (10 palavras)
31- Professora: É para conversar no grupo.Vocês tem que pensar em várias situações que o grupo faria antes de ir ao cinema por exemplo deu a ideia de ir ao cinema. (30 palavras)
32- Aluna (Maria Livia10) :Eh Luciano chama lá o menino pra fazer com vocês ele tá lá sozinho. (14 palavras)

33- Professora: Cinco minutinhos. (2 palavras)

34- Aluna (Cassandra11): Todo mundo vai escrever a mesma coisa? (7 palavras)

35- Professora: Acho que não. (3 palavras)

36- Aluna (Cassandra11): Ah que bom. (3 palavras)

37- Aluna (Jamily13): Quando vocês querem ir para o cinema o que vocês fazem? (11 palavras)

38- Professora: dois minutinhos galera (3 palavras)

39- Professora: Pessoal já deu tempo (4 palavras)

40- Aluno (Pablo8): Todo mudo vai falar sobre o cinema? (7 palavras)

41- Professora: Sim (1 palavra)

42- Aluno (Pablo8): podia ser tema livre. (4 palavras)

43- Professora: Grupo da Maria Lívia vocês já terminaram? (7 palavras)

44- Aluna: (Geane12): Pode ir começando pelos outros grupos. (6 palavras)

45- Professora: Então tá mais eu vou ir perguntando para os grupos agora tá? (12 palavras)

46- Professora: Gente podemos começar? (3 palavras)

47- Aluna: (Geane12): Pode. (1 palavra)

48- Professora: Eu vou convidar o aluno (Gustavo) para escrever na lousa, enquanto isso eu vou fazendo as perguntas. Você pode Gustavo? (20 palavras)

49- Aluno (Gustavo2): Pode sim. (2 palavras)

50- Professora: Podemos? Eu vou começar pelo (Luciano) pensa ai no seu grupo quem vai ser o representante em falar as ações (20 palavras)

51- Professora: (Maria Lívia10): pensa no seu grupo quem vai falar (7 palavras)

52- Aluna (Giovanna6): Eu não vou falar. (4 palavras)

53- Professora: aluna (Cassandra11) Pensa ai no seu grupo quem vai falar. (8 palavras)

54- Aluna (Jamily13): Falar o quê? (3 palavras)

55- Aluna (Cassandra11): Ah meu, eu vou falar o que? (7 palavras)

56- Professora: aluno (Rodrigo) Pensa ai o que o grupo vai falar ta? (11 palavras)

57- Professora: aluno (Breno) Pensa ai o que vocês vão falar. (9 palavras)

58- Aluno (Douglas14) Você vai apresentar você vai falar já tá certo! Apontando para o aluno (Ricardo). (13 palavras)

59- Professora: Pronto? Quem vai falar no grupo de vocês? Perguntando para um grupo. (11 palavras)

60- Aluno (Fabio9): Falar na frente ou falar daqui mesmo? (7 palavras)

61- Professora: Daí mesmo espera só um pouquinho. (6 palavras)

62- Aluno (Fabio9): Aponta para o aluno (Douglas) indicando que ele ira falar. (10 palavras)

63- Professora; Os outros grupos, por favor, vamos ouvir. (7 palavras)

64- Aluna (Jamily13): É pra escrever isso ai né (6 palavras)

65- Professora: Já decidiram quem vai falar? (5 palavras)

66- Aluno (Carlos15): Ele, eu não é o Luciano? (6 palavras)

67- Aluna (Geane12): Ai gente. (2 palavras)

68- Aluno (Douglas14): Professora não é em grupo? Eu dei a ideia e eles falam agora. (13 palavras)

69- Aluno (Fabio9): Eu dei a ideia ele escreveu e ele fala. (9 palavras)

70- Aluna (Geane12): Nossa gente vai lá, por favor. (6 palavras)

71- Professora: Pera um pouquinho, me deixa entender. Fala os nomes dos integrantes desse grupo, (13 palavras)

72- Aluno (Douglas14): Douglas e Fabio. (2 palavras)

73- Aluno (Fabio9): falou uma palavra que não deu pra entender (8 palavras)

74- Professora :Desculpa , eu não entendi (4 palavras)

75- Aluno (Carlos15): e Carlos. (2 palavras)

76- Professora: O aluno Douglas disse que deu a ideia (8 palavras)

77- Aluno (Fabio9): Não, eu dei a ideia e ele escreveu e o aluno (Carlos) que vai ler. (15 palavras).

78- Professora: gente, mas não é em grupo? Em grupo é assim a gente espera que todos participem, e alguém vai falar. (20 palavras)

79- Aluno (Douglas14): Professora começa pelos outros grupos ai a gente pensa mais um pouco aqui. (13 palavras)

80- Professora: Tudo bem então, vocês querem um tempinho pra ver quem vai falar. (12 palavras)

81- Aluna (Geane12): É né (2 palavras)

82- Professora: aluna (Maria Lívia) Quem é o representante do seu grupo? (7 palavras)

83- Aluna (Geane12): Por que não começa de lá? (6 palavras)

84- Aluna (Maria Lívia10) Não a gente começa deixa. (5 palavras)

85- Professora: Mais vai dar o mesmo problema gente. (7 palavras)

86- Aluna (Giovanna6): Não vai não, assim vamos ter tempo pra ficar mais experiente. (11 palavras)

87- Professora: esta bem a aluna (Maria Lívia) vai falar gente (8 palavas)

88- Professora: Só um pouquinho (3 palavras)

89- Aluno (Pablo8): Professora ela vai falar? (4 palavras)

90- Professora: Só um pouquinho, por que a sala esta conversando. (9 palavras)

91- Professora: Gente sabe o engraçado, só que nós estamos esperando a sala colaborar pra que um fale e nós não conseguimos dar o tempo do silêncio pra ouvir quem vai falar. (30 palavras)

92- Professora: aluna (Maria Lívia) conta pra gente o que o grupo colocou de importante nesse processo? (14 palavras)

93- Aluna (Maria Lívia10): Professora eu vou falar, Primeiro nós se arrumamos. (8 palavras)

94- Professora: Vocês tão ouvindo? (3 palavras)

95- Aluno (Pablo8): Não (1 palavra)

96- Aluna (Giovanna6): Também vocês não calam a boca. (6 palavras)

Muita conversa.

97- Professora: Olha calma! (2 palavras)

98- Aluna (Giovanna6): mais é verdade (3 palavras)

99- Professora: Eu to esperando, Ainda continuo esperando. Nós conseguimos ouvir o amigo? Sim, então, por favor, aluna (Maria Lívia) Pode continuar. (19 palavras)

100- Aluno: (Cassandra) explica para seu grupo a organização das falas (primeiro nós acordamos...). (12 palavras)

101- Professora: Estou esperando. (2 palavras)

102- Aluna (Maria Lívia10): primeiro nos se arrumamos, vemos se esta tudo certo, pegamos o ônibus, se for muito longe pegamos metro, quando chegarmos lá vamos para a fila compramos os ingresso, Depois iremos ao mercado (32 palavras)

103- Professora: Parou só um pouquinho, escreve ai aluno (Gustavo), por favor, pegamos o ônibus, compramos o ingresso. (16 palavras)

104- Aluna (Cassandra11): É pra colocar isso no caderno? (6 palavras)

105- Professora: Não, a gente só vai ouvir o que cada grupo acha interessante fazer. (13 palavras)

106- Professora: aluna (Maria Lívia) continua. (3 palavras)

107- Aluna (Maria Lívia10): Depois do mercado vamos ao banheiro e entramos na sala pra ver o filme (14 palavras)

108- Aluna (Geane12): e depois compramos pipoca (4 palavras)

109- Professora repete o que é para o aluno (Gustavo) escrever sobre as informações do grupo. (15 palavras)

110- Professora: É o que aquele grupo acha importante de fazer. Tudo bem? (11 palavras)

111- Professora: Agora vou chamar o grupo do aluno (Breno),e os outros grupos só um pouquinho. (15 palavras)

112- Professora: aluno (Breno) quem vai falar do seu grupo? (8 palavras)

113- Aluno (Breno16) Levanta a mão (3 palavras)

114- Professora: Você? Então pode falar (4 palavras)

115- Aluno (Breno16): Professora pode falar? (3 palavras)

116- Aluno (Breno16): (inaudível)

117- Aluno (Breno16): Primeiro a gente acorda, toma banho. (6 palavras)

118- Professora: Só um pouquinho que eu não estou ouvindo ainda (9 palavras)

O grupo da aluna (Cassandra) conversa a professora pergunta se esta tudo bem e o grupo diz que estão falando sobre o cinema.

119- Professora: Agora não da mais tempo (5 palavras)

120- Aluna (Jamily13): ah então ta!!! (3 palavras)

121- Professora: não dá mais pra mudar o que foi feito, vocês já discutiram sobre o assunto. Agora a gente quer ouvir o grupo do amigo ok? (25 palavras)

122- Professora: aluno (Breno), por favor, continua. (5 palavras)

123- Professora:Só o grupo do (Breno) falando, (Luciano),só um pouquinho depois você fala. (13 palavras)

124- Aluno (Breno16): Primeiro a gente acorda, tomamos banho, nos arrumamos, pega o dinheiro, chega ao local combinado para encontrar os amigos, compra os ingressos e passeia um pouco no shopping e vai para a fila do cinema. (35 palavras)

125- Professora: Ok. Bem não mudaram muito, eles só acrescentaram eu encontram os amigos e dar uma volta no shopping, escreve ai (Gustavo) Por favor. (23 palavras)

126- Professora: Tudo bem por enquanto? (4 palavras)

127- Professora: aluna (Cassandra) quem vai falar do seu grupo? (8 palavras)

128- Aluna (Graziele17): Ela mesma! (2 palavras)

129- Aluna (Cassandra11): Só eu que falo rapaz (5 palavras)

130- Aluna (Graziele17): Se fosse à outra sala eu falava (7 palavras)

131- Aluna (Cassandra11): Ajuda-me ai, (3 palavras)

132- Professora: Vamos ouvir então (3 palavras)

133- Aluna (Cassandra11): Não pode ser eles? Depois nós (6 palavras)

134- Aluno (Rodrigo3): Primeiro as Damas (3 palavras)

135- Professora: Não vai mudar. Vai (Cassandra) (5 palavras)

136- Aluna (Cassandra11), eu estava jogada no sofá da minha casa. (8 palavras)

137- Aluna (Graziele17): Nós estávamos jogadas... (3 palavras)

138- Aluna (Cassandra11): Não. Eu, eu estava jogada no sofá da minha casa ai eu tive vontade de ir para o cinema, liguei para elas, a gente combinou de assistir (27 palavras)

139- Aluno (Gustavo2): Combinamos (1 palavra)

140- Professora: Combina com os amigos (4 palavras)

141- Aluno (Gustavo2): É pra escrever combina? (4 palavras)

142- Aluna (Cassandra11): Ai a gente se encontrou no ponto pegamos o ônibus chagamos no shopping, demos uma volta compramos lanche foi pra depois comprar os ingressos, depois compramos pipoca porque a gente e exagerada, a gente compra lanche e pipoca. (38 palavras)

143- Professora: inaudível

144- Aluna (Cassandra11): Ai a gente entrou no cinema e assistimos o filme. (10 palavras)

145- Professora: Não acrescentou nada de diferente (5 palavras)

146- Professora: Quem vai falar desse grupo? Perguntando para o grupo da Andressa. (11 palavras)

147- Aluna (Andressa18): A gente marca com a galera de se encontrar, combina o filme né? Que é essencial, antes de ir para o cinema. (22 palavras)

148- Professora: Combina o filme. Coloca ai (Gustavo), por favor, (8 palavras)

149- Aluna (Andressa18): Vê o horário da sessão que é mais adequada para cada um, à gente é menor de idade tem que ter horário pra chegar a casa. (26 palavras)

150- Professora: Certo! (1 palavra)

151- Aluna (Andressa18): Procura uma rota mais rápida de chegar ao cinema, chegando lá a gente compra salgadinho, vai pra fila da pipoca ,enquanto isso outras vão comprar o ingresso, Depois todo mundo se encontra na fila do cinema. (36 palavras)

152- Professora: Teve informações novas? (3 palavras)

153- Aluna (Roseli19): teve. (1 palavra)

154- Aluna (Giovanna6): sim (1 palavra)

155- Aluna (Geane12): aham (1 palavra)

156- Professora: Ok. (1 palavra)

157- Professora: (Luciano) quem vai falar do seu grupo? (7 palavras)

(Luciano) aponta para o (Fábio).

158- Professora: (Fabio) diga. (1 palavra)

159- Aluno (Fabio9): eu não vou falar. (4 palavras)

160- Professora: então quem vai falar (Fabio)? (5 palavras)

161- Aluno (Fabio9): não sei, mais eu não vou falar. (7 palavras)

162- Professora: Mas alguém vai falar? Ou vocês ainda estão decidindo? (9 palavras)

163- Aluno (Douglas14): A gente esta decidindo. (4 palavras)

164- Aluna(Graziele17): Vai... Fala. (2 palavras)

165- Professora: Ok. Tem mais um grupo e o próximo são vocês (10 palavras)

166- Professora: Voltando gente tem mais um grupo aqui. Quem vai falar desse grupo? (12 palavras)

167- Aluno (Pablo8): pode ser eu. (3 palavras)

168- Professora: Por favor, vamos ouvir. (4 palavras)

169- Aluno (Pablo8): primeiro a gente combina qual filme a gente vai assistir, qual dia todos irão ter dinheiro. (16 palavras)

170- Professora: Só um pouquinho. (3 palavras)

Muita conversa.

171- Aluno (Pablo8): Pode falar? (2 palavras)

172- Professora: Não! Deixa todo mundo garantir que todos ouçam, eu achei muito importante o que você falou. (16 palavras)

173- Aluno (Pablo8): a gente vai combinar o dia que todos vão ter dinheiro, decidir o filme, a gente vai combinar um horário pra se reunir na minha casa e ir para o shopping, dar uma volta, olhar a vitrine, inaudível, comprar o lanche e pegar a ultima sessão. (46 palavras)

174- Professora: eles também trouxeram informações diferentes (5 palavras)

175- Professora: Combina com os amigos se todos tem dinheiro, não da para ir para o cinema sem dinheiro, depois outra informação escolher o filme e deixar para ir a ultima sessão. Porque (Pablo) a ultima sessão? (35 palavras)

176- Aluno (Pablo8): Porque é à noite, a gente gosta mais da noite. (10 palavras)

177- Professora: Repete para o (Gustavo) anotar. Escolhe a filme e a ultima sessão (12 palavras)

178- Professora: Minha vez agora. Só um pouquinho. Tem mais alguma coisa? (10 palavras)

179- Aluno (Pablo8): Depois a gente vai pra rua. (6 palavras)

180- Aluno (Rodrigo3): Não é só ate o cinema? Então, o que acontecer depois ninguém precisa saber. (12 palavras)

181- Professora: Vocês viram que eles pensaram até depois (6 palavras)

182- Aluno (Pablo8): E se tem menor? (4 palavras)

183- Professora: Deixa pra lá essa parte. Ultimo grupo agora. Quem vai falar? (11 palavras)

184- Aluno (Douglas14): Então, professora eu dei a ideia só eu cada um dos meninos falaram uma coisa e agora não querem mais falar o que falaram. (23 palavras)

185- Aluna (Maria Lívia10): Então fala. (2 palavras)

186- Aluna (Geane12): Dá pra que ela (Giovanna) Ler. (6 palavras)

187- Professora: mais um de vocês pode contar o que fariam se fossem ao cinema. (13 palavras)

188- Aluno (Douglas14): Eu vou falar o que eu pensei (7 palavras)

189- Professora: tudo bem (2 palavras)

190- Aluno (Douglas14): Os motivos que eu iria ao cinema são vários, por diversão para conhecer pessoas novas, para se divertir com a família e assistir um filme que foi estreado. (28 palavras)

191- Professora: Assistir um filme eu vai ser estreado? Então você só vai ao cinema se tiver um filme estreando? (18 palavras)

192- Aluno (Douglas14): Não! Por diversão. (3 palavras)

193- Professora: Ta mais o que você faz quando você tem o desejo de irão cinema? (14 palavras)

194- Aluno (Douglas14): inaudível

195- Aluno (Fabio9): tomo um banho me arrumo... (5 palavras)

196- Aluna (Graziele17): Eu vou, pego um ônibus e vou. (7 palavras)

197- Professora: Ta que mais? (3 palavras)

198- Aluno (Fabio9): Pego o dinheiro, compro um ingresso, escolhe o filme e vou para o cinema. (14 palavras)

199- Professora: Escolhe o filme. Ok. Algum grupo não falou? Então pois bem. (11 palavras)

200- Professora: Eu percebi quem em nenhum grupo apareceu... tá apareceu sim escolher o filme, que eu acho muito importante, (18 palavras)

201- Aluno (Fabio9) Então o nosso grupo já tem um ponto. (8 palavras)

202- Professora: Por exemplo, sábado eu queria ir ao cinema, eu sabia que o filme estava em cartaz, eu sabia o horário da sessão, só que eu não compre o ingresso antecipadamente, chegando lá eu peguei aquele folder que tem no cinema, alguém já leu aquela parte? (45 palavras)

203- Alguns alunos: Já sim (2 palavras)

204- Professora: E o que fala naquela parte? (6 palavras)

205- Aluna (Jessica21): As opções de filme. (4 palavras)

206- Professora: além das opções de filme, o que tem ali. (9 palavras)

207- Alguns alunos: Conta um pouco sobre o filme (6 palavras)

208- Professora: Conta um pouco do filme. Eu por exemplo acho muito importante saber antes um pouco do filme ate porque estava com a minha filha que é menor, eu quero saber se o filme é indicado para ela se tem cenas violentas ou coisas do tipo, mas tem gente que lê aquele papel por outras opções; eu disse qual é a minha, quem já leu? Leu por quê? (67 palavras)

209- (Roseli19): Pra ver se o filme é interessante (7 palavras)

210-Aluna (Jessica21): Pra ver se o filme não é chato (8 palavras)

211-Aluna (Giovanna): Pra ver se o filme não é chato (8 palavras)

212-Professora: Pra ver se não é chato. (6 palavras)

213-Aluna (Giovanna6): Pra ver sobre o que o filme fala (8 palavras)

214-Professora: mais aqui ninguém disse isso. Nesse papel que tem lá o trechinho sobre o filme. Dá pra saber se o filme é chato? (23 palavras)

215-Aluna (Geane12): Dá! (1 palavra)

216-Aluno (Pablo8): Geralmente, se você se interessar pelo que você esta lendo, se não você vai escolher outro. (16 palavras)

217-Professora: ok. Mas da pra saber se o filme é chato? (10 palavras)

218-Aluno (Gustavo2): lógico que não. (3 palavras)

219-Aluna (Giovanna6): não! Às vezes da sim, porque você imagina o que vai acontecer. (11 palavras)

220-Professora: você imagina (repete), então eu peguei em alguns blogs, revistas, sites de filmes e vou entregar para os grupos e vocês vão ver se vocês se interessam em assistir pelo que esta escrita ali, não vale se já assistiu é só pelo que esta escrita. (45 palavras)

A professora entrega uma resenha diferente para cada grupo e explica que tem que justificar a partir da leitura.

221-Aluna (Cassandra11):"se eu fosse você", é legal (com base em ter assistido antes).É diferente? (14 palavras)

222-Professora: É (1 palavra)

223-Aluna (Geane12): você sabe da historia, pergunta para a (Maria Livia). (8 palavras)

Alguns começam a leitura para o grupo, outros leem sozinhos enquanto o restante do grupo conversa.

224-Professora: Gente é para essa aula. (5 palavras)

225-Aluna (Graziele17): É pra gente escrever? (4 palavras)

226-Professora: Não! É para justificar se vocês assistiriam pelo que está ai. (11 palavras)

Muita conversa 7 min de discussão falando sobre o filme e outras coisas. A professora passa pelos grupos.

Vídeo acaba aqui...

227-Aluno (Fabio9): eu já assisti. (3 palavras)

228-Professora: pronto pessoal podemos comentar sobre o filme? (7 Palavras)

229-Aluno (Maria Lívia10): pronto. (1 palavra)

230-Professora: E aqui quem vai falar? (5 palavras)

231-Aluno (Pablo 8): É outra pessoa.? (3 palavras)

232-Professora: É. Polêmica na sala quem vai falar. (7palavras)

233-Aluno (Pablo8): vai ser um dos quatro. Eu falei aquela hora (9 palavras)

Conversa

234-Professora: Pablo o Ricardo vai falar, silêncio. (6 palavras)

235-Professora: Gente, tem que ouvir, fala pra sala, Ricardo. (8 palavras)

236-Professora: Gustavo.? Que estava na porta volta para o seu lugar. (10 palavras)

Inaudível

237-Aluno (Rodrigo): é um musical (fala ..Grupo do Pablo.) (3 palavras)

238-Professora :É a Stefany, quem vai falar? (6 palavras)

Aluno (Pablo8): de novo eu vou te processar. (6 palavras)

239-Professora. Breno desculpa. (2 palavras)

240-Professora: Breno explica que se trata de uma saga que eles já haviam assistido (13 palavras)

241-Professora: Tudo bem, mas esse veio para o cinema sozinho vocês iriam assistir só pelo que estão vendo ai? (18 palavras)

Stefany Justifica que iriam (fala baixo)

242-Professora: próximo grupo. (2 palavras)

243-Professora :Pablo, vamos ouvir? (3 palavras)

244-Professora: Cassandra? (1 palavra)

245-Professora:Gente só um pouquinho tem gente que demora mais e ai vocês começam a falar e atrapalha. Vocês vão falar agora ou eu volto daqui a pouquinho. Qual é o nome do filme? (33 palavras)

246-Aluno (Douglas14): Toys toy (2 palavras)

247-Professora: Não. (1 palavra)

Douglas....

248-Professora: O filme deles e o Detona Ralph.Vocês iriam assistir? (10 palavras)

249-Aluno (Geovana6): Eu iria (2 palavra)

250-Aluno (Geane12): É ele. (2 palavra)

251-Aluno (Fabio9): e divertido eu iria (4 palavras)

Quantidade de falas

Aula do dia 11-03-13 (Parte um do vídeo)

Nesta: Aula será analisada o trecho que corresponde a 30 minutos e 17 segundos de gravação.

Resenha Crítica
Professora pede para os alunos fica em individual no começo da aula para pode responde algumas questões sobre a resenha critica.

Professora. 217. Professora: Pessoal, presta atenção só um pouquinho, nas aulas passadas a gente viu um pouco, daí vocês conversaram, nós conversamos, aí contamos os elementos importantes para ir ao cinema, nós levantamos alguns itens que a gente até colocou para fazer aquele cartaz, eu retirei, porque eu fiquei com medo de perder, mas hoje eu vou colar de novo, tá? (45 palavras)

218. Geovana/ Gustavo: (ao mesmo tempo): Ah! foi a senhora que tirou. (5 palavras)

219. Professora: Por precaução. Então, agora, a gente vai relembrar um pouquinho, tudo bem? Tem gente que não veio nas aulas passadas, que precisa de um auxílio, alguém pode fazer, só recapitular o que nós vimos esses dias, sobre a resenha crítica? (28 palavras)

220. Pablo: a gente não viu o filme... (5 palavras)

221. Professora: ok, mas nós ainda vamos ver. (6 palavras)

222. Professora: Vamos pensar assim, o Terveson faltou esses dias, o que ele precisa saber pra acompanhar as aulas? (15 palavras)

223. Douglas: Tudo. (1 palavra)

224. Professora: Você pode falar um pouquinho pra ele? (7 palavras)

225. Marcos: Eu faltei também. (3 palavras)

226. Professora: Você faltou um dia, no outro você veio.

227. Marcos: Não.

228. Pablo: A gente falou sobre cinema.

[Marcos: Eu peguei algumas partes.

229. Pablo: Pode falar

(silêncio – Marcos não fala)

230. Professora: O que de cinema, Pablo?

231. Pablo: Era sobre cinema, tinha aquele filme Rio; teve muita coisa.

232. Professora: Então vamos voltar, vamos voltar pra resenha, Cassandra.

233. Marcos: Ela sabe professora.

Vários alunos falam - Inaudível.

234. Professora: O que mais? O Pablo deu alguns exemplos, alguém pode

Aluno (Pablo8): Só eu vim na aula. (5 palavras)

Professora: Só o Pablo veio na aula?Ele disse isso, foi isso? Não foi. (12palavras)

Aluno (Marcos5): Professora, pode ficar junto ? (4 palavras)

Professora: Não, continua sendo individual. (4palavras)

Aluno (Giovana6): A gente está individual, a mesa não está junta. (9 palavras)

Professora: Quando eu entregar a atividade você só passa para a outra carteira. (13palavras)

Professora: Ele ainda não entendeu o que nós fizemos. (8palavras)

Aluno (Robson21): É verdade. (2 palavras)

Aluno (Gustavo2): estou lembrando. (2 palavras)

Aluno (Marcos5): Ajuda ai Professora. (3 palavras)

Professora: Eu vou esperar um pouquinho, porque eu tenho certeza que muita gente sabe explicar. Não? (15palavras)

Professora: Então, vamos lá, o que é preciso ter numa resenha? O que é fundamental ter em uma resenha ?

250. Marcos: Tema.

251. Professora. Um tema... o que seria esse tema?

252. Robson: Por que tudo mundo fica com vergonha? Não dá pra entender...

253. Maria Lívia: Então, por que você não fala?

Vários alunos: Vish

254. Robson: Sabia que ia sobrar pra mim

255. Professora: Se você não lembrar essa parte, fala o que você lembra. Ninguém precisa lembrar tudo, até porque nós ainda vamos rever isso. Então, o Pablo colaborou, disse o que ele lembrou, além do tema, o que mais nós vimos?

Professora: Ninguém pode ajudar a explicar para ele o que nós vimos?

Aluna (Solange23): Veículo. (1 palavras)

Professora: Veículo? O que seria um veículo? (6palavras)

Aluna (Maria Livia10): A fonte? (2 palavras)

Professora: O local ... (2palavras)

Aluna (Maria Livia10): A fonte da pesquisa? (4 palavras)

Professora: Vamos Melhorar isso ? (3palavras)

Aluna (Andressa18): O local onde a resenha está disponível. (7 palavras)

Professora: É o local onde a resenha está disponível. (8palavras)

Professora: Mais alguma coisa? Onde poderiam ser esses locais? (8palavras)

Alunos: internet, jornais, blogs, radio... (4 palavras)

Professora: ok, então vocês já levantaram dois itens da resenha, que seria o tema e o veículo de Publicação, o que mais que é importante? (24palavras)

Alunos: Quem ler, quem escreve. (4 palavras)

Professora: Quem lê? Quem seria? (4palavras)

Alunos: Quem busca informação sobre o assunto. (6 palavras)

Professora: E qual foi o outro que vocês falaram ? (8palavras)

Alunos: Quem escreve. (2 palavras)

Professora: E quem escreve, quem seria? (5palavras)

Alunos: O autor. (2 palavras)

Professora: O autor poderia ser quem? (5palavras)

Alunos: Qualquer pessoa. Qualquer pessoa consegue fazer um blog e escrever. (10 palavras)

Professora: Qualquer pessoa? (2palavras)

Aluno (Rodrigo3): Alguém que sabe informações sobre o assunto. (7 palavras)

Professora: então espera um pouquinho, então não pode ser qualquer pessoa, a pessoa precisa ter informações sobre o assunto. (18palavras)

Professora: Vamos supor, eu sei informações sobre o assunto, o que mais eu preciso saber pra eu poder colocar minha resenha em um veículo de comunicação. (25palavras)

Professora: O... falou que ele pode colocar, mas pra eu colocar a resenha, vamos supor, no blog, o que eu preciso saber ? (21palavras)

Aluno (Gustavo2): das informações. (2 palavras)

Professora: Então, eu sei as informações do assunto, só que eu não sei mexer meu blog, eu consigo ? (17palavras)

Alunos: Não. (1 palavras)

Professora: Falta mais coisas, não faltam ? então é só pra gente pensar que a gente tem que tomar um certo cuidado, quando a gente generaliza demais, ok ? Mas é isso, faz sentido o que vocês estão falando, então nos já vimos que tem o tema, veiculo, quem lê, quem escreve, tem mais alguma coisa? (55palavras)

Aluna (Andressa18): Avaliação. (1 palavras)

Professora: Avaliação, o que seria avaliação mesmo ? (6palavras)

Aluna (Geovana6): você ver se está bom ou não? (7 palavras)

Professora: você ver se está bom ou não. Tem um outro nome pra isso? (13palavras)

Aluno (Rodrigo3): Crítica. (1 palavras)

Professora: Seria a critica né, é um jeito de avaliar, ela pode dizer se é bom ou não. E depende do que eu quero mostrar, para os meu argumentos serem positivos ou negativos ou não? (34palavras)

Professora: vamos supor, eu assisti um filme, eu gostei do filme, então eu vou escreve uma resenha, para fazer com que a sala inteira vá assistir esse mesmo filme, que tipos de palavras eu tenho que escolher para fazer com que as pessoas queiram assistir? (44palavras)

Aluno (Gustavo2): tem que falar que o filme é bom, que ele é interessante. (12 palavras)

Aluno (Rodigo3): Palavras positivas? (2 palavras)

Professora: Muito bom, palavras positivas. Quando eu falo que ele é bom, que ele é interessante, qual é o nome dessas palavras? Lembra naquela classificação morfológica, que tem substantivo, verbos. Vocês lembram desse nome ou não, são qualidades, qualidades positivas no caso. Qualidade é o mesmo que adjetivo, lembram, não? Sim? (50palavras)

Professora: ok, então, eu vou fazer o seguinte pessoal, eu vou entregar essa folhinha, vou pedir pra vocês responderem sem consultar o amigo no 1º momento, ta? E eu só quero que vocês façam o levantamento do que vocês já aprenderam, aí, aqui nessa mesma folhinha tem tarefa 1 que é sobre resenha critica, que é tudo aquilo que nós já vimos, e aqui embaixo tem tarefa 2 que nós vamos fazer

daqui a pouquinho,então agora é só essa parte da tarefa 1. Pega uma e passa pra trás, por favor. (90palavras)

Professora: Gente eu estou entregando a folhinha, mas é só a primeira parte, coloco o nome ai na folhinha de vocês, ai resenha crítica, questão 1 e respondam, ta ? caprichem na resposta, coloquem tudo que vocês já sabem. (38palavras)

Professora: Eu acho que 5 min são suficientes. (7palavras)

Aluno (Pablo8): é para fazer tudo? (4 palavras)

Professora: Só a primeira parte, aqui a gente só estava fazendo um levantamento do que nós vimos ... só a resposta. Daí eu acho que vocês vão precisar de uns 5 min só que atenção, cada um fazendo o seu agora. (40palavras)

Aluna (Marcos5): A resposta é pessoal! (4 palavras)

Aluna (Geovana6): É para por nome? (4 palavras)

Professora: Por favor. (2palavras)

Aluno (Robson21): E para por as resposta aqui (Aponta para a folha)? (6 palavras)

Professora: Sim e você colocar resenha critica questão um ai vocês podem responder. (12palavras)

Aluno (Robson21): Obrigado!(1 palavras)

Aluna (Andressa18): Oh professora? (2 palavras)

Professora: Espera um pouquinho. (3palavras)

Aluno (Gustavo2): O que vocês já sabem sobre esse gênero? (8 palavras)

Aluna (Solange23): Que gênero? (2 palavras)

Professora: Olhar só que interessante a Solange não entendeu a pergunta número dois “O que vocês já sabem desse gênero?” Eu vou fala um pouquinho e eu quero que todos prestasse a atenção para que vocês consiga entende. nos estamos trabalhado um gênero que se chama resenha critica, por que ela faz parte de um gênero? É como as receitas de cozinha é um gênero textual, Porque tem um jeito de se fazer se você pegar várias receitas vocês vão vê que elas se parece é a mesma estrutura. Por exemplo, o que quer tem numa receita? (130palavras)

Alunos: Ingredientes e modo de preparo. (5 palavras)

Professora: Ingredientes e modo de preparo. Na resenha critica tem alguns itens que vocês levantaram no comecinho da aula. Então seria um general textual

resenha critica que é o gênero que a gente ta trabalhado. Então o que vocês já sabem desse gênero. Não entenderam ainda? (45palavras)

Alunos balança a cabeça negativamente.

Professora: Ta vou volta então, resenha critica é um gênero textual que esta perto de vários outros gêneros. Por exemplo, na aula passada eu perguntei “Tem comentários nessa resenha?”. É alguém falou que tinha, esse comentário é outro gênero textual, se vocês forem pegar vários comentários ele segue a mesma estrutura, pro isso que se chama um comentário. (83palavras)

Aluno (Marcos5): Difícil. (1 palavras)

Professora: Resenha critica vocês leram várias. Teve gente que leu Os miseráveis, João e Maria e teve gente que leu o Rio e todas elas tem características parecidas. Qual são essas características parecidas? (32palavras)

Aluno (Marcos5): O conto. (2 palavras)

Professora: O conto e outro tipo de gênero textual que não é real. O Marcos trouxe outro gênero para gente. Por exemplo, a fábula vocês lembra o que é uma fábula? (30palavras)

Aluno (Pablo8): Dos animais. (2 palavras)

Professora: Isso dos animais que os animais falam, alem disso no finalzinho da fábula tem sempre alguma coisa lembra? (18palavras)

Aluno (Marcos5): A moral da história. (4 palavras)

Professora: Moral da história. Então se vocês pegarem qualquer fábula ele segue essa mesma estrutura, por isso a gente chama de gênero. Então aqui a resenha crítica ela tem uma estrutura que vocês já falaram algumas coisas hoje a gente vai estuda sobre essa forma composicional da resenha critica. Só aqui eu fiz uma pergunta que ainda não foi respondida, que a resenha critica fala de outro gênero que outro gênero é esse? Qualquer resenha critica fala do que? (78palavras)

Aluno (Robson21): Professora não ta entre na cabeça de ninguém eu vou fala a verdade é o bolo e não sei mais o que... (22 palavras)

Aluno (Pablo8): É eu to pensado nas receitas. (6 palavras)

Professora: Tá e que veio uma pergunta é a pergunta não pode fica sem resposta. Então eu vou volta, gênero textual é quando agente pega um texto e como a gente classifica se faz parte do mesmo gênero pela característica quando eu pego uma receita tem a mesma estrutura. Ok? (49palavras)

Aluno (Robson21): Certo. (1 palavras)

Professora: Se eu pega a resenha ela também tem as mesmas estrutura. Lembra que vocês preencheram para montar aquele cartaz. Todas elas tinham aqueles

itens que nos marcamos, por isso ela faz parte de um gênero, daí uma informação a mas, essa resenha critica ela fala de alguma coisa no caso.... (50palavras)

Aluno (Gustavo2): Resumo. (1 palavras)

Professora: Ele resume o que? (4palavras)

Aluno (Gustavo2): O filme. (2 palavras)

394. Andressa: Um filme?

395.Professora: O filme ela pode resumi outra coisa que não seja o filme? Ela pode resumir outra coisa? O quê?

396. Rodrigo: Um livro.

397. Marcos: Um conto.

398. Professora: Então, um conto. Então o que é uma resenha crítica? É quando você faz só um resumo? é isso?

399. Vários: Não.

400. Rodrigo: Precisa expressar as opiniões.

401. Professora: Precisa do quê?

402. Rodrigo: Expressar a opinião.

403. Professora: Precisa expressar as opiniões, além de resumo ... Eu tenho que contar um resuminho da obra...

404: Rodrigo: é necessário.

Professora: É necessário, mas, além disso, eu tenho que por a opinião isso é uma resenha igual vocês falaram eu posso fazer uma resenha de um livro de um filme?

Aluno (Giovana): Sim. (1 palavras)

Professora: Alguém assistiu a um filme . Tudo bem? Ficou melhor para entende, ai eu quero saber o que você já sabe disso nós ainda vamos definir . Hoje que a gente vai estudar a estrutura composicional do gênero em si. Até então a gente não tinha falando que era um gênero, a gente só estava tirando alguns elementos importantes para pode chega nessa aula. Tudo bem? (71palavras)

Aluno (Gustavo2): Tudo bem. (2 palavras)

Professora: Gente as perguntas se vocês tiverem alguma dúvida seria muito interessantes que vocês falassem para a sala, pode se a mesma dúvida. (21palavras)

Aluno (Marcos5): Professora, remetente quem entrega ou quem recebe? (7 palavras)

Professora: Então eu posso fala de remetente aqui? (7palavras)

Aluna (Maria Livia10): Não. É para quem que enviar uma carta(8 palavras)

Professora: Sim, mas não desse gênero ai a gente vai entra no gênero carta. Gente mais dois minutinhos. (17palavras)

Aluna (Giovana6): A professora eu não entendei a dois. (7 palavras)

Professora: Alguém pode explica a dois, por favor? Você consegue (Marcos). (9palavras)

Aluno (Marcos5): Eu esqueci. (2 palavras)

Professora: Tenta Marcos, talvez vocês explicado ficar mais fácil. (8palavras)

Aluno (Marcos5): A experiência própria. (3 palavras)

Professora: E o que seria isso? (5palavras)

Aluno (Marcos5): O que a resenha se refere não é? (8 palavras)

Professora: O que a resenha se refere, o que, mas que mais alguma coisa? O Breno vai explicar Geane. (18palavras)

Aluno (Breno16): Resenha critica (inaudível) (2 palavras)

Aluno (Geane12): Obrigado. (1 palavras)

Professora: Não sei se você conseguiu ouvir, ele falou que sempre vai-te o resumo e a crítica. Alguém acha que tem mais coisa que é diferente?Não. (25palavras)

Professora: Pessoal já deu tempo. (4palavras)

Aluno (Gustavo2): Calma professora. (2 palavras)

Professora: Gente levanta a mão quem já acabou só para eu vê mais ou menos que já acabou (Duas pessoa levanta a mão) Ta. Dois minutos e a gente vai para próxima. (31palavras)

Professora: Quem já terminou já a juntar com a outra pessoa. (10palavras)

Os alunos esta escolhendo com que vai fazer dubla.

Professora: O que eu quero que vocês façam nesse momento é que vocês olhem a do seu amigo e reflitam a respeito do que tem de diferente dos dois. Ai vocês vão conversa por que você achou isso importante, por que você não colocou isso. Não é correção ortográfica eu quero que vocês vejam quais elementos que seu amigo achou importante e você não colocou na sua resposta. (64palavras)

Aluno (Pablo8): Ele concorda com tudo quem eu falei a gente não precisa discutir. (12 palavras)

Aluno (Douglas25): É então ta bom. (4 palavras)

Professora: A essa não é uma boa justificativa. Só mas um minuto. Ok primeira questão “Quais são as ações que vocês consideram importante de realizar quando querem ir ao cinema?” Quem gostaria de responder? (33palavras)

Aluna (Maria Livia10): Eu vou responder a do Marcos: Arruma o que é interessante. (11 palavras)

Professora: Arruma o que é interessante o Marcos colocou. (8palavras)

Aluna (Jamily13): Planeja o filme. (3 palavras)

Professora: Planeja o filme o filme, como eu posso planeja o filme? (11palavras)

Aluna (Maria Livia10): Pesquisando. (1 palavras)

Professora: Pesquisando ok, o que mais? (5palavras)

Aluna (Maria Livia10): O horário. (2 palavras)

Professora: Horário. (1palavras)

Aluna (Giovana): Vê se o filme é interessante. (6 palavras)

Professora: Mas como eu posso vê se o filme em interessante se eu ainda não assistir? (15palavras)

Aluna (Giovana): Vai ler sobre o filme. (5 palavras)

Aluna (Maria Livia10): Resenha. (1 palavras)

Professora: Então vocês acha que é importante ler uma resenha antes de ir ao cinema? Eu gostaria que vocês colocasse o porquê se não eu não consigo acompanhar. (27palavras)

Aluno (Gustavo2): Eu posso ler a minha? (5 palavras)

Professora: Agora não, Geane você tava falando alguma coisa? (8palavras)

Aluna (Geane12): Não. (1 palavras)

Professora: Gustavo então fala. (3palavras)

Aluno (Gustavo2): Eu vou atrás de informação do que eu vou assistir e tenho que te dinheiro. (15 palavras)

Professora: Ok. O Gustavo trouxe informações novas, alguém tem mas alguma informação que não foi dita? (15palavras)

Aluno (Marcos5): Eu acho que esse não foi dito: A primeira ação é procura os amigos, depois vem quando cada um vai gasta no cinema, pesquisa sobre o filme

que iremos assistir se ele é adequado para a nossa idade e com o horário que podemos assistir. (45 palavras)

Professora: Muito bem. (2palavras)

Aluno (Gustavo2): Preferia assistir o filme sozinho. (5 palavras)

Professora: É uma opção. (3palavras)

Aluno (Gustavo2): Se for vou assim eu prefiro ir para um parque, shopping. (11 palavras)

Professora: Mas ai você realizaria as mesmas coisas com os seus amigos ou você faz coisas diferente? (16palavras)

Aluno (Gustavo2): É que são poucos amigos, quando eu saio para compra roupa, tênis é sozinho. (15palavras)

Professora: Ok é uma opção. Vamos La a dois “O que vocês já sabem sobre esse gênero?” Quem gostaria de responder? Quem faz a dois? Robson o que você colocou? (29palavras)

Aluno (Robson21): Ele vai ler (aponta para o amigo (Douglas)) (3palavras)

Aluno (Douglas14): (inaudível)

Professora: Ok esse é a resposta dele, mas tem outro? Por exemplo, ele deu algumas dicas que tem no resumo, ele disse que é uma previa como disse o Pablo, mas ainda tem mais coisa? Tem o Breno, por exemplo, trouxe outras informações. Quem fez diferente? (45palavras)

Aluna (Geovana6): Eu vou ler o que eu coloque, coloque o que o Marcos falou: Tem o tema com opiniões positivas ou negativas do resumo critico. (24palavras)

Professora: Ta muito bom, alguém tem alguma coisa diferente? O que precisa tem na dois então na resenha critica quais são os elementos importantes?O que seria o tema então? (28palavras)

Aluno (Marcos5): Ao que se refere. (4palavras)

Professora: Se refere ao que? (4palavras)

Aluno (Marcos5): Ao assunto. (2palavras)

Professora: Ela falou que a opinião é importante numa resenha? (9palavras)

Aluna (Maria Livia10): Também. (1palavras)

Professora: A terceira “Para que se escreve/lê esse tipo de texto?” Outra pessoa agora gente. Quem fez a terceira? Geovana? Pode fala. (21palavras)

Aluna (Geovana6): Para que possamos sabe o que o filme fala. (9palavras)

Professora: Alguém colocou diferente e que completa? (6palavras)

Aluno (Gustavo2): Eu coloquei diferente professora. (4palavras)

Professora: Pode fala Gustavo. (3palavras)

Aluno (Gustavo2): Eu coloquei para expor nossa opinião. (6palavras)

Professora: Tudo bem. Todo mondo concorda com isso ou alguém trouxe mas informação? (12palavras)

Aluna (Jamily13): Professora. Eu coloquei assim: Para quem mais pessoas possam conhecer o filme. (12palavras)

Professora: Para quem mais pessoas possam conhecer o filme. Ok, mas o objetivo da resenha e só atrai o publico? (19palavras)

Aluna (Maria Livia10): Não. (1palavras)

Professora: Então qual seria o outro jeito? (6palavras)

Aluna (Andressa18): A tem algumas que fala que o filme e ruim. (10palavras)

Professora: Fala que o filme e ruim vão atrai se fala que o filme é ruim? (15palavras)

Aluna (Andressa18): Não. (1palavras)

Professora: Não vai. Fala Maria Livia? (5palavras)

Aluna (Maria Livia10): Se escreve para que possa dá a sua opinião do que assistiu ou leu e ler aquela pessoa que quem sabe do filme e se ele e bom ou ruim. (30palavras)

Professora: Ok. “Em quais locais aparecem esse tipo de texto?” (9palavras)

Alunos: Internet, jornal, blogs na folhinha do cinema. (7palavras)

Professora: “Quem normalmente escreve?” (3palavras)

Alunos: Autor. (1palavras)

Professora: O autor ou o público o autor pode se o público não pode? (13palavras)

Alunos: Pode. (1palavras)

Aluno (Marcos5): Temo conhecimento. (2palavras)

Professora: Temo conhecimento não é qualquer um. “Quem normalmente lê?” (10palavras)

Aluna (Geovana6): A pessoa interessada no assusto. (5palavras)

Professora: Tudo mundo, concorda com isso? (5palavras)

Aluno (Pablo8): Sim. (1palavras)

Aluno (Gustavo2): Não. Tem pessoas que ler, mas não ta interessada. (9palavras)

Professora: Tem pessoas que não ta interessada ler. Verdade as vezes a pessoa ler se quere. (15palavras)

Aluno (Pablo8): É isso se chama click errado. (6palavras)

Professora: Click errado. Ok, tarefa dois quem pode ler para a gente, não é para responde ainda. (16palavras)

Aluno (Gustavo2): É para ler? (3palavras)

Professora: Sim. (2palavras)

Aluno (Gustavo2): “Como podemos explicar os elementos importantes do Conteúdo da resenha? O que se espera ler uma resenha critica?” (18palavras)

Professora: Ok a segunda pergunta? (4palavras)

Aluna (Maria Livia10): “Existe uma forma típica de escrita?”. (6palavras)

Professora: Terceira pergunta, não é nem pergunta é o terceiro idem a se fazer. (13palavras)

Aluno (Marcos5): “Separem em cores diferentes, as partes do texto em que descreve o filme e partes em que avalia.”. (18palavras)

Professora: Vocês entenderam o que é para fazer ai? (8palavras)

Aluno (Marcos5): Sim é para fazer duas cores diferentes. (7palavras)

Professora: É para fazer duas cores diferentes. (6palavras)

Quantidade de falas

Feliciana 2.279 palavras em 112 vezes

Pablo 64 palavras em 12 vezes

Rodrigo 25 palavras em 6 vezes

Gustavo122 palavras em 18 vezes

Robson 46 palavras em 7 vezes

Maria Livia 84 palavras em 12 vezes

Giovanna 82 palavras em 11 vezes

Solange 3 palavras em 2 vezes

Andressa 21 palavras em 5 vezes

Marcos 101 palavras em 18 vezes

Breno 2 palavras em 4 vezes

Geane 2 palavras em 2 vezes

Jamily 15 palavras em 2 vezes

Douglas 8 palavras em 1 vezes

Todos os alunos 33 palavras em 8 vezes

ANEXO 4 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO-PUC/SP

PUC-SP

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Silenciamento do aluno quando solicitado a se expor oralmente
Pesquisador: Maria feliciana da Silva Amaral
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 08626212.2.0000.5482
Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 271.793
Data da Relatoria: 06/05/2013

Apresentação do Projeto:
Segundo a pesquisadora:
O objetivo deste trabalho é compreender criticamente as formas de silenciamento existentes na sala de aula em uma escola estadual de São Paulo.
Especificamente busca conhecer como esse silêncio interfere na relação entre desenvolvimento e criatividade ou internalização e externalização nas aulas de Língua Portuguesa. Tem como foco contribuir para transformar as atividades cotidianas em bases para um agir crítico-reflexivo no mundo e a partir da produção de significados compartilhados contribuir para o esta mudança postural.

Objetivo da Pesquisa:
A pesqquisadora parte da hipótese de que o aluno se silencia devido ao medo de se expor perante aos demais.
No estudo a autora busca compreender criticamente como as formas de silenciamento ou a ausência da fala se organizam na sala de aula, especificamente durante as aulas de Língua Portuguesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Segundo a autora não há riscos e o benefício para os participantes (alunos do ensino médio), sendo que o benefício é proporcionar a capacidade de melhora da comunicação oral, sem receio

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

SAO PAULO, 14 de Maio de 2013

Assinador por:
Edgard de Assis Carvalho
(Coordenador)

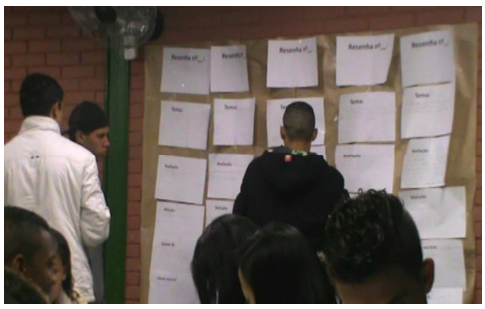
Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

ANEXO 5 – Quadros utilizados na análise

Enunciativo: lugar e tempo visualmente marcados, papel (quem são os interlocutores privilegiados.

Interação na sala de aula.

Ricardo sentado à frente. Várias cadeiras em cima das carteiras entre os alunos.	O que por aqui? “você pediu para resumir essas três”
Gustavo sozinho Gustavo no quadro Alunos nos grupos, alunos arrumando as carteiras.	 Gustavo anota no quadro as falas

Alunos no grupão apresentando.	

2 – Análise do uso de turnos pelos participantes (quantidade e qualidade) linguísticas.

Turno de participação.

Participante	Número de turnos (entradas)	Expressão/Tamanho dos turnos (quantidade palavras)
Feliciana	22	240
Gustavo	8	34
Ricardo	4	27
Marcos	5	19
Rodrigo	2	14
Luciano	2	8
Giovana	2	4
Tayna	1	2

Turno de participação.

Participantes	Aula 1- Levantamento de turno e palavra.	Aula 2 Levantamento de turno e palavra.	Aula 3 Levantamento turno e palavra
Feliciana	22- 240	123-1.470	112-2.279
Gustavo	8-34	6-18	18-112
Ricardo	4-27	2-9	Faltou
Marcos	5-19	faltou	18-101
Rodrigo	2-14	6-26	6-25
Luciano	2-8	faltou	0
Giovana	2-4	9-108	11-82
Tayna	1-2	0	0
Pablo		21-168	12-64
Fabio		14-107	0
Maria Livia		7-76	12-84
Geane		12-45	2-2
Douglas		2-8	1-8
Carlos		2-8	0
Breno		4-47	4-2
Andressa		3-84	5-21
Roseli		3-12	0
Jessica		2-12	Faltou
Graziele	Não fazia parte da turma	6-25	0

Cassandra	Não fazia parte da turma	12-133	3-5
Jamily	Não fazia parte da turma	4-23	2-15
Solange	0	0	3-2

3 - Tipos de interação: função do turno

Discursivo / interpretação

Tipo de gestão.

Aula	Professora	Alunos
Aula 1 organização da aula conteúdo	Pergunta sobre conteúdo de aula anterior Avaliação sobre o positivo – Ok, muito bem Pedido de atenção / disciplinar – só um pouquinho Pedido de escuta Espelhamento com pedido de explicação Pedido de exemplificação Não atenção a pedido de esclarecimento quanto à procedimentos de classe Resposta a pedido de esclarecimento quanto à procedimentos de classe Retomada de Pedido de explicação Exemplificação com pedido de definição Definição com explicação Repetição de pergunta	Resposta a solicitação de esclarecimento Explicação simples Pedido de esclarecimento quanto a procedimentos de classe Exposição de relação com o conteúdo em desenvolvimento « eu já tinha visto isso antes »« eu não entendi nada » Apresentação de caderno para avaliação da professora Apresentação de opções Definição Exemplificação Ausência de resposta Réplica simples coletiva: « é » Busca de resposta no caderno
Aula 2 resenha crítica organização da aula e das apresentações dos grupos a apresentação/ discussão do conteúdo	Exórdio com apresentação dos objetivos da sequencia Pedido de atenção / disciplinar Exposição dos procedimentos Avaliação de comentários de alunos Convite a participar com outros colegas Explicação da tarefa Chamada de volta ao grupão Convite a aluno para escrita na lousa (aluno que estava sozinho) Tentativa de organização de quem falará no grupo Espelhamento da organização pra definição do apresentador– O Fábio deu a ideia, o Douglas escreveu, então o Carlos tem que falar. Descrição do que seja trabalho em grupo Oferta de tempo maior para pensar Pedido de aguarda (só um pouquinho) Chamada de atenção sobre silencio para ouvir os colegas Pedido de calma para contemporizar	Conversas paralelas Deboche – só cinco minutos Pedido de esclarecimento sobre organização da classe « é para fazer no caderno » Concordância com colega Convite para participação em grupo Chamada para organização Conversa sobre organização entre alunos Exposição de relação com os procedimentos de classe (não vai dar para copiar porque estou de costa) com o conteúdo em desenvolvimento « brincadeira » obrigada apresentação de ponto de vista sobre fazer sozinho ou em grupo convocação da professora para atendimento em pequenos grupos pedido sugestão para convidar colega para o grupo

	discussão sobre falta de silencio entre alunos Passagem do turno de um grupo a outro permissão para falar explicação sobre importância de ouvir o grupo do amigo e não continuar na tarefa avaliação exposição do que foi feito com avaliação do que foi acrescentado ou não ao apresentado por grupo anteiror (prof faz análise da fala pelos alunos – poderia ter perguntado – fez por eles) – não acrescentou nada de diferente pergunta de sim ou não sobre ter informações novas / diferentes(falta pedido de expansão sobre que informação nova) resposta sobre pergunta de semelhança pedido de explicação sobre última sessão espelhamento do processo do grupo interrupção da fala do aluno (deixa essa parte para lá) em tom de brincadeira pedido de esclarecimento sobre conteúdo – só vai ao cinema para filme a ser estreado confirmação de participação de todos os grupos colocação do que não viu nas apresentações – escolher o filme descrição da professora sobre situação de ir ao cinema vivida por ela. Perguntas sobre o folder do cinema (explicar finalidade das pergutnas (QC, esc, expli, descrição) Questão sobre razões de ler o folder Espelhamento com questionamento Afirmação do não uso disso pelos grupos Pergunta sobre ser possível ou não ver se filme é chato – QC Apresentação de nova tarefa Pedido de leitura de resenhas para ver se interessam por filmes Retomada do grupão Chamada pelo nome para pedir atenção aos grupos Pedido de ponto de vista sobre ir ou não ao cinema (não pede para justificarem)	sugestão de conversa com tema livre sugestão de modo de encaminhamento das apresentações (pede a outro grupo primeiro) afirmação sobre não exposição do grupo discussão sobre quem começa: sugestão de quem começa(aluno), explicação de problemática da ordem de apresentação (professora), explicação das consequências de maior tempo (aluno) reclamação sobre falta de silencio par ouvir colega nos em grupos : questão sobre prática cotidiana pedido de ajuda ao grupo meu , eu vou falar o quê?) definição do aluno que deverá falar (você que vai falar) descrição do processo como suporte para sugestão de quem falará (eu dei ideia eles falam) pedido aos colegas para que falem explicação nos grupos de como será feita a organização po 1 : **nos de volta ao grupão** : exposição das ações realizadas para ir ao cinema conforme solicitação da tarefa aluno escreve no quadro pedido de ajuda apresentação em forma de descrição de performance ???diferença em relação a eu e nós ???? graziela aluno escriba tira dúvidas sobre o que anotar réplica simples coletiva (sim, teve) recusa em falar definição do limite do que deve ser apresentado apresentação dos motivos de ir ao cinema complementação da fala de outro grupo respostas sobre folder (descrição, explicação) apresentação de razões de ler o folder PVs sobre folder Expressões avaliativas sobre filmes das resenhas Questões sobre a história

		cussão no grupão sobre resenhas Discussão sobre quem vai falar Brincadeira (vou te processar) PV PV sobre filme do grupo alheio PV com justificação simples (é divertido eu iria)
Aula3	Questionário sobre resenha. Exposição dos procedimentos Avaliação de comentários de alunos Convite a participar com outros colegas Explicação da tarefa	Exórdio explicativo Exposição de relação com os procedimentos de classe explicação das consequências de maior tempo (aluno) Pedido de explicação