

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Felipe Freitag

**ALUNOS AUTORES NO ENSINO MÉDIO: (RE) EDUCAÇÃO
LINGUOLITERÁRIA NA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE E
INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO**

Santa Maria, RS
2015

Felipe Freitag

**ALUNOS AUTORES NO ENSINO MÉDIO: (RE) EDUCAÇÃO LINGUOLITERÁRIA
NA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE E INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE
ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientador: Prof. Pós-Dr. Marcos Gustavo Richter

Santa Maria, RS
2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Freitag, Felipe
ALUNOS AUTORES NO ENSINO MÉDIO: (RE) EDUCAÇÃO
LINGUOLITERÁRIA NA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE E
INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO /
Felipe Freitag.-2015.
213 p.; 30cm

Orientador: Marcos Gustavo Richter
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2015

1. (Re) educação linguoliterária 2. Enquadramento de
trabalho docente 3. Teoria Holística da Atividade 4.
Pesquisa-ação 5. Metodologia do jogo de rivalidades I.
Richter, Marcos Gustavo II. Título.

Felipe Freitag

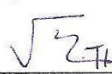
ALUNOS AUTORES NO ENSINO MÉDIO:
(RE) EDUCAÇÃO LINGUOLITERÁRIA NA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE
E INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), área de concentração em Estudos Linguísticos, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 18 de dezembro de 2015:



Marcos Gustavo Richter, Pós-Dr.
(Presidente/Orientador)



Vaima Regina Alves Motta, Dra. (UFSM)



Fabrícia Cavichioli Braida, Dra. (CMSM)

Santa Maria, RS
2015

“O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contra-escola.”
(Eduardo Galeano)

“O desinteresse dos alunos por nossa docência
não questiona nossa docência?”
(Miguel G. Arroyo)

“Não excluir os adolescentes e jovens das virtualidades formadoras de atividades coletivas. Que aprendam suas pluralidades nessas atividades. [...] Que se aprendam capazes, agindo e produzindo. Que se descubram pertencendo a um coletivo de produtores de saberes, de cultura, de habilidades e competências. Produtores de si mesmos.”
(Miguel G. Arroyo)

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação a todos os LGBTTs que, assim como eu tive, têm, diariamente, suas identidades negligenciadas e sufocadas em contexto escolar e, diante disso, evadem-no, não concluindo, muitas vezes, nem mesmo a Educação Básica. É a vocês, que tiveram e que têm essas identidades odiadas e, portanto, afogadas, não alcançando a oportunidade de chegar a patamares superiores de educação, que eu ouço e represento no momento dessa conquista.

AGRADECIMENTOS

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2015, p. 15)

Assim como nessa narrativa de Eduardo Galeano, em que o filho solicita ajuda ao pai para olhar o mar, os agradecimentos que serão feitos nessa dissertação dizem respeito a energias, a traços, a acontecimentos, a ideais, a lugares, a instituições, a entretenimentos e, sobretudo, a pessoas que, também, me ajudaram a ver o “mar”.

Agradeço “à força estranha que me leva a cantar”, seja ela, advinda da Igreja Católica, da Umbanda, ou do Espiritismo.

Agradeço ao Transtorno Obsessivo Compulsivo, com o qual convivo desde os meus dez anos de idade, por, apesar do seu lado negativo, possuir um lado positivo que se refere à fixação de uma obstinação em compenetrar-se exacerbadamente com fins a um objetivo.

Agradeço às situações periclitantes da vida, que me fizeram refletir sobre a minha constituição enquanto sujeito sociocultural e psíquico.

Agradeço à “rua” em sua conjugação com movimentos sociais, pela compreensão mais aguçada dos sujeitos que têm suas vozes silenciadas, trazendo-me ideais de companheirismo, de justiça e de luta.

Agradeço à padaria dos meus pais, por me proporcionar um contato lírico, ou poético já na infância, através de cores, cheiros, gostos e texturas.

Agradeço à biblioteca particular da professora Nilza Luersen Piaia, por ser um celeiro de obras literárias infanto-juvenis e adultas não encontráveis no contexto de cidade interiorana como a que eu vivi minha infância e adolescência e por eu ter acesso a ela, constantemente, inaugurando um leitor ávido, inquiridor e contestador da realidade que bloqueava a minha identidade.

Agradeço ao Café Cristal, por, ao longo desses últimos sete anos, ser o meu local de descarrego do riso e do choro, do festejar e do esbravejar, mas, principalmente, por ser o meu lugar de reunião dos que se gostam e por ser o meu lugar da amizade entre patrões e clientes.

Agradeço à CAPES e à FAPERGS, por serem os órgãos fomentadores dessa pesquisa, sem os quais, eu não teria como custear gastos profissionais e pessoais.

Agradeço às telenovelas, que povoaram meu imaginário infantil, em termos de enredos, personagens, espaços, tempos, enfim, narradores e suas narrações, por, também, ter parcela pelo meu interesse por Literatura.

Agradeço, acima de tudo, às pessoas que me auxiliaram na trajetória pessoal e na trajetória profissional, ao longo da minha vida e mais, concentradamente, durante os últimos oito anos:

À minha mãe, Elenita Stival Freitag, pela nossa identidade comum, em termos de valores e de sentimentos, alicerçada sob os conceitos de humildade e de caridade, por ser uma pessoa que sempre desvelou as verdades que não queriam ser ditas e pelo seu empoderamento feminino, mesmo que tardio.

Ao meu pai, Darci Freitag, pelo exemplo de esforço em prol dos seus sonhos, pela capacidade de compreensão do outro (empatia) e pela quebra de padrões socioculturais ligados ao masculino.

Aos meus pais, pelo empenho em favor de me formar como ser humano e como educador e, por, processualmente aceitarem e respeitarem a minha homossexualidade.

Aos meus irmãos, Fabiano Rodrigo Freitag e Michele Stival Freitag, pelo apoio constante, seja ele afetivo, ou material e por grudarem-se na minha história, a ponto de terem parcela nas minhas conquistas, assim como os nossos pais.

Ao meu avô (nono), Gomercindo Stival, pelos tantos momentos de construção conjunta de identidade e de sensibilidade, por ser o melhor contador de histórias que eu já conheci (isso certamente influenciou no meu gosto por Literatura), por ser o meu meninão, de quem sinto falta a cada segundo, apesar de saber que você está comigo o tempo todo, em pensamento e em sentimento.

À minha cunhada, Aline Brugnerotto Sangoi, pelos instantes de compreensão da minha identidade e da minha personalidade e pela sempre solícita ajuda diante de problemas, e à sua família, por acolher-me, tantas vezes, com ternura.

Ao meu orientador, professor Marcos Gustavo Richter, primeiro, por ter criado a Teoria Holística da Atividade, a qual me permitiu ter uma postura mais engajada em relação aos esforços pela emancipação da profissão docente e em segundo, por ter visto em mim um potencial de educador para além de um pesquisador.

À professora Aline Coelho da Silva, a quem denomino como “a minha salvadora”, por ter sido a primeira docente a acreditar na minha capacidade como graduando em Letras e por ter me alertado sobre novos e mais vastos horizontes que eu poderia atingir.

À professora Eni de Paiva Celidônio, pela acolhida na UFSM através do seu grupo de estudos, pela sempre cooperação bibliográfica de Literatura e de Educação e por ser a primeira a ensinar-me como utilizar as teóricas literárias na escola (em contexto de sala de aula).

À professora Graziela Lucci de Angelo, pela sempre gentileza, por revisitar o ensino de língua em contexto escolar, por meio de seus estudos historiográficos dessa disciplina no Brasil e por ser a primeira a ensinar-me como utilizar as teorias linguísticas na escola (em contexto de sala de aula).

Aos meus dois primeiros orientadores de iniciação científica na UFSM, professores Amanda Eloina Scherer e Anselmo Péres Alós, por contribuírem para os meus primeiros passos na Pesquisa.

À professora Liane Batistela Kist, minha orientadora de estágio no Ensino Fundamental, por me indicar o norte de um início de formação docente; minha amiga, pela atenção, zelo e afeto sempre genuínos.

À professora Vaima Regina Alves Motta, minha orientadora de estágio no Ensino Médio, por aprimorar minha formação docente, sempre utilizando estratégias de empatia afetivo-profissional com os educandos; minha banca de qualificação de dissertação de mestrado, pelas sugestões cuidadosas e apropriadas para o aprimoramento do meu texto.

À professora Leila Bom Camillo, não apenas pelos esforços profissionais associados junto à família THA, mas também pela receptividade extremamente humana com que se dirige a mim.

Ao Jandir, funcionário do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, por ser atenciosamente cordial, levando seu trabalho para além dos trâmites administrativos e burocráticos.

Às amigas e colegas de Licenciatura em Letras Português-UFSM, Lara Niederauer Machado, Luiza Greff, Bruna Cielo, Luana Zanon, Luciéle Bernardi, Luiza Casanova Machado, Marina Buriol Zampirolo e Grazielle Pissollatto por suportarem minhas crises mentais, meus ânimos alterados, minhas carências afetivas, meus descontroles emocionais, etc, mas acima de tudo, por encontrar em vocês sujeitos capazes de colocarem-se no lugar do outro.

Às amigas e colegas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGL-UFSM, Louise Cervo Spencer e Daniele Soares, por refletirem junto comigo sobre o nosso papel social

docente com vistas a uma melhoria na qualidade da Educação Básica e pelo carinho e estima rotineiros.

Às manas de coração, Camila Dalcin, Carolina Oliveira e Martina Schaedler, pelos quatro anos de convivência fraterna junto do mesmo teto, pelas tantas trocas pessoais e profissionais e pelo conhecimento mútuo das singularidades e das globalidades que nos fazem ser um e nós ao mesmo tempo para sempre.

Aos meus atuais colegas e amigos de apartamento, Odirlei Uavniczak, Kariel Giarolo e Bruno Roderick, por não estarem sendo apenas audiência do processo de escrita dessa dissertação, mas também, por participarem dele, através de suporte afetivo e conceitual.

Aos amigos Bruna Kunzler, Matias Benno e Renata Strasser, por serem um referencial de instrução política, de antagonismo a pessoas e fatos que ferem os direitos sociais e os direitos humanos, como um todo, e pela permuta de apreços.

À amiga Natália Amaral, que apesar do pouco tempo de convivência, demonstra grande afeição por mim. Obrigado por, literalmente, ter salvado minha vida em abril de 2015.

Ao amigo Nei D'Ogum, um periférico afrogay (segundo ele), por ser um referencial de enfrentamento das opressões contra os afrodescendentes, os LGBTTs e os que estão à margem da sociedade.

À minha segunda prima e amiga, Andreia Bergamaski, pelo conforto afetivo e pela admiração, tantas vezes encaminhados a mim.

À minha prima Anita Stival dos Santos, por ser uma referência de ascendência educacional e pela afabilidade de sempre (da infância até agora).

À amiguinha Amanda Dallasta, por me colocar diante do novo e do diferente, ensinando-me a compreender seu processo singular de desenvolvimento humano, de modo a me fazer descobrir estratégias para interagir integralmente com ela.

À amiga Roseléia Moraes Albarello, por cumprir junto de mim com uma das sentenças essenciais da amizade: estar perto afetivamente, apesar de estar longe geograficamente.

À amiga Laís da Rocha Governardi, por iniciar em mim um processo de revelações pessoais e profissionais, que me conduziram à certeza da minha sexualidade e da minha profissão e por experimentar, junto de mim, instantes de confiança e de afeto autênticos.

À amiga Denise Menezes Guerra, por partilhar de um espírito de familiaridade, formando uma amizade de ajuda recíproca, irmanada por um senso de comunhão.

À amiga Ana Maura Candaten, por me alforriar da solidão, modificando minha relação tímida com as pessoas e me inserindo em um contexto de amizade legítima.

Ao Vinicius Costa, pela ajuda relativa à bibliografia lacaniana para essa dissertação.

Ao meu psiquiatra e psicanalista, João Francisco Pollo Gasparly, por ter me resgatado de um sem fim de traumas, auxiliando-me na saúde da mente.

Ao escritor Caio Fernando Abreu, por sua vida e obra. Caiozinho, como o chamo, é uma espécie de guru para mim, pois me guia com a suas vivências e com os seus textos literários, dando-me vigor e força para resistir às intempéries de um mundo cruel. Independentemente dos pesos e das forcas, como ele mesmo profetizou literariamente: “que seja doce”.

À amiga e professora Eugenia Lorini, por ser a primeira expressão de papel social docente com que me identifiquei.

Ao amigo e professor Sadi Centenaro, por ter vaticinado o meu futuro naquele dia dos meus seis anos de idade em que me trouxe uma pasta preta contendo diversas atividades de alfabetização. “Você vai ser professor”, disse ele, e dos seis aos doze anos, eu ensinei-eduquei crianças da rua onde morava numa cidadezinha qualquer do Rio Grande do Sul.

Aos alunos da “Escolinha do Felipe”, Natiane Mattana, Carine Antônia dos Reis, Maria Emilha Basso, Indiana Albarello, Lucas Piaia, Luan dos Santos, Marcelo Candaten, Natália Candaten Meirelles, Kenia Pereira e Michel Basso, por terem confirmado um primeiro espectro de papel social docente.

Aos meus alunos de estágio no Ensino Fundamental e de estágio no Ensino Médio, não somente por me auxiliarem na construção do meu papel docente, mas também e, sobremaneira, por me instigarem na busca por intervenções didáticas inventariadas dentro de suas identidades e subjetividades socioculturais. Obrigado por formarem comigo, pares profissionais não dissociados de aspectos afetivo-identificatórios, no esforço de tornar integrais (cingir cognição e afetividade) os conhecimentos da escolarização, portanto, entrelaçar formação pedagógica e formação humana.

A mim, por ter conseguido mostrar que é possível um profissional docente de Letras dizer-se e dizer seu papel social e sua prática em um enquadramento de trabalho.

Aos meus alunos sujeitos de pesquisa e aos seus professores titulares das disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura, por serem a razão essencial do estudo que realizei, uma vez que para atingir os objetivos da minha pesquisa houve necessidade de aliança didática sólida entre educadores da academia (professor pesquisador), educadores do mercado (professores da escola) e clientela (educandos).

Aos bons e aos maus professores que tive ao longo da minha Educação Básica, da minha Graduação e do meu Mestrado. Bons e maus professores em termos de fusão entre

cognição e afeto, tanto no papel social, quanto na prática docente. Os bons e os maus professores que tive ajudaram-me na construção da minha identidade profissional docente (que é um processo contínuo, portanto, ainda está acontecendo). Os primeiros através de imagem social e de procedimentos integrais (valores, condutas e afetos) na relação com as necessidades “reais” da clientela. Os segundos através de critérios e premissas semi-profissionais de imagem social e de intervenções didáticas, como, por exemplo, ausência de compromisso com os universos socioculturais dos educandos.

A todos, que de uma forma, ou de outra, atravessaram meu caminho e tornaram possível essa conquista de ascensão intelectual e humana, através da ajuda em ver o “mar”. O “mar” já foi olhado, mas ainda há um “oceano” a ser explorado. Que os bons ventos ecoem!

RESUMO

ALUNOS AUTORES NO ENSINO MÉDIO: (RE) EDUCAÇÃO LINGUOLITERÁRIA NA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE E INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO

AUTOR: Felipe Freitag

ORIENTADORA: Marcos Gustavo Richter

O estudo da parametrização de um instrumental didático de ensino interdependente de Língua e de Literatura para o Ensino Médio da Educação Básica perpassa pela sensibilização e autoria literária como pilotes de diretrizes na construção de uma motivação afetiva para o aprendizado. Bazerman (2011) ressalta que os professores podem e devem considerar mais as formas sociais e culturais que circundam a vida dos alunos, bem como suas vidas afetivas, apostando nas suas capacidades específicas de manejo contextual (cognitivo e afetivo) com o conhecimento. Para tanto, as oficinas de sensibilização à Literatura, à Leitura e à Produção textual, realizadas ao longo de um semestre letivo em uma turma de 2º ano do Ensino Médio da Educação Básica, em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, propôs-se como um enquadramento apto ao desenvolvimento de ferramentas didáticas que articularam, dentro da abordagem interacionista, procedimentos metodológicos centralizados nos assim chamados processos de sensibilização, ou seja, técnicas semelhantes às de pré-atividades dentro do mesmo paradigma interacionista. Este se alicerça nos preceitos do ensino comunicativo, ao mesmo tempo em que procura estabelecer uma Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2003) permeada de práticas reflexivo-críticas capazes de deflagrar a emergência de *insights* metacognitivos. Mediante as proposições teóricas da Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2006; 2008; 2010; 2011, 2015c), os fatores de mediação orientaram as atividades elaboradas sob um organograma procedimental, uma vez que, o desenvolvimento de tarefas didáticas concentradas em aspectos de roteirização e, subsequentemente de autoria, organizaram-se segundo recursos, estratégias e conceitos. Esses três grupos são as subdivisões dos fatores de mediação da THA. Os recursos, primeiro fator de mediação, são os meios materiais (artefatos educativos) de que dispõe o profissional e o cliente. As estratégias, segundo fator de mediação, são operações concretas do profissional na escola de objetos compatíveis com os alvos cognitivos a serem alcançados. Por fim, os conceitos, terceiro fator de mediação, consiste no conhecimento que fundamenta os procedimentos e a mediação profissional. As oficinas de sensibilização, propostas nesse projeto, tiveram como bases metodológicas em um organograma procedimental, sobremaneira, a Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996), na qual, professor e alunos são pares profissionais na personalização de um estilo de investigação própria das necessidades “reais” dos alunos, durante e após o aprendizado, o Dialogismo problematizador freireano (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), no qual o diálogo é concebido como ação e reflexão no mundo e em que os sujeitos são ativos e colaborativos na construção do conhecimento, a Teoria da Assimilação de Ações Mentais por Etapas (GALPERIN, 1975), em que o conhecimento se dá pela cadeia: motivação, verbalização, interação e interiorização e a interação dialógica (BAKHTIN, 2003) como dinâmica de valorização da esfera de prática humana da demanda. A parametrização desse instrumental formativo de professores fundamentou-se em critérios de mapeamento de *design* viáveis à proposta aqui levantada como foco de estudo, haja vista que, privilegiou-se um *design* de material didático que levasse em conta o perfil e as necessidades particularizadas da clientela, ou seja, que valorizasse a expressão dos sujeitos. Os resultados

obtidos sugerem a viabilidade do formato de curso denominado *storyline*, na medida em que seus desdobramentos mais palpáveis (produção de narrativas em capítulos) originaram, sobretudo, a construção de personagens, cujas identidades são emulações de processos “reais” dos alunos, isto é, são suas projeções como sujeitos socioculturais, por meio da metodologia do jogo de rivalidades. Essa projeção de identidades de sujeitos socioculturais, mais especificamente, da adolescência dos educandos sujeitos de pesquisa é corolária à metodologia do jogo de rivalidades, que se intersecciona com Teoria dos Jogos (FIANI, 2004; HUIZINGA, 1971), com Teorias da Adolescência (CALLIGARIS, 2014) e com Teorias da Psicologia (KLEIN, 1973), de modo que as tomadas de decisão paradigmáticas do profissional estejam alocadas em um enquadramento de trabalho docente. O enquadramento de trabalho docente da Teoria Holística da Atividade, através da aliança didática e da indissociabilidade do pensar, fazer e sentir aponta para um percurso metodológico fundamentado na convergência entre formação pedagógica e formação humana (cognição e afeto) e para um *know-how* assessorial de desenvolvimento de metodologias de ensino linguoliterário.

Palavras-chave: (Re) educação linguoliterária. Enquadramento de trabalho docente. Teoria Holística da Atividade. Pesquisa-ação. *Design* de material didático. Metodologia do jogo de rivalidades.

ABSTRACT

AUTHOR STUDENTS IN HIGH SCHOOL: LITERARY AND LINGUISTICS (RE) EDUCATION IN THE HOLISTIC THEORY OF ACTIVITY AND TEACHING INSTRUMENTALIZATION THROUGH THE RESEARCH-ACTION

AUTHOR: Felipe Freitag

ADVISOR: Marcos Gustavo Richter

The parameterization study of a didactic instrumental of interdependent teaching of Language and Literature for the High School of the Basic Education runs through the sensitization and literary authorship as pilots of guidelines in the construction of an affective motivation for the learning. Bazerman (2011) enhances that the teachers can and must consider more the social and cultural forms which surround the life of the students, as well as their affective lives, investing in their specific capacities of contextual management (cognitive and affective) with knowledge. For this purpose, the workshops of sensitization (awareness) to Literature, Reading and Textual Production, performed over the school semester in a second year class from the High School of the Basic Education, in a school of the state public education in the city of Santa Maria, Rio Grande do Sul, proposed themselves as a framework able to the development of didactic tools that articulated themselves, inside the interactionist approach, methodological procedures centralized in the so called sensitization processes, that is, techniques similar to the pre-activities inside a same interactionist paradigm. This finds itself in the precepts of the communicative teaching, at the same time that tries to establish a Zone of Proximal Development (VYGOTSKY, 2003) permeated of reflexive-critical practices capable of deflagrate an emergency of metacognitive insights. By the theoretical propositions of the Holistic Theory of Activity (RICHTER, 2006; 2008; 2010; 2011, 2015c), the factors of mediation oriented the activities elaborated under a procedural organogram, once that, the development of didactic tasks concentrated in aspects of scripting and, subsequently of authorship, organized themselves according to resources, strategies and concepts. These three groups are the subdivisions of the factors of THA (Holistic Theory of Activity) mediation. The resources, first mediation factor, are the material means (educative artifacts) with which dispose the professional and the client. The strategies, according to the mediation factor, are concrete operations of compatible objects with the cognitive targets to be reached by the professional at school. Therefore, the concepts, third mediation factor, consist in the knowledge that founds the procedures and the professional mediation. The sensitization workshops, proposed in this project, had as methodological basis in a procedural chart, greatly, the Research-action (THIOLLENT, 1996), in which, teachers and students are professional pairs in the personalization of proper investigation style of the “real” necessities of the students, during and after the learning, the Dialogism problem-solving Freirean (FREIRE; FAUDEZ, 1985), on what the dialogue is designed as action and reflection in the world and on what they are active subjects and collaborative knowledge construction, the Assimilation Theory of Mental Actions by Steps (GALPERIN, 1975), on what knowledge is by chain: motivation, verbalization, interaction and internalization and dialogic interaction (BAKHTIN, 2003) as dynamic appreciation of human demand practice ball. The parameterization of this formative instrumental of teachers founded itself in criteria of mapping of viable design to the proposal raised here as study focus, in view of the fact that, we give priority to a design of didactic material that would take into account the profile and the particularized necessities of the costumers, that is, which would value the expression of

the subjects. The results obtained suggest the viability of the format of the course denominated Storyline, as far as its tangible achievements (production of narratives in chapters) originated, mainly, the construction of characters, whose identities are emulations of “real” processes of the students, that is, their projections as sociocultural subjects, by rivalry game methodology. This projection of socio-cultural subjects identities, more specifically, from adolescence of research subjects students is dependent to the rivalry game methodology, which intersects with Theories of Games (FIANI, 2004; HUIZINGA, 1971), with Theories of Adolescence (CALLIGARIS , 2014) and Theories of Psychology (KLEIN, 1973), so that the professional paradigmmed decision-making are allocated on a teaching framework. The teaching framework of the Holistic Theory of Activity, through the didactic alliance and the inseparability of thinking, doing and feeling points to a reasoned methodological approach in the convergence between educational training and human development (cognition and affect) and know-how adviser development literary and linguistic teaching methods.

Keywords: Literary and Linguistic (re) education. Teaching framework; Holistic Theory of Activity; Research-Action. Design of didactic material. Rivalry game methodology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema da THA estendida, versão 4.3.....	45
Quadro 2 - Etapas do formato de curso storyline (definição e procedimentos).	122

LISTA DE ANEXOS

O CD-ROM contém:

ANEXO 01 – Pasta com Organogramas procedimentais de cada oficina aplicada na escola

ANEXO 02 – Pasta com Produções textuais elaboradas pelos alunos ao longo da aplicação das oficinas

ANEXO 03 – Pasta com Instrumentos diagnósticos aplicados ao longo da realização das oficinas

ANEXO 04 – Pasta com Narrativas (*storylines*) elaboradas pelos alunos sujeitos de pesquisa

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	25
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	25
1.2 OBJETIVOS	29
1.2.1 Objetivo Geral	29
1.2.2 Objetivos Específicos	29
1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA	30
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	31
CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	35
2.1 TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE: BASES E PRESSUPOSTOS	35
2.2 EMBASAMENTO VYGOTSKYANO.....	50
2.3 ASPECTOS DE ROTEIRIZAÇÃO	57
2.4 ADOLESCÊNCIA: GRUPALIZAÇÃO, RIVALIDADE E REBELDIA	63
2.5 REAL, SIMBÓLICO E IMAGINÁRIO EM LACAN	73
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA	87
3.1 O ORGANOGRAMA PROCEDIMENTAL DAS OFICINAS	87
3.2 O MODELO DE ENSINO FORMATIVO-CONCEITUAL DE GALPERIN	89
3.3 O DIALOGISMO PROBLEMATIZADOR FREIREANO	91
3.4 BAKHTIN: AULA COMO INTERAÇÃO	95
3.5 PESQUISA-AÇÃO	102
3.6 PARADIGMA INDICIÁRIO.....	107
3.7 JOGO DE RIVALIDADES: O NASCIMENTO DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO	109
3.8 FATORES DE ATRIBUIÇÃO E FATORES DE MEDIAÇÃO DA THA: IDENTIFICAÇÃO E AFETIVIDADE (ALIANÇA DIDÁTICA)	114
3.9 FORMATO DE CURSO <i>STORYLINE</i>	119
CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	125
4.1 A ESCOLHA DOS SUJEITOS DE PESQUISA	125
4.2 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA	131
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO.....	169
5.2 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	182
REFERÊNCIAS	203

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O capítulo introdutório compõe-se de quatro partes. Na primeira, expomos a contextualização do problema de pesquisa. Na segunda, são apresentados os objetivos geral e específicos desse estudo. A seção seguinte é destinada a esclarecer a relevância dessa investigação. Por fim, a organização da dissertação está exposta no quarto item.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Mais amplamente, o que justifica o estudo sobre os obstáculos práticos no que diz respeito à resistência dos alunos à disciplina de Literatura nas escolas é evidenciado pelas atuais características do universo escolar em contraponto com o universo social, descolados não apenas espacialmente, mas socioculturalmente, isto é, o universo escolar apresenta-se para a maioria dos alunos como obsoleto em termos de representação social, cultural e linguística na produção de significados práticos, pedagógicos e humanos. Para compreendermos esse atual cenário das disciplinas da linguagem é necessário comentarmos um pouco sobre a história e constituição das disciplinas na Educação brasileira, uma vez que “A história das disciplinas escolares é de grande importância para se compreender o papel que elas assumiram e assumem no currículo escolar, dentro de um processo de formulação e de reformulação das suas bases conceituais e metodológicas” (FREITAG, 2014, p. 82).

No Brasil colonial, a língua era concebida como alfabetização, em que a gramática e a retórica latina eram os instrumentos de aprendizagem. O século XVII tem sua importância na elaboração de dicionários e de gramáticas da Língua Portuguesa, enquanto o século XVIII “as reformas pombalinas, com o objetivo de garantir o poder sobre as colônias, intervêm nas condições de constituição da disciplina, ao tornar obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil e proibir o uso de outras línguas” (PIETRI, 2010, p. 73). A retórica e a poética (o bem falar e o bem escrever) ainda eram o centro da educação languageira no Brasil no século XIX, somados aos interesses de identidade nacional. (PIETRI, 2010, p. 74) destaca que:

A partir dos anos 1950, começou a ocorrer real modificação no conteúdo da disciplina língua portuguesa, em função da progressiva transformação nas condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola, o que exigiu reformulação das funções e objetivos dessa instituição. Teria se iniciado, a partir de então, a modificação das características do alunado, em razão da democratização do acesso à escola. [...] Desse modo, num processo que se inicia nos anos 1950 e se consolida na década de 1960, a fusão de gramática e livro de textos faz-se de forma progressiva

As décadas de 1960 e de 1970, com a ditadura militar no Brasil, trazem para as disciplinas da linguagem um utilitarismo, no sentido de que a língua estava voltada a um pragmatismo propulsor do desenvolvimento do país. Em termos gerais, o progresso dependia da comunicação dos falantes para o mercado de trabalho, dessa maneira, a então denominada disciplina Comunicação e Expressão tinha como paradigma a Teoria da Comunicação.¹

A partir da segunda metade dos anos 1980, o ensino de língua e de literatura nas escolas afastou as disciplinas de Língua e de Literatura, que antes, estavam sempre incorporadas (língua como sistema e como estética), Comunicação e Expressão (aluno como emissor-receptor de códigos variados, seja da língua, ou da literatura). Há, então, uma reformulação teórico-metodológica das disciplinas de Português e de Literatura no início dos anos de 1990, que perdura até os dias atuais: a linguagem como interação, em que os educandos são vistos como interactantes frente à diversidade de textualidades que circulam nas práticas sociais e devem ter domínio do conteúdo e da estrutura desses distintos tipos de textos:

Não obstante, o que se verifica é um ensino linguageiro categorizado e classificatório, de um lado a Língua Portuguesa como responsável pelo estudo de gramática, de análise linguística, de leitura de gêneros textuais e de produção textual, e de outro lado a Literatura como responsável pelo estudo dos movimentos literários e dos textos literários pertencentes a esses movimentos (FREITAG, 2014, p. 85).

É nesse ponto que destacamos o descolamento da escola com o mundo social, que destacamos a representação social, cultural e linguística faltosa que os alunos parecem observar nela, primeiro porque as disciplinas de Língua e de Literatura não entrelaçam seus saberes e segundo porque elas não coadunam formação pedagógica e formação humana. Soa estranho, nós, educadores, que também, deveríamos humanizar através da pedagogia, desprezarmos o material identitário de nossos educandos, não os deixar interagir com textos obrigatórios e textos marginalizados, com discursos do beletrismo e discursos do periférico. Arroyo (2013, p. 129) destaca:

Sabendo que na escola vivem sujeitos totais e não apenas mentes sem história, sem corpo, sem identidade, também são equacionadas como conteúdos da docência formar a curiosidade, a paixão de aprender, a emoção e vontade de conhecer, de

¹ “O esquema comunicacional elaborado pela Teoria da Comunicação serviu como base para que Jakobson estabelecesse que cada componente de um ato de comunicação corresponde a uma função da linguagem (expressiva, conativa, fática, metalinguística, referencial e poética). As funções da linguagem, de Jakobson, são objeto de muitas críticas, por serem consideradas um modelo incompleto, na medida em que tomam a linguagem como um código de mensagens pré-estabelecidas a serem decodificadas” (FREITAG, 2014, p. 84).

indagar a realidade que vivem, sua condição de classe, de gênero, sua idade, sua corporeidade, memória coletiva, sua diversidade cultural e social.

A escola parece não possuir os dispositivos e os recursos de interação para compreender e para representar as especificidades culturais de cada aluno. A educação brasileira objetiva um projeto escolar baseado numa totalidade homogeneizante que desconsidera os alunos como sujeitos históricos, sociais e culturais de um tempo, portanto, a educação brasileira desconsidera a temporalidade histórica, social e cultural dos alunos em face de uma organização institucional ultrapassada, relacionada a espelhamentos repressivos e hegemônicos da organização social.

Como sustentação para o que estamos afirmando nessa seção, destacamos, através de um argumento de autoridade e de um estudo de caso, a prática docente do autor dessa dissertação durante o seu Estágio Supervisionado em Literatura, no ano de 2013, como componente da grade curricular da licenciatura em Letras Português da Universidade Federal de Santa Maria. Os educandos de uma turma de 2º ano de Ensino Médio da Educação Básica, ao final do período de regência do estagiário, responderam a um questionário investigativo acerca do ensino de literatura na escola e do ensino de literatura proposto pelo professor estagiário. Também como componente curricular obrigatório para a finalização do estágio ao qual estamos nos referindo, foi elaborado um artigo que estabelecesse a relação teoria e prática. Para tal, o questionário investigativo aplicado aos educandos foi utilizado como *corpus* para a discussão dos resultados obtidos com a prática docente do professor estagiário, em suas metodologias e a prática docente anteriormente observável na escola. A análise dos dados mostrou, sobretudo, que a prática docente do professor estagiário ia ao encontro das **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (BRASIL, 2006) em termos de abordagem literária relacional entre conteúdos exigidos por lei para a disciplina de Literatura e objetos, manifestações e expressões singulares dentro de um conjunto de gostos veiculados às identidades dos educandos:

No que diz respeito às respostas dos sujeitos de pesquisa quanto à metodologia de ensino de Literatura na escola anterior à regência de classe do professor estagiário, a maioria das considerações fazem menção a impossibilidade de se realizar um trabalho pedagogicamente viável para o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura crítica, de escrita, do trabalho com a materialidade textual (textos literários integrais) e da formação humanizadora na escola diante de uma baixa carga horária para a disciplina de Literatura, bem como diante da desconsideração do contexto sociocultural dos alunos (expressão dos sentidos, das vivências, dos universos de interesses, das manifestações da linguagem, etc), e principalmente, se as aulas da

disciplina de Literatura na escola continuarem a privilegiar conteúdos periodológicos dos movimentos literários e exercícios objetivos, numa direção única ao vestibular e não à formação crítica, cidadã e humanizadora (FREITAG; MOTTA, 2013, p. 14).

A formação geral para a cidadania (pressuposto do Ensino Médio) converte-se então, em uma sistemática fundamentalista do espaço e da disciplinarização escolar para um mecanismo de seleção que sanciona a competência ou não para a produção de trabalho.

As aulas de Literatura tornaram-se um depósito de nomes de obras e de autores, de resumos de obras, de características gerais de períodos literários, num descompromisso para com a corporeidade textual e suas implicações na herança cultural, bem como num descompasso para a formação humanizadora dos alunos. Não dar a possibilidade aos alunos, de reconhecer as estéticas anteriores da arte literária em suas relações com a contemporaneidade e a experiência sociocultural vigente é massificar o conhecimento em detrimento de uma ordem de produção, ou seja, é dar um fim único às aulas de Literatura: o vestibular.

Por essas razões é que pretendemos ao longo dessa dissertação descrever e analisar o surgimento e a viabilidade de um modelo instrumental no aprimoramento da prática docente nas escolas, mais especificamente nas aulas de Língua e de Literatura. O que se verifica, por fim, é a necessidade de estabelecer estratégias de emancipação profissional centradas na ação-reflexão do trabalho professoral, priorizando, ou elegendo um enquadramento de trabalho docente que leve em conta o perfil contextual da clientela. A partir do desenvolvimento de protocolos de atividades (organograma procedimental elaborado para tal) e do formato de curso *storyline*, dos quais irromperam momentos de leitura e autoria de textos, foi possível deflagrá-los como instrumentos didáticos capazes de fazer emergir uma metodologia de ensino apta a ser utilizada por docentes do Ensino Médio da Educação Básica, de modo a planejar, refletir e dinamizar técnicas de sensibilização à Leitura, à Literatura e à Produção textual, ou de (re) educação linguoliterária, privilegiando as constituições cognitivas e afetivas dos educandos, sobretudo as suas socioculturabilidades adolescentes.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar *corpora* compostos por materiais obtidos (organogramas procedimentais e seus desdobramentos; instrumentos diagnósticos; gravações em áudio; narrativas em capítulos produzidas pelos alunos) na aplicação das oficinas numa turma de 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Educação Básica da rede pública de ensino, situada na cidade de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul, visando descobrir que enquadramento de trabalho os professores formados e em formação necessitam para a sensibilização, à Leitura, à Literatura e à Produção textual, ou (re) educação linguoliterária levando em conta a expressão de autoria dos sujeitos-alunos no Ensino Médio da Educação Básica.

1.2.2 Objetivos Específicos

A partir da problemática exposta (instrumentalização docente para a (re) educação linguoliterária para o Ensino Médio da Educação Básica), o presente estudo incrementa os seguintes objetivos específicos:

- Expor uma parametrização didática para as atividades de (re) educação linguoliterária;
- Averiguar a viabilidade do organograma procedimental elaborado para a didatização das atividades de (re) educação linguoliterária;
- Propor uma metodologia especializada para docentes de como trabalhar uma (re) educação à Leitura, à Literatura e à Autoria literária no Ensino Médio da Educação Básica, de modo que o ensino de Língua e de Literatura seja interdependente;
- Analisar os desdobramentos originados por situações contextuais de ensino, nas quais os alunos constituíram-se como sujeitos socioculturais (jogo de rivalidades, identificação projetiva), principalmente o aspecto da afetividade;
- Descrever e analisar os processos imbricados na produção das narrativas em capítulos produzidas pelos alunos;
- Verificar a viabilidade do formato de curso *storyline* como *design* de curso que privilegia as necessidades “reais” dos alunos;

- Destacar o surgimento de uma nova metodologia de ensino (jogo de rivalidades), centrada na formação humana dos adolescentes;
- Pontuar e examinar a aliança didática (aspectos afetivo-identificatórios) entre profissional da academia (o educador pesquisador), profissionais do mercado (os educadores) e clientela (os educandos);
- Apontar a metodologia de ensino revelada e elaborada nessa pesquisa como possibilidade de *Know-how* assessorial para o Desenvolvimento Profissional Corresponsável entre profissional da academia, profissional do mercado e licenciandos em formação inicial.

1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A relevância desse estudo erige-se na contribuição dessa pesquisa para a área do conhecimento educacional do profissional licenciado em Letras e em processo de formação, uma vez que se configura como um modelo instrumental no aprimoramento da prática docente, na medida em que pretende estabelecer estratégias de emancipação profissional, as quais estão centradas na reflexão do trabalho dos professores, beneficiadas pelo enquadramento de trabalho docente que considera o perfil e as necessidades dos alunos, ou seja, objetiva-se um educador linguístico guiado pela autonomia cooperativa, ressaltando a aprendizagem linguística e literária não separada da ação social particularizada de cada turma.

Guedes (2006, p. 27) afirma que:

A formação do professor é mais intensa do que a sua vida acadêmica e do que sua experiência profissional. [...] Por isso, ao chegar na graduação, o aluno de uma licenciatura já viveu, pelo menos, onze anos de sua vida em contato diário e bastante diversificado com o exercício da profissão que escolheu. [...] O professor acaba sendo, por causa disso, o grande responsável por sua própria formação, e é o seu discernimento na escolha do(s) modelo (os) a imitar que vai dar rumo para o seu trabalho.

Sob esse aspecto, a reflexão que se faz é sobre o papel social docente. O que está em jogo são profissionais habilitados e diplomados para exercer uma profissão, na qual, muitas vezes há a interferência de leigos, há definições e atribuições exógenas, desterritorializando uma competência. A busca por apropriação e emancipação profissional reforça os objetivos desse estudo, visto que, se pretende criar um “espaço” ordenado de trabalho no ensino de Língua e de Literatura no Ensino Médio da Educação Básica, traçando um modelo cooperativo (professor e alunos) para educadores linguísticos, investido de instrumentalização

teórico-conceitual que garanta a tríade ação-reflexão-ação como movimento da prática docente.

A educação dialógico-problematizadora (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) desencadeia a perspectivação do agir docente, em seu quadro geral de licenciados, e em seu quadro específico para os licenciados em Letras. A THA como modelo teórico de enquadramento do trabalho docente preocupa-se em apresentar a acrasia (discurso esvaziado de papel social) e a não emancipação profissional (integração de uma comunidade de prática) como dois elementos de disfuncionalidade da atividade laboral de educador.

A criação de um instrumental didático para o ensino de Literatura e Língua no Ensino Médio da Educação Básica tenta romper com a acrasia do licenciado em Letras, com o intuito de organizar a prática docente em alinhamento, antes com a identificação professoral, investida de afeto e profissionalização, e depois com uma educação dialógico-problematizadora sistematizada em uma sequência que garanta a realização dessa em função das necessidades “reais” dos educandos, estabelecendo um paradigma de papel docente.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Apresentados os pontos iniciais, como a contextualização do problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos e a relevância da pesquisa, passamos aos demais capítulos dessa dissertação.

O Capítulo 2 contém os pressupostos teóricos do estudo, com base especificamente em Richter (2006; 2008; 2010; 2011; 2015c), Vygotsky (1993; 1995), Campos (2007), Klein (1973; 1991), Wallon (1989) e Calligaris (2014), entre outros. Em 2.1, discorreremos sobre as bases e os pressupostos da Teoria Holística da Atividade, mais detidamente, sobre os fatores de atribuição e de mediação, no que diz respeito ao papel social do professor e sua prática docente coordenada e organizada. Em 2.2, abordamos o conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal, uma vez que, no quadro sociointeracionista, só há aprendizagem significativa, se se considerar a reconstrução interna (cognitiva e afetiva) de uma operação que representa uma atividade externa.

Os aspectos de roteirização, aplicáveis ao longo do percurso didático para a sensibilização à autoria literária, compõem o item 2.3 desse capítulo. Já em 2.4, a psicologia do adolescente, em seus esquemas e construtos identitários e classificatórios são apresentados

como suporte para resultados emergidos do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, ao longo das oficinas, esses se mostraram imprescindíveis como causas e efeitos nas relações entre os pares profissionais (professor-alunos; alunos-alunos). A seção 2.5 dá conta de articular a integralidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em seus valores, condutas e afetos verificáveis e a integralidade do conhecimento (formação pedagógica e formação humana) aos conceitos de Real, Simbólico e Imaginário de Lacan.

A metodologia de pesquisa está contemplada no Capítulo 3 e, sumariamente, trata da escolha dos sujeitos de pesquisa, da formação de um grupo de trabalho (pares profissionais), da estruturação conceitual das oficinas, dos mecanismos de mapeamento de *design* de curso e da seleção do formato de curso *storyline* como o mais viável aos propósitos verificáveis contextualmente na turma de alunos pesquisada. Em 3.1, apresentamos o organograma procedimental elaborado para os fins didáticos das oficinas e, sem seguida, nos itens 3.2, 3.3 e 3.5, apresentamos um plano organizado de composição do organograma procedimental, o qual se apoia em Galperin, em Paulo Freire e na Pesquisa-ação. Em 3.4, os aspectos de organização interacional das oficinas são destacados pelo conceito bakhtineano de gêneros do discurso.

O item 3.6 discute o paradigma indiciário, enquanto o item 3.7 contempla o jogo como elemento teórico capaz de dar conta da rivalidade emergida durante o processo de escritura das narrativas em capítulos, instaurando uma metodologia de ensino. Em 3.8, os fatores de mediação e os fatores de atribuição da Teoria Holística da Atividade, são expostos relacionalmente como metafatores de intervenção na metodologia de trabalho docente. O último item desse capítulo, o 3.9, apresenta o formato de curso *storyline* e sua viabilidade como instrumental didático no ensino interdependente de Língua e de Literatura no Ensino Médio da Educação Básica, bem como, seus desdobramentos na turma em que se realizou a pesquisa de campo.

O capítulo 4 envolve a descrição, análise e interpretação dos resultados obtidos, de maneira a apresentar os procedimentos e seus efeitos em cada oficina realizada na turma em questão, destacando o percurso do trabalho didático de sensibilização à Leitura, à Literatura, com vistas à produção de narrativas em capítulos, nos moldes do formato de curso *storyline*. Demonstramos os resultados obtidos, ancorados, sobremaneira, por Richter (2008; 2010; 2011; 2015c), propondo o surgimento de uma nova metodologia, ou instrumental didático para o ensino interdependente de Língua e de Literatura no Ensino Médio da Educação Básica, segundo dois aspectos: pares profissionais (professor-alunos; alunos-alunos) e necessidades “reais” da clientela.

O capítulo 5 traz as considerações finais, subdivididas em dois' itens. Em 5.1 são apresentadas as considerações finais do estudo como um todo, delineando o trajeto da pesquisa, sobretudo, em termos de aliança didática entre profissional da academia, profissional do mercado e clientela, geradoras de uma nova metodologia de ensino linguoliterário para o Ensino Médio da Educação Básica (educador e educandos como pares profissionais e educandos e educandos como pares profissionais) e em 5.2 são apresentadas sugestões para pesquisas futuras, entrelaçando as conclusões desse estudo, principalmente, a metodologia de ensino linguoliterário, a possibilidades de investigar o DPC (Desenvolvimento Profissional Corresponsável) entre profissional da academia, profissional do mercado e licenciando (RICHTER, 2015c).

CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No capítulo que segue, apresentamos as principais teorias que deram e dão sustentação e base para desenvolvermos nosso estudo. Iniciamos discorrendo sobre a Teoria Holística da Atividade, a qual é nosso eixo teórico tanto na construção metodológica da pesquisa, quanto na análise de dados. No embasamento vygotskyano, tratamos do seu percurso teórico, com ênfase no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Já os aspectos de roteirização correspondem à teoria selecionada para o trabalho com elementos de roteiro e de narração em contexto das oficinas-aulas da nossa pesquisa. A penúltima seção desse capítulo explana teorizações sobre a adolescência, de maneira a respaldar nossa análise de dados e o surgimento de uma nova metodologia de ensino linguoliterário no Ensino Médio. A última seção do Capítulo II destaca o Real, o Simbólico e o Imaginário em Lacan, de modo a compreendermos a realidade sociocultural dos educandos dentro do sistema escola ou escolarização, e assim, intervir didaticamente sobre ela.

2.1 TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE: BASES E PRESSUPOSTOS

Dentro do campo metateórico das teorias da atividade, a Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2011) é uma abordagem que leva em conta conceitos, recursos e procedimentos da profissionalização docente, a partir da relação entre valores, condutas e afetos (fenômenos identificatórios) anteriores à linguagem. Enquanto a teoria leontievaiana interessa-se pela mudança da consciência que desenvolve a divisão do trabalho na sociedade, a teoria engströmneana interessa-se pela organização simbólica do trabalho e a teoria bronckarteana interessa-se pelo estudo discursivo das representações do trabalho, a THA debruça esforços no resgate do discurso real, o que escapa à simbolização, aquele que escapa às representações.²

Na perspectiva holística da atividade, o cognitivo e o afetivo formam um eixo relacional que imprime à teoria em questão o discurso da busca e da apropriação, desencadeador da integralidade do conhecimento. Busca e apropriação, bilateralmente, funcionam como a construção de uma Zona de Desenvolvimento Proximal³ genuína, em que o encontro de sujeitos em contexto de ensino é possibilitador da internalização cognitiva e

² Ver: Leontiev (1983), Engeström (1998) e Bronckart (2003).

³ “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” (VYGOTSKY, 1993, p. 97).

afetiva do conhecimento. Para tanto, a THA procura investigar como se estrutura e se realiza uma atividade institucionalizada e profissionalizada, recuperando a integralidade do profissional que trabalha para uma clientela, também integral.

Teoria de raízes luhmanneanas, a THA incorpora o conceito de autopoiesis⁴ para estimular o desenvolvimento de uma comunidade de prática autônoma e autogerida para os educadores, em que pensamentos, valores e condutas sejam discursivamente comuns. Dessa maneira, para a THA os sistemas profissionais são compostos por trocas cognitivas, ações operacionais e afetividade, confluindo para um desenvolvimento profissional cooperativo e corresponsável para a criação de um sistema fechado que se autogerencie.⁵ Um sistema social fechado deve empregar categorias e conceitos para formatar a experiência em termos de parâmetros teóricos e seus procedimentos, unificando sentidos para a construção do exercício profissional emancipatório:

[...] um sistema autopoietico constitui um sistema autorreferencial no sentido de que os respectivos elementos são produzidos e reproduzidos pelo próprio sistema graças a uma sequência de interação circular e fechada [uma vez que] a autorreferência sistêmica é o mecanismo gerador, não apenas da ordem sistêmica (estrutura), mas das próprias unidades sistêmicas básicas (elementos) (TEUBNER, 1993, p. 10-11).

A Teoria Holística da Atividade recebe a influência da Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann, do Paradigma da Complexidade de Gregory Bateson, da Semiótica triádica de Charles S. Peirce, entre outros teóricos.⁶ O papel central dessa teoria em nossos estudos diz respeito às regularidades da prática docente em sua modelagem atribucional e aos esquemas de intervenção, isto é, investigar a constituição de pares profissionais dentro das práticas exercitativas (caracterização e valores do profissional docente) e das práticas articulativas (contrato didática, aliança didática, empatia, dialogismo problematizador, corresponsabilidade) entre professor-pesquisador e professores de mercado (titulares da escola), entre professor-pesquisador e alunos e entre alunos e alunos, bem como investigar

⁴ Podemos dizer que a autopoiesis constitui-se como a propriedade que os sistemas fechados e autorreferidos têm, de organizarem seus próprios elementos e de produzir suas unidades diferenciais.

⁵ No âmbito da história brasileira, o movimento de afirmação profissional dos professores tem dois momentos, bastante recentes, de luta da categoria em prol de seu papel social. Arroyo (2013, p. 21) afirma que um dos primeiros momentos de reivindicação de papel social por parte dos professores no Brasil, foi no final da década de 1980, em que “o centro foi a defesa de sua identidade como trabalhadores em educação” em contraste com os termos empregadores e funcionários, utilizados pelo Estado. O segundo momento destacado pelo autor em questão começa no início dos anos 1990 e se estende pela década a fora, em que “esse movimento passa pela defesa da especificidade de seu saber e fazer”, ou seja, reivindica-se a particularidade (domínio teórico-prático) da profissão como reforço da identidade.

⁶ Ver Luhmann (1995), Bateson (1986) e Peirce (2000).

recursos, procedimentos e conceitos mais aproximados do conjunto fatorial da aliança didática entre professor-pesquisador e alunos.

O modelo holístico explora o processo de formação docente em uma visão globalizante por meio do princípio da indissociabilidade entre pensar-sentir-agir, ou seja, para uma sólida formação profissional, o autor de tal teoria insiste na fusão entre cognição-ação-afetividade. Richter (2005, p. 01) insiste que “não pode haver formação de professores bem sucedida se não comparecer, do lado dos docentes em formação, o genuíno desejo de mudar-se e aperfeiçoar profissionalmente e assumir a responsabilidade pelos esforços rumo a isso”. Em outras palavras, a modificação de crenças e valores arraigados somente acontecerá com uma mudança voluntária da ação e não do discurso. A linha habermasiana fundamenta um axioma principal: “o refletir precede o intervir”. Como vimos, a THA assume a postura da ação que vem antes do discurso, afastando-se, portanto, do axioma habermasiano. Essa reflexão anterior à ação, geralmente, conduz os indivíduos à acrasia, que segundo (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 01) “é a dissociação entre o pensar e o agir, entre o que a pessoa diz que pensa e assume e o que ela efetivamente pratica no contexto considerado”. O conceito de acrasia surge já na primeira versão da Teoria Holística da Atividade e é retomado em todas as versões seguintes, entretanto o referenciamos sob um texto teórico de 2015 nesse parágrafo, na medida em que pretendemos atualizar o discurso da THA em suas mais recentes materialidades. A acrasia, conceito da Teoria Holística da Atividade, desde a versão 1.0 até a versão 4.3, mantém sua tese, ou ideia centralizadora, mas adquire ao longo dos anos, em textos teóricos diversos, uma nomeação técnica mais instrutiva, ou didática, haja vista que a THA vai se vinculando a estudos em contexto escolar e, portanto, necessita de uma epistemologia que aproxime teoria e prática, também, em termos de linguagem.

Luhmann ao tratar do conceito de dupla contingência, o qual é um “aspecto singular da comunicação em que, de cada lado, Ego e Alter precisam intervir um no outro e no ambiente reduzindo complexidade” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 03), em que as intervenções, ignoradas pelos processos psíquicos, tornam-se expectativas, compreende que “um espaço de assimetria não é dado a priori na forma de um comum acordo, e sim construído de forma a enlaçar possibilidade, ação e hábito” (FREITAG; RICHTER, 2015, 03).

Em suma, Richter, baseado na Teoria dos Sistemas de Luhmann e seus enlaces com Bateson, Peirce e Lacan, opera a inversão do axioma básico para a formação docente, sobremaneira compreendendo luhmanneamente a profissão docente em uma concepção

sistêmica (sistema fechado; opera fechado; assimétrico ao entorno) através da anteriorização da ação e não do discurso, portanto, temos “a intervenção precede a reflexão”. A esse respeito (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 04) afirma:

Refletir, simplesmente, não leva a nada em si mesmo porque a busca e a indagação em comunidades de práticas precisam de um fundo teórico, metodológico e material comum, senão resulta a dispersão, e não se chega a acordo sobre o que se comunica. Não havendo convergências, a comunicação não pode gerar diferenças estruturantes a partir do entorno, e a diferença de complexidade entre um e outro será baixa. O baixo poder redutor de complexidade está associado às expectativas cognitivas, em que fatos novos e atípicos e vozes exógenas corroem tentativas de normatização. Mas quando há busca de consenso na prática de uma comunidade profissional, cada ato de comunicação na linha do tempo tem crescente probabilidade de somar ou reforçar traços diferenciais em relação ao senso comum, ao entorno povoado por leigos na profissão. E por fim, quando a assimetria do sistema cresce até atingir um patamar crítico, passa a construir sentidos por meio de operações que, para o entorno, se mostram herméticas, e para os componentes internos, normativas. O poder de o sistema absorver complexidade externa e se desenvolver se poderoso o suficiente para blindar endogenamente essa classe profissional contra o discurso do déficit.

A primeira versão da Teoria Holística da Atividade⁷, amparada na Teoria da Atividade de Leontiev e Engeström e na Teoria da Mente Comum de D’Andrade toma o sujeito como um compósito estruturado de crenças, desejos, valores, intenções, planos e condutas (teoria unificadora da mente) e como tal, a transformação das ações docentes deveriam levar em conta todas essas facetas.

A segunda versão surgiu como um questionamento acerca da pessoa, seu grupo de pertença e seu lado social. Richter (2006) indica que os papéis não emergem do ego; é o ego quem emerge dos papéis. Assim, entre as principais proposições da versão 2.0 da THA estão a primazia do papel social sobre o sujeito discursivo e o caráter sistêmico da atividade humana.

Sendo assim, o lugar social do professor e a construção da sua identidade professoral são mediados pelas relações que se mantem com os integrantes do mesmo grupo social e com os demais indivíduos envolvidos no processo. A endogenia discursiva é um conceito que se refere “à produção de discursos enquanto um grupo organizado e juridicamente respaldado” (AMARAL, 2012, p. 45). A produção desses discursos é originada no interior do sistema e

⁷ “A THA vem sendo construída e aperfeiçoada constantemente ao longo de aproximadamente uma década e tem passado por uma série de versões. A primeira ainda era uma tentativa tímida de libertação das amarras do postulado básico habermasiano e tinha como preocupação central a indissociabilidade entre o pensar, o fazer e o sentir na formação docente. Ela ainda não havia chegado a esse grande salto epistemológico que deu origem ao conceito de enquadramento. Isso se deu somente a partir da versão dois. Daí por diante, aperfeiçoamentos metodológicos, correção de impropriedades, e posteriormente ao modelo completo de heurística intraprofissional, e posteriormente a uma versão flexível o suficiente para dar conta de inquietações de natureza interprofissional, comparatista. É nesta versão, interprofissional, que atualmente venho trabalhando” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 05).

por isso, refletem a organização do mesmo, visto que são autogeridos pela comunidade de prática. Os efeitos discursivos da endogenia são: efeitos de prestígio (valores); efeitos de legitimidade (conduta, atitude); efeitos de verdade (respaldo declarativo-conceitual).

Um dos obstáculos da profissionalização do professor é a exogenia discursiva⁸, porque demonstra a dificuldade de discursos constituidores e de ações promotoras da valorização profissional. Nesse sentido, parece que o lugar do não professor (clientela, opinião pública, etc), ou seja, um discurso vindo de fora, reforça negativamente (porque difuso, contraditório e sem respaldo legal da comunidade de prática) a constituição do papel social dos profissionais em formação. A exogenia discursiva, além de afetar o papel social dos docentes, é responsável pela expropriação da especificidade das práticas desses profissionais. Arroyo (2013, p. 20) comenta a esse respeito:

[...] interesses neoliberais e também dos progressistas de pretender colocar no cerne da ação educativa escolar a comunidade, as famílias e as organizações sociais, a sociedade difusa dos empresários, a mídia e os amigos da escola, correm o perigo de descaracterizar esse núcleo constitutivo de toda ação educativa. Correm o perigo de tirar o foco da dimensão pessoal, do diálogo e convívio de gerações, do saber-fazer, das artes dos professores. Esse núcleo da ação educativa acontece nos tempos e espaços do convívio pedagógico, Não se dará mudança ou mudará apenas porque a comunidade seja mobilizada para debater a gestão escolar.

A terceira versão da Teoria Holística da Atividade, segundo Kader (2012, p. 115) expande o nível intersistêmico de análise, “referentes à caracterização e valores, [...] ligadas à ética e à formação, [...] que dizem respeito ao exercício funcional, contextos institucionais, diferenciação/especialização e paradigmas”.

É a partir da versão 3.0 que a THA preocupa-se em apresentar a acrasia e a necessidade de emancipação profissional⁹. Richter (2013, p. 3) afirma que “a acrasia-o

⁸ Os mecanismos sociodiscursivos endógenos são, entres outros, os responsáveis pela situação de minoridade institucional relegada ao profissional não regulamentado. Destacamos que o fulcral para a formação docente não é a mudança de crenças, mas sim de ações, que, transformadas em discurso exógeno, ordenam a profissão e a sua legalidade.

⁹ A emancipação profissional permite a criação de uma comunidade de prática autogerida e autorreferencializadora, de modo a estipular direitos e deveres, normas e condutas, em suma, parâmetros mais claros (em termos de papel social e de intervenções didáticas) para o exercício da profissão. A partir desses parâmetros, pode-se evitar ingerências de outros sistemas sociais (externos a esse), os quais, afetam o papel social e as especificidades teórico-práticas da profissão, impedindo, inclusive, o exercício ilegal da profissão, que é tão comum atualmente (leigos dando aulas como “amigos da escola!; bacharéis ministrando aulas sem curso de formação em licenciatura, etc). Arroyo (2013, p. 22) nos dá exemplo disso: “O direito à educação nunca será garantido por um clube de amigos. Já temos amigos e amigas da cultura, de animais de estimação ameaçados, de crianças de rua, de órfãos e agora a mídia os governos lançam a campanha Amigos da escola! Mais um capítulo de nossa longa história, de sua descaracterização. A educação escolar tratada como uma terra vazia, sem cercas, facilmente invadida por aventureiros ou por amigos. Qualquer um entende, palpita sobre a

descompasso entre o que o profissional ou o *trainee* dizem sobre sua prática e o que efetivamente fazem e a (necessidade de) emancipação profissional” são dois problemas fundamentais da prática docente, uma vez que tanto a acrasia como a não emancipação profissional geram distorções qualitativas no ensino, pois há ingerência de outros sistemas esvaziando o senso de identidade da classe.

A versão 3.2 da THA traz reformulações nos fatores de atribuição, em primeiro lugar, acrescentando nas regularidades axiológicas, um nível exercitivo condicionado à caracterização e aos valores do profissional docente, ou seja, como esse papel social docente se articula acionalmente na/com a demanda social, lesando, ou auxiliando a emancipação corporativa. É na regularidade deôntica que se dão as maiores modificações e acréscimos; além da ética e da formação, agora, essa versão se preocupa com as condutas frente ao cliente. Há agora, um nível articulativo, composto por dois pontos-chave: Fundamentos do contrato didático e Auto/Heteroaceitação transcendente.

O primeiro diz respeito à empatia, à significância, à problematização maiêutica e holística e à corresponsabilidade, em que “a empatia profissional-cliente se estabelece conjunta e paralelamente ao trabalho diagnóstico” (RICHTER, 2009, p. 01). Já o segundo trata da ancoragem dos papéis sociais dos docentes e dos discentes (a identificação com o perfil profissional por parte do docente e a aceitação desse perfil e do seu próprio perfil por parte do discente), levando em conta, também, uma problematização desses papéis conforme a faixa etária e o foco nos fins e nas etapas rumo aos fins (desafio, questionamento, resolução de problemas).

Na regularidade alético-epistêmicas surge o nível constitutivo, no qual o exercício funcional (contextos institucionais, diferenciação/especialização, paradigmas de enquadramento) é responsável por materializar diferencialmente o papel docente e sua prática segundo paradigmas que se adotam para o exercício da profissão, segundo espaços institucionais em que alocam os docentes, e segundo o que o difere e especifica de acordo com suas escolhas, ou posturas assumidas.

Na versão 4.0, os fatores implicados na parametrização da atividade segundo o paradigma adotado tiveram, também, alterações nos fatores de atribuição. Cada unidade do nível deôntico recebeu subunidades. À unidade “Conduta” foram agregados os quatro

escola, aceita ser professor (a). [...] Qualquer um que domine um conhecimento e uma técnica, poderá ensiná-los como um biscate e um complemento a seus salários. [...] A desvalorização do campo educativo e do seu saber profissional levará à desvalorização da categoria frente aos governos e à sociedade”.

movimentos discursivos: dogma (o papel, o saber) e diálogo (o ir-além, o apropriar-se). Tais movimentos discursivos dizem respeito aos quatro fluxos discursivos de Lacan:

[...] há para Lacan quatro formas diferentes de nos relacionarmos com o outro e, assim, quatro modalidades de discurso, que no campo discursivo podem entrar em rotação para deslizarem um em direção ao outro, transmutarem-se no mesmo contexto, na mesma prática social: discurso do mestre, discurso da universidade, discurso da histórica e discurso do analista (RICHTER, 2012, p. 09).

Podemos afirmar que o dogma (o papel, o saber) relaciona-se ao discurso da universidade e ao discurso do mestre, enquanto que o diálogo (o ir-além, o apropriar-se) diz respeito ao discurso da histórica e ao discurso do analista. A equação desses quatro lugares fixos na relação com o outro, segundo Lacan, se dá pela relação agente-outro e pela relação verdade-produção. O agente é aquele que se dirige ao outro, apoiando-se na sua verdade, já o outro é o lugar ocupado pela demanda do agente. Verdade é o que discursivamente atravessa a relação agente-outro, na qual há uma produção. Vejamos:

Discurso do Mestre (DM), cujo agente pretende fazer o outro agir, tomando como semblante a volição ou norma. O poder, o comando, a vontade própria, a relação de autoridade é o que domina. Discurso da Universidade (DU), cujo agente pretende fazer o outro crer irrestritamente, tomando como semblante o saber construído. A tirania do saber a todo e qualquer preço é o que domina. Ambos, DM e DU, podem ser considerados discursos no modo dogmático, na medida em que absolutizam, respectivamente, o poder e o conhecimento, às custas da anulação da diferença e daquilo que lhe está associado: o gozo do sentido por parte do sujeito como singularidade na cognição e na práxis. Discurso da Histórica (DH), cujo agente pretende instigar no outro a produção de um saber sobre algo catexizado (investido libidinalmente). O sujeito da interrogação acerca do desejo ou da verdade faz o mestre não só querer saber (e acompanhar o saber em ação), mas também ele próprio produzir “seu” saber (a intervenção, em determinado campo cultural, dos signos que assume). Discurso do Analista (DA), cujo agente pretende instigar no outro a produção de um agir sobre o repositório de significantes da cultura; apaga-se (em semblante) como sujeito, ou seja, como quem conduz o encadeamento semiótico neste ou naquele sentido, para ser objeto causa do desejo/processo libidinal (= para despertar no outro-assujeitado e castrado a busca de sua trajetória singular da produção de sentido, o investimento semiótico específico do seu processo desejante) (RICHTER, 2012, p. 11).

Outra reformulação nas regularidades atribucionais a nível deontico é na unidade “Formação”, na qual, pela primeira vez surge o conceito de Desenvolvimento Profissional Corresponsável, o qual “consiste precisamente em uma triangulação-horizontalização profissional com o objetivo de proceder à capacitação integrada inicial e em serviço e o concomitante fortalecimento da classe” (RICHTER, 2015c, p. 01), através da aliança didática

entre profissional da academia, profissional do mercado e graduando. Também surgem os conceitos de nucleação nomotética e objetivação idiográfica, que resumidamente são, a primeira são fundamentações paradigmáticas que sustentam as escolhas didáticas do docente e a segunda são as escolhas, ou seleções criativas do docente de acordo com a clientela.

As regularidades atribucionais a nível alético-epistêmicas também foram reformuladas, contendo uma unidade com duas subunidades. A unidade “Cognições profissionais-Nível constitutivo” divide-se em: Competências e Exercício Funcional. A primeira traz dois novos conceitos, as competências gnoseológicas e as competências praxeológicas, que são, a primeira, o saber-sobre (os fundamentos teóricos conquistados na academia) e a segunda, o saber-como (os saberes conquistados com a prática como profissional de mercado), assim como, traz a perspectiva holística das operações via Experienciação, em que as operações sistêmicas de uma comunidade de prática podem dar-se de duas maneiras: experiência normativa (favorecimento do módulo reflexivo e da reconstrução reflexiva), e experiência cognitiva (favorecimento do módulo impulsivo e da compulsão à repetição).

A versão 4.2 em seu esquema básico da Teoria Holística estendida da Atividade mantém os fatores de atribuição e os fatores de mediação como na versão 4.0, ou seja, os conceitos gerais desses dois metafatores de enquadramento do trabalho docente não sofrem modificações da versão 4.0 para a versão 4.2. Na versão 4.2 são os fatores de controle que recebem novos contornos conceituais, no sentido de adensarem-se em prol das sistemáticas de avaliação e de ajuste da THA.

Assim, o que nas versões anteriores eram designados como Objeto, Monitoramento e Parâmetros dentro dos fatores de controle, na versão 4.2 tornam-se subunidades de uma das unidades de controle, o Controle Mediacional, em que o Objeto diz respeito ao Bem social e seus desdobramentos (controle do papel social dentro de um sistema de referência mediadora); o Monitoramento diz respeito, sobretudo ao Diagnóstico e ao Prognóstico, isto é, o controle a partir de um Plano ou Programa, cujos resultados obtidos, fazem com que se mantenham, ou se ajustem as práticas, ou procedimentos, sobremaneira, metodológicos frente ao cliente; e por fim, os Parâmetros, que dizem respeito a três índices: os perfis de referência (paradigmas metodológicos de controle), os instrumentos diagnósticos (utilização material dos paradigmas metodológicos de controle, alocados em ferramentas diagnósticas) e os critérios avaliativos-decisórios (dependentes dos paradigmas metodológicos de controle e da

sua, posterior utilização material, de modo a garantir avaliação reflexiva e decisões frente a dado problema).

A unidade de Controle Atribucional se subdivide em Paradigmatização da Formação, que será dada pela associação entre nucleação nomotética, objetivação idiográfica e Desenvolvimento profissional corresponsável, isto é, o controle do papel profissional docente estará subordinado à fundamentação teórico-conceitual-metodológica (dada pelo saber da academia, ou pela formação inicial), à seleção, ou escolha criativa (dada pelo saber do mercado, ou seja, pela prática docente cotidiana, ou formação continuada) e à aliança profissional entre as atividades centralizadas em objetos, objetivos, ou motivos (relação profissional da academia, profissional de mercado e clientela) e as atividades centralizadas em recursos humanos (profissional da academia, profissional do mercado e licenciando).

Também, há a subunidade denominada Influência sobre interfaces profissionais, que diz respeito ao “controle coletivo da paradiigmatização do trabalho” (RICHTER, 2015c, p. 02), por meio da multi, da inter e da transdisciplinaridade, ou seja, as diversas áreas de formação profissional docente se autodiferenciam, mas se acoplam, pelas relações acima mencionadas. A última subunidade da unidade em questão é a Influência defensiva sobre o Discurso do Déficit e assertiva sobre o Discurso da Demanda. O primeiro é um fenômeno apontado pela THA como discursos que:

[...] introjetam as expectativas de minoridade social como se fossem naturais e inerentes. [...] Dito de outro modo, sistemas exogenamente determinados flexibilizam as próprias expectativas ao sabor das expectativas de terceiros-daí falamos de expectativas normativas e de expectativas cognitivas (renunciar à sistematicidade e previsibilidade de concepções, procedimentos e valores autoestabelecidos em favor das vicissitudes administrativas (RICHTER, 2011, p. 138).

O Discurso do Déficit relaciona-se aos problemas de identidade profissional, uma vez que lida com, segundo Kader (2012, p. 59) “mecanismos sócio-discursivos de reconhecimento exógeno e endógeno”. A sistematização normativa tende ao equilíbrio da identidade profissional docente, uma vez que são as expectativas normativas que alicerçam e enquadram o papel e a prática docente e não os discursos cognitivos, por parte dos docentes, e os discursos exógenos por parte da sociedade como um todo. Nas expectativas normativas há

sustentação, no sentido de que elas não são abandonadas caso sejam transgredidas, pois há uma maior rigidez dentro do sistema social¹⁰:

[...] a tendência em enfatizar o treinamento em detrimento da formação, bem como a necessidade de refletir sobre a ética da pesquisa e exercício profissional, baseados na exogenia-a saber, os discursos sobre o professor deficiente, carente de explicações (KADER, 2012, p. 59).

O Discurso do Déficit, por meio das contribuições luhmanneanas acerca das expectativas cognitivas e das expectativas normativas, determina o lugar profissional dentro e fora dos sistemas sociais, “isto quer dizer que profissões doadas de maioria jurídica, adquirem maior segurança na atuação de seus profissionais, que são respaldados pelo discurso da normatividade” (AMARAL, 2012, p. 31). O Discurso da Demanda trabalha com a ideia de labilidade de campo, isto é, a relação consistente do papel social docente em detrimento das demandas da clientela, porém, alicerçada no papel social docente com o grupo de referência e com a relação identitária, resultando no senso de responsabilidade pessoal no exercício profissional.

A versão 4.2, em suas sistemáticas de avaliação e ajuste, traz por fim, a unidade Controle sobre o Controle, no tocante a Políticas autárquicas de legislação e fiscalização, quando pressuposta a regulamentação profissional, isto é, essa unidade projeta um dos principais focos da THA (a emancipação e a regulamentação da profissão docente) e, a partir disso, estabelece como seria o controle de legislação e fiscalização do papel social e o do exercício da profissão. Assim, o Controle sobre o Controle normatiza legalmente a profissão docente através do Assentamento das operações sistêmicas sobre expectativas normativas, Funcionamento autopoietico, Interações batesonianas recíprocas com sistemas profissionais conexos¹¹. Em suma, essa unidade dos fatores de controle trata do nível Autogestório da profissão, que é “legislação sobre atribuições profissionais, ética profissional, condições de trabalho: leis, decretos, pareceres, resoluções” (RICHTER, 2015c, p. 02).

¹⁰ “A diferenciação entre o cognitivo e o normativo não é definida em termos semânticos ou pragmáticos, nem referenciada aos sistemas afirmativos que as fundamentam ou à contradição entre afirmações informativas e diretivas-mas sim em termos funcionais, tendo em vista a solução de um determinado problema. Assim, em caso de despontamento de uma expectativa cognitiva surge uma realidade sobre tal fato. Já em se tratando de expectativa normativa, o desapontamento de determinada expectativa cria uma situação que deve buscar aplicação na norma por parte do Estado” (LUHMANN, 1995 apud TRINDADE, 2008, p. 46).

¹¹ Como, por exemplo, a Psicologia e a Educação Física, que são profissões emancipadas, ou regulamentadas, com uma legislação e fiscalização próprias, as quais, podem interagir com a possibilidade regulamentatória da profissão de licenciado em Letras, em razão das interconexões conceituais entre as três profissões, sobretudo, a nível de papéis sociais muito bem estabelecidos, empatia na relação profissional-cliente e procedimentação organizacional do trabalho.

Apresentamos as versões da Teoria Holística da Atividade para situar o leitor no contexto geral da teoria, a partir de seus pressupostos básicos, entretanto, a versão 4.3, a mais atualizada, será a que nos guiará nessa dissertação.

A versão 4.3 interessa-nos, sobretudo no que diz respeito às regularidades atribucionais e à organização das intervenções, uma vez que os dois movimentos mais salientes observados durante o processo de aplicação das oficinas de sensibilização, foram a contratualidade na relação entre professor-pesquisador e alunos-sujeitos de pesquisa, assim como as estratégias originadas de esquemas externos. Tanto a contratualidade quanto as estratégias foram dependentes da dimensão afetivo-identificatória.

O quadro a seguir apresenta o Esquema Básico da Teoria Holística da Atividade (THA estendida) versão 4.3, em sua noção de enquadramento. Esse quadro apresenta os fatores implicados na parametrização da atividade segundo o paradigma adotado e nos dá suporte para compreender o significado do enquadramento no contexto de trabalho docente, o qual organiza o trabalho, distinguindo entre o que é sistematizado e consistente daquele que não o é.

ESQUEMA BÁSICO DA TEORIA HOLÍSTICA ESTENDIDA DA ATIVIDADE— VERSÃO 4.3		
ENQUADRAMENTO		
Fatores Implicados na Parametrização da Atividade Segundo o Paradigma Adotado		
FATORES DE ATRIBUIÇÃO Regularidades Atribucionais	FATORES DE MEDIAÇÃO Organização das Intervenções	FATORES DE CONTROLE Sistemáticas de Avaliação e Ajuste
PRÁTICAS EXERCITATIVAS Caracterização e valores profissionais Nível axiológico Articulação da demanda social + emancipação corporativa Discurso da Demanda x Discurso do Déficit	RECURSOS Meios e condições materiais	CONTROLE ATRIBUCIONAL Paradigmação da Formação Influência sobre interfaces profissionais: multi/inter/transdisciplinaridade Influência defensiva sobre o Discurso de Déficit e assertiva sobre o Discurso da Demanda
PRÁTICAS ARTICULATIVAS Condutas profissionais, ética Nível deontológico Conduta: treinamento X tomada de decisão Contrato didático: empatia; significância; dialogismo problematizador; corresponsabilidade Os 4 movimentos discursivos: dogma (o papel, o saber), diálogo (o ir-além, o apropriar-se) Ética: Aceitação transcendente (respeito bilateral às capacidades e limites + foco nos fins e nas etapas rumo aos fins), discríção.	PROCEDIMENTOS Práticas situadas (i) nível das ações <ul style="list-style-type: none"> • metodologias (encadeamentos) • técnicas (configurações) (ii) nível das operações <ul style="list-style-type: none"> • estratégias (esquemas externos) • operações cognitivas (esquemas internos) 	CONTROLE MEDIACIONAL ✓ OBJETO Bem social + desdobramentos ✓ MONITORAMENTO Diagnóstico → Plano ou Programa → Δ Prognóstico-Resultados → Manutenção V Ajuste ✓ PARÂMETROS <ul style="list-style-type: none"> • perfis de referência • instrumentos diagnósticos • critérios avaliativo-decisórios
PRÁTICAS CONSTITUTIVAS Cognições profissionais, apropriação do papel Nível alético-epistêmico Operações Ψ (experienciação) X Operações Σ (dupla contingência) ↔ Construção identitária Formação (apropriação do papel): Dimensões afetivo-identificatória (afeto, base segura, resiliência), praxeológica, gnoseológica Desenvolvimento profissional corresponsável ↔ nucleação nomotética + objetivação idiográfica Exercício funcional: contextos institucionais, diferenciação/especialização, paradigmas de enquadramento	CONCEITOS Fundamentos teóricos (teorias compatíveis com o paradigma): princípios gnoseológicos e praxeológicos	CONTROLE SOBRE O CONTROLE Políticas autárquicas de legislação e fiscalização (pressuposta a regulamentação profissional) → Assentamento das operações sistêmicas sobre expectativas normativas, funcionamento autopoiético, interações batesonianas recíprocas com sistemas profissionais conexos

NOTAS: 1. OPERAÇÕES Ψ DEPENDEM DE PROCESSOS PSÍQUICOS MOLARES (TEORIA DE STRACK-DEUTSCH) E DE CONFIGURAÇÕES DE PERSONALIDADE MOLECULARES (TEORIA DA GESTALT DE FRITZ PERLS), RESPONDENDO A SEGUNDA POR DISFUNCIONALIDADES. A ACRASIA É EXPLICADA EM TERMOS DE DOIS PROCESSOS CONCOMITANTES: MOLARMENTE, POR OPERAÇÕES Σ BASEADAS EM EXPECTATIVAS COGNITIVAS. MOLECULARMENTE, POR OPERAÇÕES Ψ DISFUNCIONAIS BASEADAS EM MECANISMOS DISCURSIVOS PROJETIVOS, ENUNCIADOS A PARTIR DE UM "NÓS" NÃO-DISTRIBUÍDO E ASSOCIADOS À LABILIDADE DE CAMPO (AUSÊNCIA DE RELAÇÃO IDENTITÁRIA CONSISTENTE COM O GRUPO DE REFERÊNCIA E SENSO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL).

Quadro 1 - Esquema da THA estendida, versão 4.3

Fonte: RICHTER (2015a, reproduzido com permissão do autor).

Buscando compreender os conceitos de Fatores de atribuição e Fatores de Mediação, utilizados nesse estudo como aportes metodológicos, explicaremos a seguir, em detalhes, a noção de enquadramento da Teoria Holística da Atividade.

O holismo trata da noção de enquadramento a partir de uma remissão ao trabalho dos psicólogos. Aguirre (2000) menciona o enquadramento de trabalho dos psicólogos como subordinado à suas identidades profissionais, e, portanto, sujeitados aos parâmetros que caracterizam seu papel social. Richter utiliza esse conceito para a atividade docente, de modo a definir bases sólidas de atuação na relação profissional e cliente. A autora menciona que entre psicólogo e paciente há um contrato “em que são definidos o horário, o lugar, os objetivos e os papéis (do profissional e do cliente) e é nesse estabelecimento de diretrizes básicas de regulação e relação que o processo de prestação de serviço é respeitado como profissão.

Por enquadramento, Richter (2010) designa o conjunto articulado dos fatores que constituem uma atividade laboral na sua relação reflexiva com a comunidade de prática, o cliente, os profissionais de áreas afins e toda a sociedade. As condições ideais de uma profissão regulamentada dão margem à autopoiese, isto é, ao discurso endógeno de produção de identidade e procedimentos, “entretanto, sistemas regulados exogenamente, dependentes de preceitos e legitimações externas, devido à baixa assimetria com relação ao entorno, estão sujeitos a não disporem de enquadramento definido” (KADER, 2012, p. 117).

Adotar um enquadramento que organize o trabalho docente é necessário para criar uma base comum de identidade e de procedimento, assim:

ao se pensar a formação docente inicial e continuada, impõe-se um novo enquadramento, que aqui propomos: um Modelo Holístico de Formação Docente. Neste, os instrumentos a serem utilizados para a análise do discurso professoral deverão equacionar o eu-docente em termos de uma representação identitária situada entre outras e mediada pelas singularidades discursivas associadas (RICHTER, 2005, p. 7).

O campo enquadratório da Teoria Holística da Atividade é composto por três fatores, ou metafatores: atribuição, mediação e controle. O primeiro, os fatores de atribuição, é o conjunto de variáveis centradas nas noções de papéis sociais, espaços institucionais (onde a atividade é exercida), atribuições (que tarefas são previstas), competências (em que bases curriculares e jurídicas a atividade é exercida), modelos de conduta (que padrões de comportamento são esperados, em seus devidos contextos, para o profissional, o cliente e demais pessoas), referências e pertença grupal. A ação, ou o encadeamento de ações do

profissional constitui-se como um fenômeno sistêmico subordinado à modelagem do papel social, uma vez que, são as premissas constitutivas de seu papel que respondem à origem das intervenções.

Dessa maneira, as ações e as intervenções são parametrizadas, segundo Richter (2008, p. 53):

Papel concebido como manifestação particular de um coletivo. Em última análise, o sujeito fica reabsorvido na prática o que, em termos de grupo, está pré-estipulado abstrata e potencialmente. É também um correlato semiótico intrasubjetivo (transcendental) de uma relação. b) Papel concebido como conjunto de atitudes-condutas frente ao cliente (que é, por sua vez, também interpelado em seu papel correlativo), equacionadas singular e precisamente na interface profissional-leigo. É também o correlato semiótico inter-subjetivo (físico-objetivo) de uma relação.

O segundo fator, o de mediação, responde ao procedimento profissional em si e engloba os fatores situacionais do ato linguodidático, em seus aspectos instrumentais e teleológicos. Os fatores de mediação subdividem-se em: recursos, estratégias ou procedimentos e conceitos. Recursos são os meios concretos do contexto de ensino (espaço físico, artefatos educativos) e podem ser materiais (situação de trabalho representada por meios e condições de disponibilização de objetos e *input* no contexto educativo) e tecnológicos (meios e condições de serem acessados os recursos na situação de trabalho).

Estratégias ou procedimentos são os meios e condições de interatividade mediada pelos recursos didáticos e respondem às operações concretas realizadas por profissional e cliente na obtenção de objetivos compatíveis com alvos da atividade profissional. As estratégias se dividem em: docentes (gerenciamento, tutoramento, questionamentos, assistência ao cliente) e discentes (operações cognitivo-comportamentais do percurso de aprendizagem do cliente). Os procedimentos são práticas situadas de intervenção, ou seja, são ações metodológicas e técnicas que operacionalizam esquemas externos e esquemas internos do conhecimento. Os conceitos consistem em conhecimento declarativo interno ao enquadramento e desdobram-se em: teóricos (conhecimento abstrativo, fundamentador das condutas e procedimentos de natureza didática) e metodológicos (estruturas de conhecimento declarativo-procedural, práticas ancorados cientificamente ou normatizadas para contextos profissionais).

Os fatores de controle, em termos de enquadramento, equacionam e monitoram o estado do ato praticado por artefatos educativos dos fatores de mediação. Há uma tripartição

nesse metafator: objeto, resultados e avaliação. O objeto é recortado em função do ato linguodidático e se divide em: Bem Social (é a aquisição de competência comunicativa, dependente das necessidades “reais” da clientela-perfil da demanda); Alvo (são os objetivos gerais de um curso ou módulo de ensino de línguas, ensino de macro e micro-habilidades em aprendizado transferível para contextos de uso) e Objetivos (são os objetivos específicos de uma tarefa, ou de um encadeamento de tarefas; desempenho verbal, ou semiolinguístico conceituável).

Os resultados referem-se ao diferencial de desenvolvimento linguístico da clientela entre dois momentos da intervenção didática, de maneira a oferecer um *feedback* ao profissional. O presente item é bipartido em: resultados esperados (conjunto de parâmetros indicadores de êxito) e resultados obtidos (efeitos discentes observados na realização da tarefa em termos de parâmetros selecionados no item anterior). A avaliação é um monitoramento constante da adequação entre intervenções profissionais e expectativas de êxito, ou seja, é um controle contínuo da qualidade que se inicia no levantamento das condições iniciais em que se encontra a clientela.

Interessa-nos, a partir dos fatores de atribuição da Teoria Holística da Atividade delinear as práticas articulativas em nível deontico e as práticas constitutivas em nível alético-epistêmico verificáveis no processo de aplicação das oficinas de sensibilização na escola, no que diz respeito à contratualidade de papéis (aliança didática) entre professor pesquisador e alunos sujeitos de pesquisa. A partir desse delineamento, objetamos relacionar tais práticas à emergência de estratégias centradas na afetividade, referendadas pelos fatores de mediação.

Para encerrarmos as orientações teóricas sobre a Teoria Holística da Atividade, mencionamos a aproximação que Richter faz entre o dialogismo problematizador freireano e a teoria lacaniana dos quatro discursos. Para Freire, a educação que liberta é a educação dialógico-problematizadora, em que o saber constrói-se através do diálogo, na medida em que esse autoriza a reflexão sobre a realidade e a ação. Richter (2012) aproxima tal pressuposto freireano à teoria lacaniana dos quatro discursos¹², no sentido de criar possibilidades para a produção do conhecimento:

Entretanto, isso só poderá ocorrer se houver suficiente lugar para se manifestarem (sem anular os anteriores) os discursos do não-dogmatismo: a) o discurso do analista (cuja função dentro da concepção freireana é a implementação da autonomia do aluno; b) o discurso da histérica (cuja função é o desenvolvimento da atitude discente inquiridora, crítica) (RICHTER, 2012, p. 14).

¹² A respeito dos quatro discursos lacanianos, ver Lacan (1992).

É justamente esse alinhamento entre discurso do analista e discurso da histórica que ordena as regularidades atribucionais de papel social na constituição de pares profissionais (fatores de atribuição) e referencia o exercício funcional docente em seus mecanismos de intervenção (fatores de mediação), uma vez que o trabalho formativo é dependente, antes, da identificação professoral investida de afeto e profissionalização e depois com uma educação sistematizada que garanta a autonomia dos alunos, privilegiando suas necessidades “reais”. A corresponsabilidade pelas práticas docentes perpassa pela paradigmática de um papel professoral, endógeno à classe, discursivamente amparado a partir da mudança nas ações:

[...] o desempenho de uma função passa antes pelo conhecimento, compreensão e aceitação do respectivo papel social (profissional no caso)-condições para poder assumi-lo. Isso significa que o aluno deve pautar o roteiro de sua formação por um grupo organizado (o qual, com seus valores, atitudes, práticas, referências conceituais, aspirações, concretiza, num tempo e lugar, determinado papel que lhe sirva de referência e alvo de investimento afetivo (isto é, que lhe ancore identificação) (AGUIRRE, 2000 apud RICHTER, 2011, p. 111-112).

As ações, ou práticas docentes incidem sobre o papel social da profissão de professor e, portanto, devem ser elas as responsáveis por respaldar a imagem social dessa comunidade de prática humana e não os discursos, ou representações. Se pensarmos nos imaginários sociais acerca da profissão docente, verificamos um choque entre um ideal fixado socioculturalmente (o que se diz) e um real construído cotidianamente (o que se é, o que se faz). Ao tratarmos da categoria de imaginário, nos reportamos ao conceito laciano que será tratado no item 2.5 dessa dissertação, no qual temos a corporeidade de um “eu” ideal, construído ao longo da história, pela cultura e pela sociedade acerca do papel social do professor. Defendemos que esse imaginário é nocivo à constituição de identidade profissional, tanto coletiva, quanto individual, por ele não permitir o exercício de uma formação inicial e continuada pautada na busca e na apropriação por uma imagem docente ativada nas subjetividades sociais e individuais dos educadores, ou seja, na negociação de sentidos com seus pares de profissão e na prática em serviço, as quais refluem ao seu próprio ego professoral em edificação.

2.2 EMBASAMENTO VYGOTSKYANO

Vygotsky, ao apontar a crise da psicologia do século XX, propõe que os objetos da ciência são categorias históricas definidas com a ajuda de abstrações primárias.¹³ Afirma que o problema da psicologia dos anos 1920 não é a falta de abstrações primárias, mas a coexistência de pelo menos três delas: a psicologia introspectiva (os fenômenos psíquicos são acessados exclusivamente pelos sujeitos da experiência), a psicologia do comportamento (os atos psíquicos como respostas do organismo a reflexos externos) e a psicologia do inconsciente (os fenômenos psíquicos são determinados por uma realidade psíquica inacessível ao sujeito). O autor em questão assinala que a solução não é considerar uma abstração comum que englobe as três correntes mencionadas, mas saber como produzir um conhecimento científico para o campo da psicologia. Para tanto, Vygotsky preocupou-se em construir o projeto de uma psicologia geral, propondo métodos indiretos em psicologia.

Confirmando a necessidade de se trabalhar com o conteúdo real dos conceitos, Vygotsky adota uma posição realista diante do conhecimento científico, uma vez que: “[...] o objeto do conhecimento científico existe sempre, ao mesmo tempo, sob a forma de fato real e sob a forma de pensamento com a ajuda dos conceitos” (FRIEDRICH, 2012, p. 37). A partir da obra **A dialética da natureza**, de Friedrich Engels, Vygotsky vê no conceito de dialética o princípio geral da psicologia, tido como a correspondência entre o fato real e o pensamento conceitual desse fato. As ciências históricas utilizam métodos interpretativos e reconstrutivos em seus caracteres indiretos e apoiado nisso, o teórico em questão afirma que interpretamos e reconstruímos um fato sempre através de um conhecimento existente, que mediatiza a produção do conhecimento do fato.

Vygotsky substitui a abstração primária pelo psiquismo como conceito psicológico de base e o compara “a um instrumento que isola, separa, abstrai, faz escolhas dos fatos da realidade” (FRIEDRICH, 2012, p. 47), que, mediatiza a relação do sujeito com o mundo, na construção de uma série psíquica, a qual pode ser reconstruída pela análise de sua transformação. Assim, o método indireto, constrói hipóteses, reconstrói interpreta os traços da filtragem da cadeia, ou série psíquica:

Para analisar um instrumento que funciona como filtro, não é suficiente conhecer os resultados da filtragem, o que sai, depois da seleção; também é preciso saber o que

¹³ Porque o psiquismo funciona com base em sentidos e significações construídos historicamente e compartilhados culturalmente.

foi filtrado, portanto, o que não passou, o que foi posto de lado, o que não foi selecionado (FRIEDRICH, 2012, p. 50).

Até agora, pretendemos ter realizado um apanhado geral, apesar de não minucioso, dos degraus metodológicos dos estudos de Vygotsky. A partir desse momento, exploramos, mais detidamente, o percurso teórico que se desdobra no conceito vygotskyano que embasa nossa pesquisa: a Zona de Desenvolvimento Proximal. Trataremos, pois, da categoria instrumento psicológico e da formação de conceitos, a fim de traçar o desenvolvimento do conceito de ZDP.

A memória lógica e a atenção voluntária, funções psíquicas superiores, originam-se com o auxílio dos instrumentos psicológicos e tornam-se fenômenos psíquicos mediatizados. A memória natural é aquela em que há um vínculo associativo direto entre A e B. Já a memória artificial é aquela em que um instrumento psicológico entra em jogo de maneira a mediatizar a relação entre A e B, tornando-a indireta. Vygotsky esclarece a diferença entre instrumento psicológico e instrumento de trabalho (ou ferramenta). Os dois funcionam como elementos de intermediação entre a atividade do homem e seu objeto, mas, enquanto o instrumento de trabalho (ferramenta) produz as transformações do objeto no mundo exterior, o instrumento psicológico tem seu objeto no mundo interior e, portanto, é um meio de influência sobre o próprio sujeito. Vygotsky (1991, p. 39) dá exemplos de instrumentos psicológicos:

Eis alguns exemplos de instrumentos psicológicos e de seus sistemas complexos: a linguagem, as diversas formas de contar e de cálculo, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os planos, todos os signos possíveis.

Um instrumento psicológico, então, é uma adaptação artificial, de natureza social (não orgânica) destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e outros. Essa natureza social dos instrumentos psicológicos leva Vygotsky a conceber o par dualista conceitos naturais e conceitos culturais, para evidenciar os primeiros como regulados e controlados pelos instrumentos psicológicos enquanto processo natural e os segundos como o resultado da intervenção artificial dos instrumentos psicológicos sobre os fenômenos psíquicos.

Resta-nos, para compreender completamente o conceito de instrumento psicológico para Vygotsky, tratar da distinção entre atividade mediatizada e atividade mediatizante. Friedrich (2012, p. 65) nos esclarece essa distinção:

[...] nessa atividade mediatizante, que o sujeito age fisicamente sobre a natureza, que não utiliza um instrumento para ele mesmo mudar a natureza, como é o caso, quando pegamos uma furadeira para fazer um buraco na madeira. Essa atividade, na qual o sujeito intervém com um instrumento diretamente sobre a natureza é chamada atividade mediatizada.

Cabe salientar a diferenciação que Vygotsky faz entre instrumento e signo. No campo psicológico, os signos atuam como instrumentos de maneira comparável às funções dos instrumentos no trabalho, contudo, sem a implicação de uma identidade comum entre esses dois conceitos similares. Essa diferenciação ocorre, porque os signos pertencem a um plano psicológico e a uma esfera abstracional, enquanto os instrumentos pertencem a um plano natural e a uma esfera material. Seu ponto em comum é que ambos possuem função mediadora, entretanto, signo e instrumento têm diferentes maneiras de orientar o comportamento humano, dado que, a função do instrumento é servir como meio auxiliar da influência humana sobre o objeto da atividade, levando esse a ser modificado, constituindo aquele como controle e domínio da natureza por meio de uma atividade humana externa; e o signo enquanto orientado internamente, dirige-se para o controle do próprio indivíduo, não modificando o objeto da operação psicológica, mas afetando o sujeito por meio de um processo de refração.

O elo psicológico real entre essas duas atividades se dá nas funções psicológicas superiores, ou comportamento superior, as quais se referem à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica, visto que, a transição para atividades mediadas (uso de signos) muda, tanto as operações psicológicas como o uso de instrumentos. Se na filogênese surge a interação com o coletivo como necessidade de sobrevivência, na ontogênese surge a fala como necessidade de inserção no grupo¹⁴.

Vygotsky, na obra **Pensamento e linguagem**, trata da formação de conceitos nas crianças. Ele afirma que existem três diferentes estados de formação de conceitos na ontogênese da criança: 1º) conceitos sincréticos (designação de diferentes objetos utilizando a mesma palavra; processo de generalização), 2º) conceitos complexos (compreensão das

¹⁴ A ontogênese equivale ao desenvolvimento particular de cada sujeito dentro da cadeia desenvolvimental de sua espécie, ou seja, é a trajetória de vida de um sujeito, em suas peculiaridades. Esse conceito relaciona-se ao de filogênese, a qual diz respeito ao desenvolvimento do sujeito na linha característica comum de sua espécie, como por exemplo, ser bípede e ter movimento de pinças nos dedos.

relações objetivas entre coisas e pessoas do mundo; ligação concreta e factual) e 3º) pseudoconceito (equivalente não maduro do verdadeiro conceito) e verdadeiro conceito (ligações de tipo único; abstrações; forma fundamental do pensamento).

A causa produtiva da maturação dos conceitos é vista por Vygotsky quando as palavras são utilizadas como unidades mínimas de significação e, portanto, estão baseadas no que está fora das relações nas quais elas se deram na experiência, isto é, a maturação dos conceitos relaciona-se com as “ligações entre as coisas do mundo que não são ligações factuais” (FRIEDRICH, 2012, p. 95). Quando a linguagem se torna indissociável do pensamento, através da formação de conceitos maduros, ou verdadeiros, temos o conceito de mediação:

Não apenas o pensamento é mediatizado exteriormente pelos signos, mas ele é interiormente pelas significações. [...] Não se pode conseguir fazê-lo, a não ser por uma via indireta, mediada, ou seja, graças à mediatização interna do pensamento, primeiramente pelas significações, em seguida pelas palavras. É por isso que o pensamento nunca equivale à significação literal das palavras. A significação serve de mediação entre o pensamento e a expressão verbal, ou seja, a via que vai do pensamento a palavras é indireta, interiormente mediada (VYGOTSKY, 1993, p. 493).

Vygotsky (1995), através de experiências com o uso de signos pela criança, desenvolve o conceito de internalização, o qual se entende como um processo de reconstrução interna de uma operação externa ao longo de uma série de transformações. Vygotsky utiliza como exemplo desse processo o desenvolvimento do gesto de apontar, em que, inicialmente, é representado pelo movimento externo de pegar da criança, em seguida o apontar da criança torna-se um gesto para os demais (os demais indivíduos dão uma representação para o apontar da criança) e somente depois, a criança associa o seu movimento de pegar a uma situação objetiva (a criança dá sentido, internamente, ao seu gesto como obtenção de algo por via de outra pessoa).

Ao elencar uma série de transformações constitutivas do processo de internalização como ilustração descritiva do apontar, o teórico em questão destaca a reconstrução interna de uma operação que representa uma atividade externa, o processo interpessoal que é transformado em processo intrapessoal e a transformação daquele processo interpessoal em um processo intrapessoal como resultado de uma longa série de eventos ao longo do desenvolvimento. O processo de desenvolvimento das formas psicológicas superiores, então, é mediado por pessoas, por instrumentos e conteúdos da cultura, assim como por signos.

O papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos baliza o conceito de Zona de desenvolvimento proximal, em termos de relação entre desenvolvimento e aprendizado. A ZDP vygotskyana considera a distância entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo (capacidade de realizar tarefas de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade de realizar tarefas com a ajuda de outros), como define Vygotsky (1993, p. 97):

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.

Dessa maneira, o aprendizado escolar, através da mediação interventiva (do professor, através de perguntas reflexivas-uso de signos como instrumentos psicológicos) deve levar em conta, em um primeiro momento o desenvolvimento real do aluno e, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, observar o seu desenvolvimento potencial, de modo a intervir na realização de tarefas para o alcance de habilidades e competências específicas esperadas para o grupo dentro de seus horizontes de expectativas “reais” (para a vida) e conceituais (para a escola).

No âmbito dessas intervenções docentes, a fim de que se cumprisse a internalização da aprendizagem, como produto do ensinar, como resultado não de mera imitação, mas de busca por uma autonomia cognitiva, é que destacamos as estratégias de (auto) monitoramento da aprendizagem por parte dos alunos, propostas em alguns itens-núcleo do organograma procedimental das oficinas de sensibilização, bem como o ensino em espiral de complexidade, o qual permite que os alunos graduem êxitos de atividades de menor dificuldade para atividades de maior dificuldade.

Oliveira e Rego (2003) afirmam que afeto e cognição têm sido, até hoje, tratados separadamente como dimensões isoladas do funcionamento psicológico e que Vygotsky debruçou-se nos estudos sobre o lugar da afetividade no processo de construção cultural da significação (abordagem histórico-cultural). O pensamento humano deve ser compreendido em sua base afetivo-cognitiva, uma vez que afeto e cognição estão dialeticamente relacionados em uma conexão entre processos psicológicos e desenvolvimento da consciência. Em Vygostky (1993, p. 25):

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De

igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil ao comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente.

A perspectiva genética de Vygotsky concebe o ser humano como sujeito subjetivamente constituído, em termos de pensamento e emoções que se desenvolvem dialeticamente entre os planos subjetivo e social. Nessa implicação das formas de organização da personalidade:

[...] o sujeito postulado pela psicologia histórico-cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido) (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 19).

De acordo com Vygotsky, existem dois tipos de emoções: emoções primitivas (originais, como a alegria, o medo, a raiva) e as emoções superiores (complexas, como o despeito e a melancolia). As emoções superiores são um desenvolvimento qualitativo das emoções primitivas, originadas à medida que o conhecimento conceitual ascende como resultado de processos cognitivos com formas psicológicas superiores. Enquanto as emoções primitivas são de raiz biológica e instintiva, as emoções superiores são fenômenos histórico-culturais, porque investidas de domínio de instrumentos (capacidade de utilização da linguagem como mediadora de controle) de domínio do homem sobre si mesmo (capacidade de controle de impulsos e de emoções primitivas). É a linguagem que media a evolução das emoções, visto que oferece aos sujeitos sistemas representacionais, dados por um contexto cultural mais amplo. Assim, os sentimentos sempre estão investidos de conexões conceituais:

[...] nossos afetos atuam em um complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos de fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos, não compreender que este sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos (VYGOTSKY, 1991, p. 86-87).

A análise psicogenética¹⁵ permite traçar o desenvolvimento das emoções nos seres humanos, assim como o percurso de formação das funções psicológicas superiores. Como tal, na perspectiva vygotskyana, as mudanças na vida psicológica estão associadas às mudanças na vida social, principalmente pela mediação de instrumentos semióticos. A questão da singularidade dos sujeitos é central para a nossa pesquisa, visto que a afetividade nos remete à constituição subjetiva e ao conceito de personalidade. As emoções, enquanto conceitos sociais são reinterpretadas pelos sujeitos a partir das suas experiências pessoais. Desse modo, a microgênese das emoções é que constitui a personalidade dos sujeitos, na medida em que essa é uma dimensão pessoal, singular e subjetiva.

O psiquismo individual emerge, então, do entrecruzamento do biológico (filogênese), do histórico (ontogênese) e do cultural (sociogênese): “[...] a personalidade não representa uma entidade intrapsíquica substancializada, mas sim um sistema complexo integrador da vida psíquica individual, que participa do sentido que as experiências têm para o sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 146). Investigar a história dos sujeitos é necessário para a compreensão dos seus processos de desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto legado cultural de um grupo social, a fim de se construir um entendimento da formação do sujeito:

Assim, por meio do modelo vygotskyano, é possível concluir que as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural do seu grupo. Esse patrimônio, material e simbólico, é o conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que os seres humanos constroem ao longo de sua história. E isto implica uma ação partilhada, já que é por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, do social para o individual (REGO, 2003, p. 89).

Procuramos examinar a relação entre cognição e afeto para Vygotsky, principalmente, para referendar o tratamento que nossa pesquisa deu ao aspecto da afetividade como categoria essencial do processo de ensino-aprendizagem, ao considerar o cenário subjetivo dos alunos como institucionalizador de pares profissionais (dimensão afetivo-identificatória dos fatores de atribuição da THA) e como esquema caracteriológico-personalitivo passível de metodologização (estratégias mediadas dos fatores de mediação da THA).

¹⁵ A análise psicogenética é composta por quatro planos básicos: “filogênese (relativo à história da espécie humana), ontogênese (relacionado à história do indivíduo da espécie, do nascimento à morte), sociogênese (relacionado à história de cada grupo cultural) e microgênese (referente à história, relativamente de curto prazo, da formação de cada processo psicológico específico; referente, também, à configuração única das experiências vividas por cada indivíduo em sua própria história singular)” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 24).

2.3 ASPECTOS DE ROTEIRIZAÇÃO

Importante frisar que utilizamos Campos (2007) como teoria base para o trabalho com aspectos de roteirização e de narração a partir de uma interface com a Teoria da Literatura. A obra de Campos, caracterizada como teoria de roteiro de cinema e de televisão foi selecionada porque comporta fundamentos (recursos imagéticos e de fabulação) semelhantes aos da Teoria da Literatura, entretanto, aquela não é tão teoricista em termos de nomenclaturas conceituais, como essa. Ao eleger a obra de Campos, procuramos uma transposição didática, ou seja, intentamos utilizar os discursos artísticos do cinema e da televisão, em seus conceitos de composição narrativa, porque sua terminologia é mais autêntica (reconhecível, palpável, assimilável) ao universo sociocultural dos educandos sujeitos de pesquisa.

Assim, do conhecimento prévio (declarativo e procedural) dos educandos sobre os conceitos de roteiro e de narração no âmbito do cinema e da televisão, projetávamos o conhecimento conceitual da Teoria da Literatura, mas sem recorrer ao seu inventário axiomático. Procuraremos ao longo desse item de capítulo, teorizar os aspectos de roteirização trabalhados nas oficinas da pesquisa em questão, mas de uma maneira didatizada, isto é, fazendo relações entre os conceitos de Campos (2007) e as suas dinamizações no decorrer da execução em sala de aula.

As oficinas de sensibilização propunham um ensino interdependente de língua e de literatura, tendo como agentes motrizes os aspectos de roteirização, uma vez que esses permitiram a execução do produto final (elaboração das narrativas em formato *storyline*). O ponto de partida sempre foi a utilização de materialidades linguísticas¹⁶ empenhadas em um abrangente complexo de operações concretas com os universos de interesses dos alunos sujeitos de pesquisa.

Para tanto, todas as atividades sequencializadas nos organogramas procedimentais procuraram orientar-se pela abordagem interacionista, na qual “o conhecimento e a própria

¹⁶ Consideramos como materialidades linguísticas toda textualidade (verbal e/ou não verbal) que se apresenta como um artefato cultural (BAKHTIN, 2003, 2006) presentificado socioculturalmente, por meio de situações comunicativas e determinado por um canal, um estilo, um conteúdo, uma composição e uma função. As materialidades linguísticas procuraram ser selecionadas dentro de um domínio discursivo (BAKHTIN, 2003, 2006) que fosse amplo, mas específico de acordo com os universos de interesses dos alunos. Um domínio discursivo diz respeito a um conjunto de gêneros textuais próprios e exclusivos, classificados por suas “práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas” (MARCUSCHI, 2002, p. 04), assim, a partir de ferramentas diagnósticas orais, ou escritas (advindas da composição do organograma procedimental, o qual se constitui com base na Teoria Holística da Atividade, na Pesquisa-Ação e no Dialogismo problematizador freireano) realizadas em cada oficina, os educandos expunham dados dos domínios discursivos de suas preferências (por isso do termo universos de interesses dos alunos sujeitos de pesquisa).

vida humana são indissociáveis da ação transformadora sobre o mundo” (RICHTER, 2000, p. 36). O ensino de língua nas oficinas em questão pautou-se pelo foco nas três dimensões da linguagem (forma, função e estratégia) e como tal veiculou atividades em que os sujeitos pudessem agir comunicativamente no grupo, de modo a “participarem de situações autênticas, desempenharem papéis autênticos, resolverem problemas autênticos” (RICHTER, 2000, p. 36),¹⁷ na produção textual de gêneros discursivos, ou elementos deles, como sinopses de filmes, bilhetes, histórias curtas do cotidiano, caracterizações, roteiros, etc. O ensino de literatura nas oficinas em questão ambientou-se pela interpretação estilística de elementos do contexto real dos alunos, isto é, transformaram-se as formas experienciais deles em conhecimento conceitual de representação do mundo.

O conhecimento declarativo, que é saber a respeito de algo através de conteúdo teórico (no sentido de informações livrescas) e o conhecimento procedural, que é aquele adquirido com a experiência, tornam-se conhecimento conceitual, quando são acionados esquemas de construção de uma nova informação, ou descoberta, por meio de abstrações, ou generalizações a partir de casos específicos. Teoricamente, Richter (2010-2011) afirma que o conhecimento conceitual se dá por indução, que é conhecido como *bottom-up* e que há nele um movimento cognitivo recíproco entre esquemas de: a) acréscimo: acoplar novos dados; b) estruturação: formar novos esquemas com partes de esquemas antigos e c) harmonização: mobilizar esquemas superiores para ajustar e construir esquemas em construção. As atividades de ensino de literatura nas oficinas, então, partiram de conhecimentos declarativos e conceituais dos alunos (elementos do contexto real: o saber livresco sobre algo e o saber experiencial sobre algo) de maneira a direcioná-los ao conhecimento conceitual sobre os elementos de roteirização e os elementos de narração. O educador mediou esse processo de construção de conhecimento conceitual, utilizando intervenções dialogicamente e acionalmente direcionadas a acoplagem de novas informações (acrécimo), uma vez que empregou as pré-construções experienciais dos alunos como transformação em representação estética (literária) do mundo, por meio do conceito de estruturação (novos esquemas a partir de esquemas velhos). A harmonização acontecia, entre outros momentos, quando os alunos, convertiam suas experiências, ou cenas e histórias do dia a dia em produções textuais, ou

¹⁷ O ensino de língua pautado nas oficinas (NEVES, 2011), para os propósitos do trabalho com roteirização, denominado como autêntico, diz respeito a atividades interativas que empreguem, ou simulem os contextos de uso discursivo-textual de itens linguísticos, ou de gêneros textuais ambientados em seus cenários sociais de prática. Em suma, a forma, a função e as estratégias da língua em uso, sobretudo, em gêneros discursivos, foram ensinadas a partir de elementos cotidianos dos educandos (em suas práticas discursivo-sociais) por meio de objetos e de recursos dos seus universos de conhecimentos e desempenhos ativos na socioculturabilidade, como por exemplo, charges, sinopses de filmes, receita de bolo, conteúdos circulantes na internet (vídeo do youtube e página de um site), desenho animado de televisão, minissérie de televisão, música e poema.

quando modificavam os termos (metalinguagem), oralmente (em atividades de debate e de discussão) do nível procedural para o nível conceitual, na nomeação dos elementos de roteirização e dos elementos de narração. A esse respeito, Richter (2010-2011, p. 28) retrata o trabalho didático em torno do conhecimento conceitual:

Conceptual: atividades cujo objetivo central é simultaneamente mental e prático – o que lhes dá certo ar de semelhança tanto com as atividades declarativas quanto com as procedurais. Elas se destinam a levar o aprendiz a adquirir, desenvolver, aperfeiçoar ou integrar modelos cognitivo-comportamentais, que são armazenados como informação, porém funcionam coordenando tarefas sociais, ou melhor, gerenciando comportamentos e conhecimentos prévios relevantes nas diversas interações sociais. A forma mais típica de assimilação é por meio de prática refletida e expansível, daí serem adquiridos geralmente de modo indutivo. Exemplo típico disso é a aprendizagem de gêneros textuais importantes na interação social extraclasse, como um *curriculum-vitae*.

Fixados pela experiência “real”, os aspectos de roteirização foram trabalhados em termos de emprego constante de processos de descoberta, através de um ensino em espiral, isto é, por meio da graduação de atividades por ordem de dificuldade. O ensino em espiral baseia-se numa pedagogia-processo, que é cooperativa e personalizada entre professor e alunos. Ela obedece à seguinte sequência: 1) Atividades de compreensão (mecanismo de diálogo; esfera de expressão de ideias a partir de leitura); 2) Investigação linguística (emprego de instrumentos de investigação de formas linguísticas na relação de estruturas e significados); 3) Produção textual (coordenação organizada dos itens 1 e 2)¹⁸.

Selecionamos como base teórica para o trabalho com elementos de roteirização um material que explorasse conceitualmente e metodologicamente tais aspectos, entretanto, sem apresentar certa rigidez metalinguística, na medida em que desejávamos uma aproximação fluida entre a vida dos alunos sujeitos de pesquisa em seus conteúdos narrativos e as formas nomenclaturais de construção de histórias. Para tanto, a obra **Roteiro de cinema e televisão:**

¹⁸ Essa tripartição (leitura, interstício e produção textual) foi uma hipótese de trabalho elaborada por Richter (2012) em um projeto de aplicação na disciplina de Tarefa, Projeto e Ensino de Línguas da turma de 2012 na graduação em Letras Português (Licenciatura) da UFSM. Essa aplicação foi desenvolvida pelos alunos da referida disciplina (entre eles, eu) e mostrou a viabilidade do formato *storyline* como elaboração conjunta por parte dos alunos de um material didaticamente vivo. Essa tripartição baseia-se em dois pontos: 1) a constatação incontroversa de que na aquisição de língua materna, as habilidades receptivas antecedem as habilidades produtivas e 2) a constatação de Nunan (1992, 1994) de que na escala de habilidades, uma tarefa voltada ao ouvir e ler tem menor sobrecarga cognitiva que uma tarefa voltada ao falar e escrever; o autor citado defende que se deve montar um curso, ou uma unidade de curso linearmente, de modo que as habilidades receptivas (as que têm menor demanda cognitiva e menor grau de dificuldade de processamento) sejam trabalhadas antes que as habilidades produtivas (as que têm maior demanda cognitiva e maior grau de dificuldade de processamento).

a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma história, de Campos (2007) nos deu suporte suficiente para os propósitos já mencionados.

Iniciamos o trabalho de roteirização com a exploração dos elementos de percepção, dos elementos de inferência e dos elementos de imaginação, que segundo Campos (2007, p. 21): “elementos de percepção são aqueles percebidos por quem teve acesso à massa de estória. [...] Elementos de inferência são os inferidos a partir dos elementos percebidos. E elementos de imaginação são os imaginados a partir dos elementos anteriores”. A fim de construir uma narrativa, necessitamos desses elementos acima referidos, na medida em que eles ordenam o processo relacional entre vida e ficção, assim como, necessitamos dos sete *loci* da retórica clássica¹⁹ (*quis, quid, ubi, quando, cur, quibus auxiliis, quomodo*), os quais dão sustentação à apresentação linear de uma história.

Em seguida, trabalhamos a descrição como elemento de resumo de uma narrativa. A partir de sinopses de filmes, nas quais a descrição concisa funciona como mini-roteiro, exploramos a síntese em seu processo de objetificação das partes principais de uma história. Campos (2007, p. 106) faz menção ao que tratamos por meio de uma analogia com a publicidade: “profissionais de publicidade são ágeis em identificar a imagem principal da mensagem publicitária que esteja sendo gerada. Ela deve traduzir e sintetizar numa imagem o texto e o subtexto da mensagem”.

Os sete *loci* da retórica clássica (quem, o quê, onde, porquê, para quê, quando, como) foram trabalhados relacionalmente como ingredientes de uma receita de bolo, na qual, a estrutura seria o modo de preparo. A partir dessa relação, exploramos os elementos de complicação, ou conflito e de desfecho. Esses dois elementos são denominados como jogo de ações, na qual há uma troca de ações entre as situações ou entre as personagens. Campos (2007, p. 177) afirma que “jogos de ação se dão, por exemplo, através de conflito, chantagem, pressão, logro, suborno, pacto, argumentação, esclarecimento, sedução e dilema”.

Tratamos das categorias personagem e perfil de personagem através de materialidades verbo-visuais, nas quais personagens-componente de um grupo reagem ao mundo e às situações segundo seu perfil caracteriológico. Para Campos (2007, p. 139), “personagem é a representação de pessoas e conceitos na forma de uma pessoa ficcional” e as ações que executa são traçadas pelo seu perfil, que antecede às suas ações. Sob esse prisma, no decurso de uma narrativa, as personagens mais se revelam do que se modificam.

¹⁹ “*Loci*, do latim *locus-i*, são os sete lugares do pensamento que o fabulador e o narrador devem preencher a fim de fabular (imaginar) uma estória e compor uma narrativa sem lacunas de informação” (CAMPOS, 2007, p. 22).

O perfil de personagem, então, é o conjunto de traços característicos de uma personagem e dita os pontos do seu foco de ação e a forma como ele percebe e reage ao que percebe. Nesse sentido, “um personagem engajado percebe a injustiça e se revolta, um personagem covarde percebe a mesma injustiça e se acovarda, um personagem desprovido de conceito de justiça sequer percebe a injustiça” (CAMPOS, 2007, p. 157).

Problematizamos, também, as ações das personagens não apenas segundo o seu perfil personalitivo, mas também por motivações e objetivos gerados por algum elemento da narrativa. Chamamos de motivação àquilo que motiva e impulsiona uma ação e de objetivo àquilo que uma ação objetiva. Campos (2007, p. 174) esclarece que “a motivação e o objetivo são os extremos do vetor de uma ação: a motivação é o começo e o objetivo, o fim”.

A realização de uma atividade de transformação de uma narrativa em roteiro, obedecendo aos elementos de roteirização já aprendidos foi o passo seguinte do processo. O roteiro é um esboço relacional entre ações e motivações, representadas pela atuação de personagens, que percebem e reagem ao mundo segundo seu perfil caracteriológico, bem como orientam complicações e desfechos. Campos (2007, p. 328) faz uma relação entre o conceito de roteiro e o cabelo da personagem Dorothy do filme **O mágico de Oz**:

Num roteiro (ou nas tranças da Dorothy), você vê fios de estória (ou de cabelo), segue os fios, eles também somem, mas somem na mesma direção, lado a lado, arrumadinhos. E reaparecem mais adiante, para sumirem em seguida, e reaparecerem, e assim vão, todos juntos, até o fim (ou até depois da fita azul).

O último movimento em torno do trabalho com roteirização partiu da necessidade de explorar uma temática verificada como característica da turma em que as oficinas foram aplicadas. Essa característica da turma foi percebida pelo professor-pesquisador mediante os instrumentos diagnósticos utilizados na pesquisa, principalmente pelas seções Reflexão catalisadora e Reflexão conjunta do organograma procedimental. Depois da quinta oficina, na qual os aspectos de roteirização foram trabalhados em termos de discussão e reflexão da construção de personagens, um grupo de alunos apontou descontentamento para com o trabalho que envolvia as **Tartarugas Ninjas**, provocando contestação e embate, especificamente, relativo à prática do professor-pesquisador, que refluíu para o seu papel social. Dentro desse panorama, observou-se certa rebeldia de um grupo da turma, que se pretendia diferenciador, ou seja, autoafirmador de identidade, não somente em relação ao professor-pesquisador, mas em relação ao outro grupo da turma, que mantinha ainda com ele

cooperação afetivo-profissional.²⁰ A rebeldia jovem foi problematizada através de textos-chave, de modo que se criasse uma história em que o foco fosse a rebeldia jovem e a partir dele, construir um roteiro, segundo as seguintes categorias: temática, tema, personagens, incidente, cena de clímax, fio da história, narrador, solução do incidente, tempo, espaço. Esse roteiro serviu de base para a elaboração subsequente das narrativas em formato *storyline* dos dois grupos de alunos.

Temática é a questão central narrativizável. Tema é a materialização da temática a partir da seleção e organização de faces que representam a temática. Cena de clímax “é aquela que, colhida de incidente essencial, o narrador considera obrigatória, indispensável, essencial” (CAMPOS, 2007, p. 128). Já o fio da história “é o percurso que um incidente ou uma sucessão de incidentes traça dentro de uma massa de estória” (CAMPOS, 2007, p. 99). O autor utiliza uma cantiga de roda para exemplificar o conceito de fio da história:

A cantiga de roda “Pai Francisco” narra um fio de história [...]: “Pai Francisco entrou na roda/tocando o seu violão, balalão bambão/Vem de lá Seu Delegado/e Pai Francisco vai pra prisão/Como ele vem todo requebrado/parece um boneco desengonçado (CAMPOS, 2007, p. 99).

Campos (2007, p. 47) conceitua narrador como “um recurso de narrativa que, a partir de um ponto de vista, percebe, interpreta, seleciona, organiza e, por fim, narra os pontos de foco que selecionou de uma massa de estória”. Já a categoria tempo é vista como um bifurcamento do tempo da história e do tempo da narrativa. O primeiro é o tempo que uma história transcorre e o segundo é o tempo que uma história leva para ser narrada. Essa categoria dá a progressão da história e da narrativa. O espaço é o lugar onde ocorre o que se narra, são os cenários e locações.

Importante destacar que intentamos oferecer subsídios básicos de roteirização, através da fusão de teorias da literatura (com o saber-sobre do professor-pesquisador) e a obra de Campos (2007) (com complexidade menor nas questões de metalinguagem dos conceitos de elementos essenciais de narrativizações), na medida em que selecionamos tarefas e insumos potencialmente integradores de teoria e de prática. Teoria elucidada nessa seção de capítulo e prática como resultado das interações dinâmicas dos alunos com os objetos educativos e com o professor-pesquisador. Ao privilegiar a cotidianidade, isto é, a vida social dos sujeitos-alunos, conseguimos a negociação de sentidos para o trabalho com os aspectos de roteirização, uma vez que a implementação das atividades e das tarefas buscaram compactar

²⁰ Esse início de processo diagnóstico da rebeldia jovem presente na turma está delineado, mais detidamente nas seções 3.7 e 4.2 dessa dissertação.

conhecimento prévio (da vida, da experiência) e conhecimento conceitual. Algumas atividades de produção textual acerca de elementos de roteirização atestaram a importância dessa relação teoria e prática, ou saber-conceitual e vida social, uma vez que os alunos traziam histórias orais de suas vivências para o exercício teórico de aprendizagem, como quando elaboraram uma atividade, em que trouxeram termos linguísticos bastante específicos de suas vidas, isto é, utilizados por eles²¹.

2.4 ADOLESCÊNCIA: GRUPALIZAÇÃO, RIVALIDADE E REBELDIA

Wallon (1989) reconhece que a cognição é somente um dos aspectos envolvidos no desenvolvimento humano, não mais importante que a afetividade. Para o teórico em questão, o desenvolvimento humano é um processo pelo qual os sujeitos oscilam entre a afetividade e a cognição. Nessa perspectiva, são através das relações interpessoais de cognição e afeto, geradoras de cooperação e conflito, que se desenvolvem novas competências e estruturas de conhecimento.

A teoria walloneana do desenvolvimento humano propõe etapas, ou estágios do desenvolvimento, porém, esses não acontecem de maneira linear e contínua, mas implicados em integração, conflito e alternância. O primeiro estágio do desenvolvimento chama-se impulsivo-emocional (do nascimento até os três meses de vida) e é basicamente uma etapa afetiva, em que as emoções são os instrumentos de interação com o meio. O segundo estágio do desenvolvimento chama-se sensório-motor e projetivo (dos três meses até o terceiro ano de vida) e é uma fase em que o mundo externo centraliza os processos de cognição, ou seja, nesse período, os pensamentos são projetados pela experiência prática de atos motores.

O terceiro momento desenvolvimental chama-se personalismo (dos três aos seis anos de idade) e é uma fase de autoconsciência por negação e oposição aos sujeitos adultos. O estágio categorial (dos seis aos onze anos de idade) apresenta-se como a quarta etapa do desenvolvimento e é caracterizada como o início da formação de categorias abstratas na construção de conceitos. O último estágio descrito por Wallon chama-se estágio da puberdade e adolescência (a partir dos onze/doze anos) e é caracterizado por uma fase de transformações

²¹ Essa atividade está definida na seção de Descrição, Análise e Discussão dos resultados, assim como, compõe os anexos dessa dissertação. Trata-se da criação de bilhetes, utilizando a linguagem pressuposta das personagens Acerola e Laranjinha, da série **Cidade dos homens**, da Rede Globo de Televisão. Palavras como "baia" no sentido de casa, que foi utilizada em uma produção, era constantemente utilizada pelos alguns alunos da turma no dia a dia escolar.

físicas e psicológicas, responsáveis por conflitos internos e externos e pela busca de autoafirmação.

A concepção psicogenética e dialética de Henri Wallon apresenta uma contribuição muito importante para a compreensão dos sujeitos como pessoas integrais, a partir da compreensão da predominância do que ele chama de conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) nas diferentes etapas do desenvolvimento humano, uma vez que sua posição teórica é contrária à fragmentação dos sujeitos. Ele trata o humano, em cada fase de seu desenvolvimento, não como um ser incompleto, mas como um sujeito que deve ser entendido dentro do momento evolutivo em que se encontra. No que tange à afetividade e à cognição, os conjuntos funcionais revezam-se em termos de prevalência ao longo dos estágios de desenvolvimento:

Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo e puberdade e adolescência, nos quais predomina o movimento para si mesmo (força centrípeta) há uma maior prevalência do conjunto funcional afetivo, enquanto no sensório-motor e projetivo e categorial, nos quais o movimento se dá para fora, para o conhecimento do outro (força centrífuga) o domínio é do conjunto funcional cognitivo (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 29).

O adolescente pode ser entendido desde uma multiplicidade de vértices: o psicológico, o cultural, o sociológico, o biológico e outros tantos. O enfoque que daremos nesse momento será o psicológico, utilizando um referencial psicanalítico capaz de deflagrar aspectos da personalidade dos jovens. Compreendemos a adolescência como um período, que apesar de ser universal, assume certas peculiaridades de acordo com a cultura de inserção dos sujeitos. Apesar desse caráter específico diante do meio cultural em que estão alocados, algumas invariantes são percebidas em todo e qualquer adolescente:

[...] que repousam na necessidade da nova geração, visando a aquisição de uma identidade própria e discriminada da geração que a antecede, de contestar o mundo adulto e suas regras. Essa atitude baseia-se em um sentimento imprescindível de autossuficiência e grandiosidade. Se, por um lado, essa contestação gera uma situação de conflito, por outro tem como subproduto uma renovação cultural indispensável (LEVY, 2013, p. 167).

Como se pode observar no trecho supracitado, há, nas atitudes de rebeldia dos adolescentes, uma força positiva e transformadora, ou seja, os adolescentes fundem-se num sistema processual de ações, desejos e pensamentos comuns que os caracterizam, a fim de movimentarem-se na direção de dois sentidos: oposição e identificação. Oposição a estruturas geracionais anteriores e identificação, ou sentimento de pertença em relação a seus pares.

Esse período transitório²², de formas de ser e de agir, também transitórias e, principalmente de identificações transitórias, é o resultado de estados confusionais dos adolescentes; é o produto do enfrentamento de ansiedades, especialmente de ruptura com a posição infantil e de construção da posição adulta²³, assim como oriundas da desilusão com os pais.²⁴ Diante desse sentimento de desamparo e da necessidade por autonomia e identidade próprias, os adolescentes, via de regra, passam a requerer participação em comunidades, ou ambientes, que funcionam como refúgios psíquicos e como “forma de organizar a confusão e evitar os sentimentos de solidão e abandono” (LEVY, 2013, p. 174).

Então, a comunidade, o grupo, “a panelinha”, a turma, a tribo, são para os adolescentes uma base segura que fornece uma solução provisória para o processo de construção identitária a que estão imersos:

Para mantê-los em uníssono, temporariamente, eles se superidentificam, a ponto de uma aparente perda total da identidade, com heróis de uma turma ou multidão [...] Eles se tornam notadamente apegados a clãs, intolerantes e cruéis em sua exclusão de outros que sejam “diferentes”, seja pela cor da pele ou pelo *background* cultural [...] e, comumente, por aspectos inteiramente insignificantes de indumentária e gestos, arbitrariamente seletivos como os sinais de alguém que é parte do grupo ou está fora dele. É importante que compreendamos [...] essa intolerância como a defesa necessária contra um senso de confusão de identidade, que é inevitável nesse período da vida (ERIKSON, 1976 apud BEE, 1997, p. 353).

Conforme vimos, o processo adolescente de tribalização funciona como um espaço mental protetor, no qual o sujeito participa de um jogo de identificações socializadas, assim como, por meio da grupalização cria-se um sistema de interação com organização, regras, sentimentos, representações, valores, condutas, linguagens, etc, compartilhados,

²² É o período transitório da infância para o mundo adulto, na medida em que a adolescência é vista como uma etapa de latência, ou um espaço possível de ser e de agir. A adolescência é essa transição tumultuada, em busca de uma autoimagem. Como veremos na análise de dados e em outras seções dessa dissertação, a turma em que a pesquisa foi realizada, atende, exatamente, aos padrões globais da personalidade adolescente, sobretudo, por privilegiar o embate, a rivalidade e a grupalização, todos em termos de construção identitária diante de uma base incerta que é essa fase do desenvolvimento humano, tida como uma incompletude, ou moratória, nos termos de (CALLIGARIS, 2014).

²³ “Ao longo da infância, o sujeito havia construído um sistema de representações do *self* e dos objetos que lhe garantia alguma estabilidade na autoimagem. Porém, com esse processo radical de reordenamento simbólico, além da infância e do corpo infantil, há uma perda relativa das representações de si e dos objetos, vivência angustiante que pode provocar, em algumas situações, um sentimento de terror” (LEVY, 2013, p. 169).

²⁴ “A criança, ao longo da latência, idealiza seus pais, imaginando não só que são grandes e fortes, mas também que sabem tudo o que é preciso saber. Para Meltzer, a adolescência inicia justamente quando ocorre uma fratura na crença da onisciência dos pais, o que, se somando ao próprio aumento de estatura do jovem, leva-o a enxergar os pais de outra perspectiva, de cima para baixo” (LEVY, 2013, p. 170)

estabelecendo-se “um padrão de interação no qual todos os membros estão relacionados como membros do grupo” (ARGYLE, 1969, p. 257).

Consideramos de suma importância para os propósitos dessa dissertação, discorrer sobre a adolescência como um estágio do desenvolvimento. A adolescência, como a conhecemos atualmente é um fenômeno recente, pois antes do século XX não se considerava esse período da vida como um estágio do desenvolvimento:

Ao contrário, as crianças passavam pela puberdade e imediatamente entravam em alguma espécie de aprendizado do mundo adulto. Agora, porém, o período entre a puberdade e o estado adulto é mais longo e assumiu um caráter próprio (PAPALIA; OLDS, 1981, p. 447).

Papalia e Olds (1981) pensam a adolescência em termos de cultura jovem, ou cultura da juventude, a qual se organiza por meio de papéis, valores e maneiras de se comportar muito próprias. Essa cultura jovem enfatiza: desengajamento dos valores da meninice e dos valores adultos; atratividade sexual; ousadia; prazer imediato; e camaradagem.

É esse último aspecto da cultura jovem, que, sobremaneira, nos interessa. A camaradagem (positiva, ou negativa) é um comportamento prototípico da adolescência e foi materializada nas oficinas de sensibilização, quando da disparidade identificatória entre dois grupos que compunham a turma. Cada grupo mantinha uma relação de confronto com o outro, ao passo que, defendia suas constituições identitárias. Essa relação de confronto foi utilizada como estratégia no jogo de rivalidades, no qual, ao mesmo tempo em que se digladiavam identidades, o egocentrismo caracterológico de cada grupo era mantido.

A esse respeito, cabe discutir os conceitos de audiência imaginária e fábula pessoal. O primeiro é a crença imaginária do adolescente em ser o foco da atenção, em estar sob o escrutínio constante de todos. Segundo Elkind (1967, p. 1030):

Quando os jovens se encontram, cada qual está mais preocupado em ser o observado do que ser o observador. As reuniões de jovens adolescentes são únicas, no sentido de que cada jovem é simultaneamente um ator de si próprio e uma audiência para os outros.

Já a fábula pessoal é “a crença de um adolescente de que, já que tanta gente está interessada por ele, ele deve ser especial” (PAPALIA; OLDS, 1981, p. 468). Essas duas crenças, levam, de algum modo, a processos de identificação grupal, em que o egocentrismo é emanado em termos de coletividade. Observamos nas oficinas de sensibilização, através do jogo de rivalidades, esses dois conceitos em funcionamento, haja vista que nas atividades de

oralização de cada capítulo das narrativas produzidas pelos alunos, cada grupo via o outro como uma audiência para suas atuações²⁵. Atuações, que, determinadas por contraste, buscavam diferenciar-se do outro grupo e atingir seu interesse, ou atenção.

Descartamos a perspectiva teórica de G. Stanley Hall sobre a adolescência, na medida em que afirma que os fatores determinados geneticamente ocasionam as reações psicológicas. Defendemos as perspectivas teóricas sobre a adolescência que defendem a importância dos fatores culturais no desenvolvimento desse estágio da vida. Margaret Mead, Albert Bandura, Sigmund Freud, Anna Freud e Erik Erikson são representantes dessa corrente.

Margaret Mead defende que a cultura é que decreta os mecanismos de transição da infância para o estado adulto, enquanto os fatores físicos são resultantes inevitáveis do estado adolescente: “fatores físicos sublinham o fato de um indivíduo ser chamado adolescente, mas a maneira de a cultura lidar com essas mudanças físicas determina a natureza da transição” (PAPALIA; OLDS, 1981, p. 483).

Albert Bandura destaca que a adolescência é uma forma de comportamento do estágio de desenvolvimento, mas que como uma entre outras formas, é uma crença cultural sobre o estado, suscetível a não atingir sua situação, ou profecia autocumprida. Na teoria de Freud, a do desenvolvimento psicosssexual, a adolescência se configura como um redespertar dos impulsos sexuais da fase fálica, que obriga os jovens a reorganizarem sua libido para libertar-se da dependência dos pais.

Anna Freud afirma que a libido (energia básica) é redespertada na adolescência e isso ameaça o equilíbrio do id e do ego. Essa ameaça é a fonte geradora dos conflitos e ansiedades desse estado do desenvolvimento: “visando evitar serem avassalados por impulsos instintivos, os adolescentes empregam mecanismos de defesa do ego” (PAPALIA; OLDS, 1981, p. 485). Por fim, Erik Erikson define a adolescência como um estado de crise de identidade e confusão de papel diante da situação adulta iminente.

²⁵ Durante a atividade de oralização sequencial dos capítulos das narrativas que estavam em processo de elaboração, cada grupo amalgamava suas identidades na escrita, a ponto de um dos grupos escrever uma narrativa com temporalidade no futuro para diferenciar-se do grupo que escrevia uma narrativa com temporalidade no passado. Os grupos revelaram esse embate de confronto e de preservação da autoimagem grupal nessa atividade, através da comunicação oral de pontos-chave do processo de escrita e do processo de projeção identitária das e nas narrativas. Denominamos essa oralização de pontos-chaves dos processos acima descritos, de jogo de rivalidades, que procedimentado teórico, conceitual e metodologicamente, deu origem à metodologia do jogo de rivalidades, que será tratada no item 3.7 e no item 4.2.

Contardo Calligaris (2014) opina que a adolescência é moratória, isto é, um estado de espera entre as projeções culturais impostas pela sociedade ao longo da infância (ser desejável e ser invejável) e as forças que ainda não reconhecem o adolescente como um adulto:

Uma vez transmitidos os valores sociais mais básicos, há um tempo de suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização de realizar os ditos valores. Essa autorização é postergada. E o tempo de suspensão é a adolescência (CALLIGARIS, 2014, p. 16).

Um dos efeitos da moratória como constituidora da adolescência é a reação e a rebeldia. O adolescente percebe a contradição entre o ideal moderno de independência e a continuação de sua dependência, imposta pela moratória. Dessa maneira, não sendo reconhecidos como pares e adultos pela comunidade, mas sendo exigidos que construam independência, os adolescentes utilizam a rebeldia como reação, a fim de obter reconhecimento através de comportamentos inéditos à sua comunidade. A esse respeito, Calligaris (2014, p. 17) afirma que:

[...] a modernidade também promove ativamente um ideal que ela situa acima de qualquer valor: o ideal da independência. Instigar os jovens a se tornarem indivíduos independentes é uma peça da educação moderna. Em nossa cultura, um sujeito será reconhecido como adulto e responsável na medida em que viver e se afirmar como independente, autônomo-como os adultos dizem que são. [...] Pretende-se que, apesar da maturação do corpo, ao dito adolescente faltaria maturidade. Essa ideia é circular, pois a espera que lhe é imposta é justamente o que o mantém ou torna inadaptado e imaturo.

A adolescência circunscreve-se no tempo como idade da vida a partir das mudanças fisiológicas produzidas pela puberdade (transformação do corpo do jovem em direção aos atributos do corpo de adulto, por meio do amadurecimento dos órgãos sexuais), entretanto, não deve ser interpretada como uma manifestação natural das mudanças hormonais ocorridas no corpo do jovem. A adolescência somente se torna identificável quando tais mudanças são reconhecidas socioculturalmente como sinais de iniciação à vida adulta, imbuídas de moratória. A moratória, então, é o fruto dessa indefinição tão classificatória da fase da adolescência:

Como ninguém sabe direito o que é um homem ou uma mulher, ninguém sabe também o que é preciso para que um adolescente se torne adulto. O critério simples da maturação física é descartado. Falta uma lista estabelecida de provas rituais. Só sobram então a espera, a procrastinação e o enigma, que confrontam o adolescente-este condenado a uma moratória forçada de sua vida-com uma insegurança radical em que se agitam questões [...] O que eles esperam de mim?, Como conseguir que me reconheçam e admitam como adulto?, Por que me idealizam? (CALLIGARIS, 2014, p. 21).

O adolescente tem sua segurança destruída no momento em que perde, ou renuncia a sua imagem infantil, ou a segurança do amor à essa imagem sem ganhar em troca uma forma de reconhecimento por parte dos adultos. As dificuldades de relação dos adolescentes com adultos ou com seus pares são derivadas dessa insegurança (o vazio da autoimagem):

[...] a maturação, que, para ele, é evidente, invasiva e destrutiva do que fazia sua graça de criança, é recusada, suspensa, negada. Talvez haja maturação, lhe dizem, mais ainda não é maturidade. Por consequência, ele não é mais nada, nem criança amada, nem adulto reconhecido (CALLIGARIS, 2014, p. 24).

Com sua segurança abalada, com sua autoimagem esvaziada por si mesmo e pelos adultos, o adolescente começa a perguntar-se sobre o “requisito para conquistar uma nova dose de amor dos adultos que ele estima ter perdido junto com a infância” (CALLIGARIS, 2014, p. 26). Os adultos exigem dele uma maturidade que contrasta com a subordinação que eles mesmos impõem; os adultos querem que ele seja autônomo, mas lhe recusam essa autonomia.

Em suas interpretações, o adolescente produz, fatalmente, o desencontro entre adultos e adolescentes e começa a atuar segundo uma idealização dos desejos reprimidos dos adultos. Essa idealização dos desejos reprimidos dos adultos tem interpretação facilitada por parte dos adolescentes através da cultura popular, que oferece um repertório social dos desejos e ideais da cultura moderna.²⁶ O adolescente é levado a concluir que o adulto quer dele revolta como modo de firmar sua autonomia:

Em suma, o adolescente é levado inevitavelmente a descobrir a nostalgia adulta da transgressão, ou melhor, de resistência às exigências antilibertárias do mundo. Ele ouve, através dos pedidos dos adultos, um “Faça o que eu desejo e não o que eu peço”. E atua em consequência (CALLIGARIS, 2014, p. 28).

Existem algumas condutas, comportamentos, ou estilos que o adolescente adota como maneira de se afirmar em busca de admissão à sociedade adulta, as quais estão postas como visões da adolescência segundo os adultos. Tais visões são categorizadas por Calligaris (2014) como representações dos adultos e como concreções da rebeldia dos adolescentes e são: o sonho (atuação de desejos dos adultos), o pesadelo (desejos esquecidos) e o espantinho

²⁶ “A idealização do que está fora da lei é própria da cultura moderna. O individualismo de nossa cultura preza acima de tudo a autonomia e a independência de cada sujeito. Por outro lado, a convivência social pede que se traguem doses cavalares de conformismo. Para compensar essa exigência, a idealização do fora da lei, do bandido, tornou-se parte integrante da cultura popular” (CALLIGARIS, 2014, p. 27).

(desejos que voltam para se vingar de quem os reprimiu). Como chaves de acesso à adolescência, o autor em questão destaca essas visões como formadoras de cinco tipificações de adolescente.

O adolescente gregário²⁷ tem suas ações centralizadas como resposta à falta de reconhecimento que ele esperava dos adultos e como tal procura “novas condições sociais, em que sua admissão como cidadão de pleno direito não dependa mais dos adultos e, portanto, não seja mais sujeita à moratória” (CALLIGARIS, 2014, p. 35). Nessa primeira tipificação, o adolescente estabelece um grupo social, ou comunidade, em que os adultos são excluídos e no qual se pode reconhecer e ser reconhecido mutuamente como pares: “inventa e integra microssociedades que vão desde o grupo de amigos até o grupo de estilo, até a gangue” (CALLIGARIS, 2014, p. 36). Ao criar e alocar-se em um grupo, o adolescente procura esquivar-se da moratória por meio de uma integração rápida, com critérios de organização e funcionalidade e com regras praticáveis.²⁸ O grupo formado por adolescentes gregários, para Calligaris (2014, p. 38):

[...] é transgressor em sua função (oferecer reconhecimento sem precisar dos adultos). Mas é também facilmente transgressor em suas atuações. Para seus membros, vale a ideia de que a esperança de reconhecimento vem da transgressão. Sobretudo, vale a constatação de que a transgressão coletiva solidifica o grupo e garante reconhecimento recíproco no seu seio. O grupo adolescente se torna por isso mesmo um espantalho.

A segunda tipificação proposta por Calligaris é o adolescente delinquente, que se caracteriza por uma reação forte e potencialmente nociva à rejeição da sociedade adulta. O adolescente “por não ser reconhecido dentro do pacto social, tentará ser reconhecido fora ou contra ele” (CALLIGARIS, 2014, p. 41) Nessa tipificação, o adolescente constitui um novo pacto social, com regras de reconhecimento mútuo e com modelo de ação pautado em transgressões exageradas. Entre as ações dessa tipificação estão o furto, a valorização da força física, da provocação, do enfrentamento, a encenação do perigo e até mesmo a prostituição. Em resumo, esse grupo categorial: “[...] implica uma associação de delinquentes que comporta todos os requisitos do grupo de adolescentes. Satisfaz o ideal social de sucesso e

²⁷ Essa categoria, ou tipificação é a que nos interessa para os fins dessa dissertação, uma vez que a existência de dois grupos distintos de alunos na turma em que as oficinas foram aplicadas, normatizados e coordenados por bens comuns-sejam materiais, ou simbólicos-foi geradora de ajuste na pilotagem da metodologia (em suas estratégias e recursos). É o que Papalia e Olds (1981) chamam de camaradagem, a qual é vista como item da cultura jovem. A camaradagem, nesse caso, diz respeito à grupalização positiva, ou negativa, de fusão, ou de embate.

²⁸ Os grupos de adolescentes são inúmeros e distintos. Podem ser uma comunidade de estilo (*dark, punk, clubber*, etc), em que o acesso depende da composição de uma imagem e de preceitos, ou uma simples comunidade unida por um traço comum, como possuir tatuagens.

riqueza pela apropriação imediata e real. E impõe o medo, que é o equivalente real do respeito” (CALLIGARIS, 2014, p. 44).

O adolescente toxicômano é a terceira categoria e parece ser a que mais preocupa os adultos, haja vista que a visão que se tem é de que os jovens são mais sensíveis aos apelos das drogas ilegais. Calligaris vê a relação adolescente com as drogas como uma rebeldia herdada da geração precedente, visto que essa geração “ligou o uso das drogas a todos os sonhos de liberação e revolução (pessoal, sexual, social, etc) que ela agitou e subsequentemente abandonou e recalçou” (CALLIGARIS, 2014, p. 45). A interdição seletiva de drogas aos adolescentes (álcool e tabaco proibidos para menores de 18 anos) é vista como parte do processo de sua infantilização. O argumento dos malefícios e perigos das drogas pode ser encarado pelos adolescentes como prova de uma proteção ou cuidado que o infantilizaria novamente. Além de serem sedutoras pelo simples fato de serem proibidas, as drogas representam uma maneira de ir contra a moratória (enriquecer pelo tráfico), representam uma forma gregária de constituição de grupos (os drogados) e representam um objeto de satisfação que aniquila o recrudescimento do sistema social vivenciado pelo adolescente.

A quarta categoria classificatória é o adolescente que se enfeia. Para os padrões estéticos dos adultos, os adolescentes se enfeiam sistematicamente, de maneira a terem um padrão estético interno, em que os membros se reconhecem e se diferenciam. Essa atitude de enfeimento é utilizada como agressão ao cânone dominante e outorga reconhecimento entre membros de um grupo de estilo, a fim de desafiar a aprovação dos adultos. Também é uma recusa da sexualidade e da desejabilidade como valor social, uma proteção contra hipotéticas recusas (não gostam de mim, mas é porque eu não quis) e um exibicionismo escancarado (proposta de um erotismo fora da norma, utilizada como armadilha sexual). Calligaris (2014, p. 51) comenta que:

No conjunto, as transgressões estéticas que parecem assinalar e prometer transgressões sexuais ou morais são esforços para encontrar algum conforto no olhar indignado ou assustado dos adultos. Logo, para que o medo, o escândalo do olhar dos adultos convençam o adolescente de que lá no espelho ele está contemplando um ser perigoso, atrevido e *sexy*.

O adolescente barulhento é a quinta e última tipificação proposta pelo autor e trata da imitação e da idolatria como formas básicas da socialização moderna. Aos adolescentes barulhentos importam as imagens e a música e eles encontram nas figuras que cantam e que dançam personagens que estão construindo seus roteiros de vida. Essas figuras têm, então, por

função, auxiliar os jovens em suas identificações, “pois permitem adotar um gesto, um estilo, um *look*, sem por isso comprar uma aventura narrada e preestabelecida ou, pior, uma vida inteira” (CALLIGARIS, 2014, p. 52). A música sugere uma atitude frente ao mundo e é através dela que o adolescente vive uma trilha sonora, a qual relaciona à imagens (reais, ou idealizadas), compondo sua identidade: “essa escuta constante comporta sua parte de provocação. O adolescente oscila entre estourar as caixas de som e viver de fone de ouvido. O recado é claro: ou te ensurdeço ou não te ouço” (CALLIGARIS, 2014, p. 52).

Se o adolescente é excluído da vida adulta, rejeitado numa espécie de limbo (a moratória) e acaba interpretando e encenando os sonhos adultos, em maior, ou menor grau, ele sempre está em busca do maior ideal da nossa cultura: o sonho de liberdade. A rebeldia, por fim, acaba se tornando uma encenação desse ideal cultural básico, de tal maneira que, “as condutas adolescentes em todas as suas variantes se cristalizam, se fixam e se tornam objeto de imitação” (CALLIGARIS, 2014, p. 57). A adolescência é, portanto, um ideal social e como tal é problematizada por Calligaris (2014, p. 59) a partir dos seguintes questionamentos:

Será que a adolescência não foi provocada, impondo a moratória e suscitando a rebeldia, justamente para que se encenasse o sonho de idiosincrasia, de unicidade, de liberdade individual e de desobediência que é próprio de nossa cultura? Será que a adolescência não veio a existir para o uso da contemplação preocupada, mas complacente dos adultos?

O adolescente é não somente um ideal comparativo (os adultos podem desejar ser adolescentes protegidos e irresponsáveis como crianças, mas com exigências e voracidades de adultos), mas também um ideal identificatório (os adultos não se contentam com o ideal de crianças felizes, preferem um prazer menos utópico, oferecido por uma imagem mais praticável, a da adolescência). Os adultos, pois, podem querer ser adolescentes, pois o ideal escondido dos adultos, descobrem os adolescentes, era eles mesmos:

Idealizar os prazeres da adolescência (que, contrariamente à infância, é imitável), é uma maneira de querer menos consolo com perspectivas futuras (o que a infância oferece) e mais satisfação imediata. Queremos ver os adolescentes felizes porque eles seriam apenas a caricatura despreocupada de nós mesmos. Portanto, atingíveis, a nosso alcance (CALLIGARIS, 2014, p. 70).

Nas últimas décadas, as crianças perderam sua especificidade estética (camufladas de adolescentes) e os adultos fantasiaram-se de adolescentes (lugares e símbolos atribuídos). A estética da adolescência parece atravessar, atualmente, todas as idades. Calligaris vê o desejo dos adultos em serem adolescentes como um traço da modernidade, moldado pela cultura

americana a partir de sua expansão na metade do século XX. A adolescência tornou-se um ideal coletivo de culturas que recusam a tradição e que idealizam a liberdade, a independência e a insubordinação. E é nesse fato, o da adolescência como um elemento global para todas as idades que transformou o adolescente do século XXI um ideal para si mesmo:

Ele é empurrado pelo olhar admirativo de adultos e crianças a se tornar cada vez mais cópia de seu próprio estereótipo. A se marginalizar (ser rebelde) para seguir ocupando o centro de nossa cultura, ou seja, o lugar do sonho dos adultos (CALLIGARIS, 2014, p. 73)

Procuramos ao longo desse item de capítulo definir e contextualizar a adolescência enquanto fenômeno de constituição desenvolvimental, inaugurada pelas mudanças fisiológicas características da puberdade, mas interpretada em termos de produção cultural instituída como ideal social.²⁹ Os diversos autores utilizados fomentaram uma série de retratos da adolescência, na medida em que a apresentaram, a explicaram e a ilustraram enquanto formação cultural, reconhecida em suas diversas manifestações prototípicas (apesar das experiências de sentido individuais de cada sujeito) e como tal, dependentes de um estudo contextual de análise.

2.5 REAL, SIMBÓLICO E IMAGINÁRIO EM LACAN

Ao longo dessa dissertação, utilizamos e utilizaremos termos como “experiência real”, “universos de interesses reais”, “necessidades reais”, “conhecimento real”, “universo real”, “comunicação real”, “mundo real”, “realidade”, entre outros, sempre os atrelando aos planos:

a) de desenvolvimento da aliança didática entre educador e educandos via aspectos afetivo-

²⁹ Reportamos-nos aqui ao que afirma González Rey (2000) quanto à formação do psiquismo individual, o qual, nasce das relações biológicas, históricas e culturais (dentro da filogênese, da ontogênese e da sociogênese), isto é, a personalidade adolescente é vista como formação sociocultural, apesar dos seus elementos fisiológicos de transformação corporal. Na medida em que as singularidades dos sujeitos adolescentes se inscrevem dentro de um laço cultural comum, elas atuam culturalmente como legado de um grupo. Essas singularidades somente fazem sentido dentro desse legado grupal, uma vez que para compreender os processos desenvolvimentais da cognição e da afetividade individuais dos sujeitos, necessitamos investigar suas histórias enquanto grupo social. Entretanto precisamos que se compreenda o sistema complexo de formação de sentidos das experiências que cada indivíduo traz da outra raiz de seu psiquismo individual: a história pessoal. Por isso da necessidade de um estudo contextual que convirja para a culturalidade, ou para o ideal social do psiquismo adolescente (em seus aspectos estereotípicos), mas que não, ao mesmo tempo, não descarte a historicidade constitutiva do psiquismo distinto de cada sujeito adolescente. Esse estudo contextual de análise refere-se às relações entre um nicho micro espacial (a turma de alunos adolescentes) e um nicho macrosocial (os adolescentes como um todo), observando as similaridades e diferenciações da prototipicidade da adolescência, teoricamente embasada pelos autores dessa subseção da dissertação.

identificatórios, b) de práticas interventivas e mediacionais (recursos e procedimentos) consideradas dentro de um campo de identidades e subjetividades dos educandos e c) de pares profissionais constituidores de reflexão na ação a partir das demandas observáveis.

Portanto, vemos em funcionamento, alguns pressupostos básicos dos fatores de atribuição, de mediação e de controle da Teoria Holística da Atividade concatenados a um domínio de “realidade concreta e contextual”, justamente por organizar o trabalho docente de maneira enquadrada em papéis sociais (por empatia, significância e corresponsabilidade) que incidam nas intervenções didáticas e no monitoramento dessas, de modo a tornar tanto os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, quanto o conhecimento, integrais, isto é, respectivamente, norteados por valores, condutas e afetos presentificados no profissional e na clientela e norteados na busca, questionamento e apropriação para as formações cognitivas e humanas dos educandos.

A THA diferencia o Discurso do Déficit do Discurso da Demanda. O primeiro é um discurso tanto exógeno (de fora do sistema, como por exemplo, discursos sociais e discursos midiáticos) quanto endógeno (de dentro do sistema, como por exemplo, discursos da escola, dos funcionários, dos professores, dos alunos), sendo “o discurso de desqualificação ou rebaixamento da atividade e de seus profissionais especializados” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 09). Endogenamente, o Discurso do Déficit aparece como um desvio aos meios, que é o esvaziamento do trabalho docente, ou seja, um sentimento de inércia diante de um círculo vicioso de não organização enquadratória e parametrizada do seu exercício profissional. O enquadramento de trabalho docente proposto pela Teoria Holística da Atividade abandona uma visão e uma atitude dogmática, fortuita e aleatória dos profissionais (Discurso do Déficit e desvio aos meios), pois insere em contexto escolar, a adoção de um conjunto organizado de critérios de parametrização do papel social, da sua prática e do seu controle, criando um senso comum de identidade e de atividade professoral, mas sem abandonar as escolhas e decisões contextualizadas.³⁰ O Discurso da Demanda é a articulação nas práticas exercitivas dos fatores de atribuição, entre demanda social e emancipação corporativa, isto é, a fusão entre a base comum de papel e prática docente e as escolhas do profissional segundo as características da clientela.

Considerando as características contextuais da clientela ao longo da realização das oficinas, que podemos denominar como demanda social, segundo a THA, foi necessária na

³⁰ “E finalmente cada nível abarca um conjunto de variáveis, ou seja, conceitos e dimensões que implicam algum tipo de escolha, de decisão por parte do profissional, embora haja aí algum senso de coletividade nessas decisões” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 07).

nossa pesquisa de campo, formar uma micro comunidade (aliança didática, pares profissionais) em sala de aula, em que tanto Processos Sigma, quanto Processos Psi³¹ (RICHTER, 2015c, p. 03) fizeram parte da identificação das identidades da turma, por meio de suas subjetividades sociais e individuais, processualmente deslocadas do interpsicológico para o intrapsicológico (GONZÁLEZ REY, 2000). Os Processos Sigma dizem respeito à subjetividade social e os Processos Psi dizem respeito à subjetividade individual, que em González Rey, são construídas dialeticamente, e, portanto, fazem parte de uma coletividade imaginária (LACAN, 1992). Simbolicamente, podemos afirmar que essas subjetividades (social e individual) tratam-se dos papéis sociais, ou lugares pré-existentes aos indivíduos e que esses papéis se transformam em reais quando não fazem sentido (simbólico e imaginário) em dado lugar semiótico de um sistema, pois ainda operam como no entorno desse sistema (LUHMANN, 1995). Com o dialogismo problematizador freireano, ou comunicação dialógica (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) identificamos nas oficinas finais aplicadas, que os educandos da turma operavam como entorno do sistema escola, ou do sistema sala de aula, uma vez que seus papéis sociais dogmáticos (sujeitos passivos diante do papel do professor e das aprendizagens) foram sendo substituídos por papéis mais flexíveis, de reflexão, busca, questionamento e apropriação do mundo e de si, por meio da mediatização do educador, de maneira a desencarcerar suas identidades socioculturais³², relacionadas à adolescência, expressando-as, vigorosamente, em seus papéis sociais (nas intervenções didáticas orais e escritas, nos instrumentos diagnósticos, na produção de escrita das *storylines* e na escrita das *storylines*)³³.

³¹ “Processos Psi: Ciências auxiliares da Psicologia (Lacan, Rogers, Winnicott, Bolwby, Mahler, Adler). [...] Processos Sigma: Ciências auxiliares da Sociologia, da Antropologia e da Semiótica (Luhmann, Parsons, Bateson, Peirce, Poinot)” (RICHTER, 2015c, p. 03).

³² A identidade sociocultural é semiótica, histórica e cultural, dentro da matriz histórico-cultural de vertente sócio-histórica, uma vez que o sujeito se constrói e é construído pela sociedade e pela cultura em um jogo interlocucional de constituição na e da cultura. Os processos dialógicos é que são os responsáveis por fazer emergir as subjetividades dos sujeitos, que são analisados em seu curso de transformações. Segundo Góes (2000, p. 15), a identidade sociocultural pode emergir e ser interpretada pela sociogênese, pois essa busca “relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais”.

³³ Ressaltamos que nas oficinas iniciais, os recursos, os procedimentos e os conceitos eram, também, recortados em função da estereotipia da adolescência como identidade da turma, ou seja, os objetos didáticos e as maneiras de intervir sobre eles eram selecionados a partir de um padrão de referência de gostos e de funcionamento personalitivo juvenis do século XXI (saber-sobre do professor como pesquisador da academia e saber-como do professor como ex-estagiário em Ensino Médio). Esse recorte se dava, também, a partir do *feedback* dos educandos nos instrumentos diagnósticos, nos quais, começaram a aparecer um descontentamento enfrentativo (aos objetos e às intervenções didáticas) por parte de um grupo específico da turma, de modo que, dentro da estereotipia da adolescência foram identificados os elementos embate, rivalidade e grupalização. O professor

O Desenvolvimento Profissional Corresponsável exige duas posturas diante do conhecimento a ser aprendido: 1) identificar e utilizar as necessidades da clientela a partir de fundamentos teóricos e 2) identificar e utilizar as necessidades da clientela a partir de escolha criativa. As necessidades da clientela, ou a demanda social patente no contexto da nossa pesquisa (utilizar recursos, procedimentos e conceitos de acordo com a estereotipia da adolescência), nos orientou à nucleação nomotética (fundamentos de Teorias da Adolescência e da Teoria dos Jogos) e à objetivação idiográfica (recursos e procedimentos que apontassem e acentuassem os elementos característicos da adolescência presentes na turma: embate, rivalidade, grupalização). Acreditamos que essas necessidades da clientela foram emoldurando-se ao longo das oficinas de sensibilização com maior rigor “real”, isto é, junto da expressão genuína das suas identidades adolescentes, os educandos revelavam seu nível real e seu nível potencial de aprendizados (VYGOTSKY, 1993) sobre os elementos de roteirização e sobre os elementos de narração, justamente, quando colocados frente a atividades em que podiam exercitar seu conhecimento cognitivo em tarefas que possibilitassem enfrentamento, rivalidade e grupalização, nas quais o conhecimento humano, também vinha à tona³⁴.

Discorremos até o momento, um pouco sobre a relação “real” e Teoria Holística da Atividade, em suas interfaces com Luhmann, Freire, González Rey, Vygotsky e Lacan, para explicar a aplicação dos termos entrecruzados na e pela “realidade”, citados no início dessa seção e utilizados ao longo dessa dissertação. Observamos que “experiência real”, “universos de interesses reais”, “necessidades reais”, “conhecimento real”, “universo real”, “comunicação real”, “mundo real”, “realidade” são empregados para dar conta, sobretudo, do perfil, dos interesses, das vivências, das práticas, dos gostos e das interações comunicativas socioculturais da turma pesquisada, ou, sumariamente, à vida e à identidade na vida desses sujeitos alunos. Essa observação, advinda do olhar de pesquisador, diz respeito à constatação

pesquisador, então, reagiu, utilizando objetos de maior complexidade (que também é uma intervenção de enfrentamento do educador ao enfrentamento dos educandos) e objetos referenciais à adolescência.

³⁴ As tarefas realizadas em grupo, em algumas oficinas, demonstravam a capacidade cognitiva de aprendizado dos elementos de roteirização e dos elementos de narração, justamente, porque propiciaram embate, rivalidade e grupalização (identidade da turma). Coube ao professor pesquisador investir em tarefas grupais que fomentassem o embate, a rivalidade e a grupalização e em que as capacidades reais e as capacidades potenciais-Zona de Desenvolvimento Proximal-(VYGOTSKY, 1993) de um grupo e de outro resultassem de um enfrentamento dialogal, como, por exemplo, na etapa de oralização de pontos-chave das *storylines* em que os grupos distintos da turma para se autoafirmarem, pleiteavam seus conhecimentos sobre roteirizar, produzir e desenhar as suas narrativas, de maneira a sobrepujarem seus aprendizados por distinção. Podemos citar como desenvolvimento de uma legítima ZDP, o fato de primeiro um grupo ter afirmado estar pesquisando na internet, elementos verossímeis sobre tempo e ambiente do século XIX, o que fez o outro grupo, na semana seguinte, afirmar estar pesquisando na internet e em livros conceitos sobre narrativas futuristas, ou psicodélicas, ou seja, os grupos realizam tarefas independentes, mas realizam tarefas com a ajuda de outros no momento em que, obtém ideias, através da comunicação oral entre grupos.

do funcionamento singular dos sujeitos da turma pesquisada. A partir da categoria de análise “indícios”, do Paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) foi possível encontrar sinais e pistas semióticas no discurso e nas ações dos sujeitos de pesquisa, as quais denotavam a eclosão de indivíduos socioculturais, maiormente, do que apenas indivíduos alunos (estranques em um papel social fixo), ou seja, no momento em que os gostos, as práticas, os interesses, a vida, em suma, dos sujeitos de pesquisa irromperam como forma e força de socioculturabilidade extraescolar, esse outro plano de expressão de papel social, deveria ser considerado para as práticas de ensino das oficinas.

Essa dimensão vida e escola, alunos e sujeitos, é primordial ao nosso estudo, mais especificamente, e ao enquadramento de trabalho docente da Teoria Holística da Atividade, mais completamente, pois corresponde à indissociabilidade do pensar, do sentir e do fazer, em termos de papel social e de prática docente³⁵, isto é, deve haver um investimento afetivo-identificatório tanto no educador, quanto nos educandos, para que a formação escolar, não seja apenas cognitiva, mas também, humana. E em sendo humana, necessita identificar e valorizar as identidades dos educandos para além do contexto de sala de aula. É a conjugação desse além da sala de aula e o estar na sala de aula que definimos como sendo o “real”. Na contingência de apoiar nosso entendimento do “real” como a fusão da vida dos educandos na escola e para adiante da escola, que, a seguir, fundamentaremos essa questão, por meio das teorizações lacanianas acerca do Real, Simbólico e Imaginário.

Lacan (1985) utiliza o ternário Real, Simbólico, Imaginário (RSI) como referência a três coordenadas de registro da realidade no campo da clínica psicanalítica, introduzindo-o pela primeira vez na sua conferência intitulada **O simbólico, o imaginário, o real**, “pronunciada em 8 jul. 1953, durante a abertura das atividades da Sociedade Francesa de Psicanálise (*Société Française de Psychanalyse*)” (CLAVURIER, 2013, p. 126). Na conferência em questão, Lacan afirma que existem registros essenciais da realidade humana, que são o simbólico, o imaginário e o real, e como tal, inscrevem-se (porque registros) em um

³⁵ “Esse conceito de profissionalização, além do holístico, destaca a necessidade de o profissional viver seu papel visceralmente no cotidiano, e não fazer dele um mero faz-de-conta, uma atividade exercida de forma distanciada em termos afetivo-identificatórios. Logo, tornar-se sujeito na esfera profissional é identificar-se com um modelo de profissional compartilhado com seus pares e investir nele sua afetividade, sua energia motivacional. E também transformar os resultados de sua busca, sua inquietação, em contribuições para a construção do seu papel, ou seja, internalizar tudo aquilo que resultar de sua trajetória de desenvolvimento, integrar isso tudo no seu ego profissional, construindo sua subjetividade laboral individual como réplica e particularidade de uma universalidade que é a subjetividade social do profissional como identidade de classe” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 14).

sistema de notações diferenciais, glosadas na memória sob a forma de catálogos, ou categorias de fenômenos:

Com a designação de RSI enquanto ternário de registros, temos então a ideia de uma notação diferenciada, de um sistema de notação: existem três livros de notação diferentes, três livros em que anotamos as coisas que pensamos pertencer a ordens distintas (CLAVURIER, 2013, p. 126).

Entretanto, Lacan tenta ao longo dos próximos vinte anos (até 1973), estabelecer uma articulação entre os três registros, mantendo laços entre eles, sob a forma de uma triangulação, em que a circulação do RSI pudesse ser interseccional, injuntiva e deslizante. Se “o RSI serve para efetuar uma referenciação, uma maneira de situar um fenômeno, de atribuir as coordenadas” (CLAVURIER, 2013, p. 127) por meio de um sistema cartesiano (método e distinção)³⁶, o enodamento³⁷ do RSI, transfigura-o em R (pulsão), S (linguagem) e I (corpo), porque se define pela dimensão de espaço povoado interativamente (da expulsão pulsional via discurso), assim, “Real, simbólico e imaginário constituem o lugar de habitação do dito, ou seja, homem enquanto ser falante: elas são as três dimensões constitutivas do espaço habitado” (CLAVURIER, 2013, p. 129). Dessa maneira, o Real, o Simbólico e o Imaginário, enquanto registros são “a corda que puxamos” para dar sentido às nossas pulsões.³⁸ Passa-se, então, de uma dimensão psicológica do RSI (estar na memória) para uma dimensão concreta do RSI (estar no discurso). É com o surgimento do ego pulsional, se fazendo *synthome*, que há o enlaçamento entre RSI, pois os desejos simbólico e imaginário, por meio da linguagem, tornam-se materializados no real, segundo Lacan (1992):

O que a experiência analítica nos ensina em primeiro lugar é que o homem é marcado, é perturbado por tudo aquilo a que se chama sintoma – na medida em que

³⁶ “Segundo o método da geometria algébrica introduzido por Descartes, o ternário RSI é, então, metódico: a distinção R, S, I permite matematizar aquilo que aparece na clínica, no sentido de que o fenômeno clínico observado é situado segundo um sistema de coordenadas sustentado por um jogo de letras. Ele é então escrito em linguagem matemática, segundo um processo de literalização (reconduzir um elemento a uma letra)” (CLAVURIER, 2013, p. 127-128).

³⁷ Enodamento é a lógica nodal, em que os pontos do RSI se determinam de outra maneira, por uma lógica borromeana de coesão entre os três registros juntos. “O nó borromeano vai permitir que os registros se mantenham juntos sem que exista uma relação dual entre eles (concatenação, travessia, violação de buracos). [...] Mais uma vantagem: com o borromeano toda ideia de supremacia de um registro sobre os outros desaparece. Com a perfeita substituidade dos círculos em termos de cortes (ao cortarmos, não importa qual, os outros dois também são liberados), o borromeano garante uma não hierarquia dos registros” (CLAVURIER, 2013, p. 131).

³⁸ Na perceptiva psicanalítica, as pulsões são divididas em pulsões sexuais e em pulsões do eu e em pulsões de vida e em pulsões de morte. Interessa-nos as pulsões do ego, que correspondem às pulsões do eu, na medida em que elas representam as forças psíquicas do eu em relação ao outro e em relação aos seus próprios recalques, e, portanto relacionam-se às constituições afetivo-identificatórias dos educandos (matéria de destaque em nossa pesquisa). Assim, pulsões são exigências psico-somáticas dos sujeitos, constituindo-se no representante e no representativo deles em relação ao prazer (FREUD, 1981).

o sintoma é aquilo que o liga aos seus desejos. Não podemos definir-lhe o limite nem o lugar – por satisfazer isso sempre, de alguma maneira, e, o que é mais, sem prazer.

Lacan entende que o sintoma está para a ordem do discurso, não apenas por tornar-se presente como real na linguagem, mas também por sua condição de linguagem no pensamento: “O sintoma resolve-se inteiramente numa análise de linguagem, porque ele próprio está estruturado como uma linguagem, porque é linguagem cuja palavra deve ser liberada” (LACAN, 1966, p. 269). E por ser linguagem é que o sintoma real é um objeto de deslocamentos metafóricos do RSI, assim, a castração é uma falta simbólica de um objeto imaginário, a frustração é uma falta imaginária de um objeto real e a privação é uma falta real de um objeto simbólico.³⁹ O desejo, pois, vê impor-se à mediação da linguagem, já que “fazendo-se palavra, o desejo não se torna, assim, nada mais do que o reflexo de si mesmo [...] o desejo não tem outra saída a não ser fazer-se palavra, desdobrando-se numa demanda” (DOR, 1989, p. 94).

Essa demanda criada pelo desejo depende do “Eu”, que é “o lugar onde o sujeito se produz como aquele que fala” (DOR, 1989, p. 155), portanto, temos um sujeito que tenta: a) parcialmente se dizer e b) é dito parcialmente pelo inconsciente. Esses ditos no e pelo sujeito dependem da relação entre o eu e o outro na mediação discursiva, uma vez que a relação do sujeito com seu eu “está, necessariamente, na dependência do outro e [...] a relação que ele mantém com o outro está sempre na dependência de seu eu” (DOR, 1989, p. 156). Para explicar esse esquema entre desejo, sujeito e demanda, Lacan formula o seguinte grafo, segundo (DOR, 1989, p 187):

_Δ: intenção do sujeito
 _A: sujeito enquanto “Eu” (Je) falante
 _D: ato da demanda
 _d: desejo

³⁹ “Na criança, assim como no adulto, a falta do objeto pode manifestar-se sob três formas específicas: a frustração, a privação e a castração” (DOR, 1989, p. 83). Formas essas, que dizem respeito à estruturação do “Eu”, segundo etapas: a primeira corresponde à confusão entre o eu e o outro (a criança vivencia e se orienta nos pais), à distinção entre o eu e outro (a criança se vê como imagem dos pais) e ao reconhecimento do eu (a criança se identifica como a imagem de seu corpo); a segunda corresponde à identificação fálica da criança na relação de indistinção com a mãe-falo (o desejo da criança é o desejo da mãe-Primeiro momento do Édipo); e a terceira corresponde à intrusão da presença paterna (o pai interdita o desejo mãe-criança-falo-Segundo momento do Édipo).

O princípio de funcionamento desse grafo parte do sujeito originário diretivo ao registro da demanda, de modo que, o desejo de um sujeito que fala, seja identificável em uma cadeira significante⁴⁰, para resgatar-lhe o sentido, uma vez que o código e a mensagem possam deixar de ser desconhecidos pelo sujeito que fala e pelo sujeito que ouve, interpretando os desejos inconscientes, através da linguagem. Sobre esse funcionamento, nos esclarece Lacan (1958, p. 263):

O sujeito, no contexto da demanda, é o primeiro estado, é por assim dizer informe de nosso sujeito, cujas condições de existência tentamos articular por meio deste grafo. Esse sujeito não é outra coisa senão o sujeito da necessidade, pois isto é o que ele exprime na demanda. Todo o meu ponto de partida consiste em mostrar como esta demanda do sujeito é, desta mesma feita, profundamente modificada pelo fato que a necessidade deve passar pelo desfile do significante.

Esse desfile do significante, referenciado por Lacan, nos remete a uma ordem do significante que instaura uma propriedade fundamental da subjetividade: a simbolização. Dor (1989, p. 106) evidencia que o sujeito é causado pela linguagem, porque só apreende a si mesmo e aos outros através dela, edificando um real para si e para os outros por intermédio das necessidades, ou demandas do seu lugar social, no momento em que cria representações para elas:

O próprio da articulação da linguagem é o de evocar um real através de um substituto simbólico que opera infalivelmente uma cisão entre o real vivo e aquilo que vem significá-lo. Em outras palavras, o substituto simbólico que significa este real não o próprio real, mas aquilo por meio do que este real é representado.

Retomando os conceitos de Real, Simbólico e Imaginário, Vanier (2005) define esses três registros lacanianos da realidade humana, alinhavando o Simbólico como responsável pela constituição do “Eu”. O Real, então, é o resultado do Simbólico, na ejeção e fixação desse pela linguagem. A realidade é vista, portanto, como uma práxis simbólica na nucleação interacional de agrupamentos humanos:

⁴⁰ Lacan fundamenta-se na linguística saussureana (SAUSSURE, 2007) para ditar a supremacia do significante: “A estruturação, a existência lexical do conjunto do aparelho significante, são determinantes [...], pois o significante é o instrumento com o qual se exprime o significado desaparecido” (LACAN, 1981, p. 251). Interessa-se pelos processos metafóricos e pelos processos metonímicos, por eles regularem o princípio do funcionamento inconsciente, segundo a Psicanálise: “Em outras palavras, uma operação de pensamento é sempre necessária para apreender o sentido da expressão metonímica, restabelecendo as ligações de conexão entre Significado e Significante [...] As noções de metáfora e de metonímia [...] estas suas molas mestras sustentam, com efeito, uma larga parte do edifício teórico mobilizado pela tese: o inconsciente é estruturado como linguagem” (DOR, 1989, p. 49).

O Simbólico remete simultaneamente à linguagem e à função compreendida por Lévi-Strauss como aquela que organiza a troca no interior dos grupos sociais; o Imaginário designa a relação com a imagem do semelhante e com o ‘corpo próprio’; o Real, que deve ser distinguido da realidade, é um efeito do Simbólico: o que o Simbólico expulsa, instaurando-se (Vanier, 2005, p. 18-19).

Se a realidade é uma práxis simbólica, os sujeitos que interagem linguisticamente dentro de um grupo humano *x*, estão, constantemente, construindo-a por meio de permutas simbólicas destinadas a negociação de sentidos para seus “Eus”, para seus “Outros” e para seus espaços sistêmicos (LUHMANN, 1995), através da dialética querer e desejar:

Quando o objeto se torna fonte de sensações de prazer, surge tendência motora que quer aproximá-lo do Eu, incorporá-lo no Eu; falamos também, neste caso, da “atração” exercida pelo objeto dispensador de prazer e dizemos que “amamos” o objeto. Ao contrário, quando o objeto é fonte de sensações de desprazer, uma tendência tenta aumentar a distância entre ele e o eu [...] sentimos “repulsa” pelo objeto e o odiamos (FREUD, 1981, p. 39-40).

A demanda do desejo tem a ver com a necessidade de desejo dirigida a um objeto perdido, portanto, o desejar é sempre o desejo de algo além, que escapa o querer e encontra na simbolização um objeto substitutivo “de modo permanente, o engodo imaginário no qual está cativo: tentar reencontrar, no objeto metonímico, o objeto perdido que é sempre visado através dele” (DOR, 1995, p. 130). O desejar, então, é coisa (desejo) e falta (objeto perdido) simbólicas, ao mesmo tempo. Enquanto isso, o querer, é uma volição momentânea para preencher uma falta real. Desse modo, o conceito lacaniano de objeto *a* dá conta de acomodar o desejo e a aspiração, uma vez que, o desejar é o horizonte (a miragem) e cada pegada deixada pelo sujeito nessa caminhada até o horizonte é o querer (o trajeto). Lacan concebe, então, o objeto *a* como objeto do simbólico e objeto do real e como um plano projetivo que procura “a recuperação, pelo circuito pulsional, do gozo ao qual o sujeito renunciou para construir-se como tal” (LOPES, 2010, p. 02).

Pretendemos agora correlacionar Real, Imaginário e Simbólico para Lacan, discutidos como categorias que se constituem na e pela linguagem de sujeitos desejantes, a alguns pressupostos básicos da Teoria Holística da Atividade, para dessa forma amalgamar os preceitos lacanianos de registros da realidade humana aos termos utilizados e em utilização nessa dissertação, no que tange ao real e à realidade.

Primeiramente, destacamos que, o real que interessou para a nossa pesquisa foi aquele tomado como realidade sociocultural dentro de um sistema que se opõe ao entorno, isto é,

concentramo-nos no real e na realidade como exterioridade da escola e da escolarização. Dessa maneira, o real da escola e da escolarização (sistema) se colava ao entorno (real e realidade sociocultural dos educandos). Assim, o conceito de realidade da THA se contrapõe em partes, ao conceito de realidade de Lacan, pois, apesar das duas teorizações abordarem a realidade como construção simbólica, a THA, percebe os indivíduos e os grupos implicados na (re) construção da realidade não apenas simbolicamente (trocas simbólicas para constituir um “Eu” desejanste), mas socioculturalmente (união e imbricamento de um imaginário das subjetividades individuais e das subjetividades sociais). O conceito de realidade para nós é socioconstrutivista, pois os sujeitos e o conhecimento são causa e efeito da interação social, da linguagem, da cultura e do psiquismo.

Para Luhmann (1995), o real e a realidade são categorias que habitam o conceito de sistema, que é todo espaço de construção de sentido assimétrico à exterioridade. Os sistemas operam e tendem a enfrentar as perturbações do entorno, para manter sua simetria e organização. A escola, como um sistema, produz certa realidade simbólica, mediada pela linguagem, que fixa lugares e papéis sociais. Assim, podemos dizer que a realidade da escola é semelhante ao conceito de realidade para Lacan. O entorno de um sistema é um caos não simbolizado, por isso, nesse espaço há um real não simbolizado, o que corresponde a um real sociocultural. Esse real sociocultural do entorno exerce pressão sobre o sistema escola, de modo que esse tenha de lidar com a realidade das ações e das operações de fora para dentro.

As necessidades reais no sistema escola, que sempre são simbolizadas em termos de funcionamento autopoietico, geralmente, não representam as necessidades reais do entorno, porque desprezam a demanda situacional de um mundo real, não simbolizado. Isso dentro da THA nos remete a uma concepção sistêmica de espaço de operações, com formação de sentidos no e com o espaço de uma exterioridade semiótica, isto é, identificar, analisar e valorizar o real e a realidade como exterioridade da escola e da escolarização, tornando o real do entorno em espaço de sala de aula (sistêmico) como um processo de busca e de desenvolvimento de si, ou de constituição dos sujeitos. Lacan descreve a estrutura plurissistêmica como aquela em que o esquema R (Real) e o esquema I (Imaginário) configuram-se como “modos de interação que se instituem para um sujeito” (DOR, 1995, p. 31). É nesse ponto, que Lacan examina o Ego ideal e o Ideal de ego. O primeiro faz parte do esquema I (Imaginário) e indica o sujeito que se identifica por identificação e por expurgo do que não quer ver nele, ou seja, há identificação e projeção do sujeito em ser e em esconder-se. O segundo faz parte do esquema R (Real) já simbolizado e indica sujeitos que se unem em um

grupo e comungam de um mesmo lugar totêmico⁴¹, figurativamente olhando juntos para uma mesma direção.

Esse lugar totêmico refere-se a uma comunidade coesa de pessoas, baseada em um coletivo uniforme para a matança conjunta de um pai simbólico, que representa a lei habitando um lugar. Podemos afirmar que, o totemismo congrega o olhar e as aspirações de um grupo como sujeitos que empreendem um querer e um desejar, isto é, territorializam-se e aglutinam forças para atingir um mesmo objetivo (o extermínio da lei). O Ideal de ego aconteceu em nossa pesquisa da seguinte maneira: a) constituição de um entorno (real sociocultural) no sistema escola e escolarização; b) identificação e análise do entorno (real sociocultural) alocado no sistema escola e escolarização; c) interpretação do entorno (real sociocultural) a partir da fusão entre imaginário individual e coletivo e da simbolização emergente na linguagem; d) valorização do entorno (real sociocultural) como pares profissionais (aliança didática e aspecto afetivo-identificatórios); e) constituição de *self* e de prática profissional (papel social e seleção de recursos, procedimentos e conceitos) de acordo com a realidade do entorno (prototipicidade da adolescência em três características: embate, rivalidade, grupalização) presentificada no sistema escola e escolarização e f) habitação do entorno (adolescentes grupalizados e rivalísticos) e do profissional docente nos quatro movimentos discursivos de Lacan, em que RSI coexistem.⁴²

Essa habitação do entorno e do profissional docente nos quatro discursos lacanianos (LACAN, 1992), Discurso da Universidade, Discurso do Mestre, Discurso do Analista e Discurso da Histórica, funciona dentro das práticas articulativas da THA como instituição de papéis sociais reformulados para educador e educandos, uma vez que o contrato didático se pauta, essencialmente, por empatia via aspectos afetivo-identificatórios, isto é, o simbólico (imaginário coletivamente construído pela e na linguagem) que trata dos lugares sociais preexistentes aos indivíduos (diferenciação entre educador e educandos) é substituído pelo real (o que não faz sentido num lugar semiótico), que, no caso da nossa pesquisa, é o entorno (realidade sociocultural dos educandos), criando, assim, pares profissionais em identificação, significância, permuta dialógica e corresponsabilidade, com vistas a um agrupamento

⁴¹ Conceito elaborado por Marcos Gustavo Richter em interação pessoal no dia 16 de setembro de 2015, através dos pressupostos teóricos de Freud na obra **Totem e tabu** (1974).

⁴² O RSI coexiste nos quatro fluxos discursivos de Lacan, na medida em que tanto no dogma (discurso da universidade e discurso do mestre) quanto no diálogo (discurso do analista e discurso da histórica) há lançamento e interdição do desejo, conforme a relação do “eu” com o “outro”. O mestre, por exemplo, lança seu objeto de desejo (sou o possuidor do conhecimento) ao aprendiz, sendo que a relação que se estabelece é imaginária (fixação de papéis) e construída simbolicamente (por mediação linguística, ou trocas discursivas).

consistente para atingir um objetivo comunitário (Ideal do ego). Podemos observar o RSI enodado nessa fundação de pares profissionais, primeiro porque há um imaginário público (histórico e sociocultural) em torno dos papéis sociais de educador (aquele que transmite autoritariamente o conhecimento) e de educandos (aqueles que recebem passivamente o conhecimento), segundo porque é o simbólico que fixa esses lugares sociais de educador e de educandos, através de condições de verdade e de legitimação na negociação de sentidos via processos enunciativos, e por último, porque é o real (lugar fora da simbolização) que pressiona o sistema a reajustar-se, uma vez que há uma vontade afetivo-identificatória⁴³ de mão dupla (educador e educandos) de realocar seus papéis sociais de acordo com essa pressão do entorno (realidade sociocultural dos educandos).⁴⁴

Esse realocamento de papéis sociais do educador e dos educandos, como pares profissionais (lugar totêmico e matança do pai simbólico ao mesmo tempo), além de estar intimamente relacionado ao conceito lacaniano de Ideal do ego (criação de um grupo unificado com interesses na realização cooperativa de dada demanda e, ou meta), também se relaciona ao que ele denomina como a dialética da demanda e do desejo entre sujeito e outro. Lacan (1960) afirma que quando há um fundo de privação, institui-se um campo de demandas, que são vistas por ele como necessidades, ou objetos do desejo. Tais objetos do desejo têm uma estrutura de imersão no pensamento (imaginário e simbólico) e de emersão na realidade (simbólico e real) e assim, quando há negociação de sentidos do significante do desejo pode-se obter o querer real do sujeito. Desejar e querer somente podem ser pensados sob a natureza simbólica do “Eu” com o “Outro”, isto é, somente há um desejar e um querer, quando o significante é interpretado simbolicamente na interação discursiva com os “Outros”. Então, educador e educandos como pares profissionais são além de uma aceitação afetiva bilateral e de um foco nos fins e nas etapas rumo aos fins enquanto grupo, requisito indispensável para que o educador identifique o desejar (projeção) e o querer (vontade momentânea) dos educandos por meio do dialogismo problematizador freireano (FREIRE;

⁴³ “A dimensão afetivo-identificatória, como já comentei, é condição *sine qua non* para a construção e desenvolvimento do papel profissional. [...] Em contexto escolar, quero destacar que a qualidade do trabalho didático está em estreita dependência com a aliança estabelecida entre aluno e professor” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 15).

⁴⁴ Além da criação de pares profissionais entre educador e educandos, houve em nossa pesquisa, a materialização de dois grupos rivais, em termos de tribalização adolescente, que, também atuaram como pares profissionais dentro de seus respectivos clãs, na medida em que queriam autoafirmar-se. Assim, vimos funcionando na metodologia do jogo de rivalidades, proposta nessa dissertação, o conceito de Ideal do ego de Lacan, já que esses dois grupos rivais, uniram-se cada qual por identificação, em um lugar totêmico, a fim de “olharem” numa mesma direção e matarem o pai simbólico, que nesse caso é a identidade tribal um do outro. Uniram-se antagonicamente por digladiarem forças contra suas identidades grupais, contra seus conhecimentos de roteirização e narração e contra a escrita conjunta das narrativas em capítulos, mas uniram-se conjuntamente para o mesmo fim: escrever narrativas em capítulos.

FAUNDEZ, 1985)⁴⁵, no qual as interações dialogais farão surgir as demandas, de modo que o real sociocultural intersíquico transfira-se para o intrapsíquico, garantindo que, o educador organize suas intervenções (recursos, procedimentos e conceitos na THA) segundo o reconhecimento “do horizonte e das pegadas” dos educandos (objeto *a* de Lacan).⁴⁶

A dialética lacanianiana da demanda e do desejo entre sujeito “Eu” e sujeito “Outro”, em nossa pesquisa, revelou-se diretamente ligada às necessidades do entorno (real sociocultural dos educandos), que no sistema escola e escolarização irromperam durante as comunicações oralizadas em contexto de sala de aula (que nesse ponto já se atrelava ao entorno), tanto entre educador e educandos, quanto entre educandos e educandos, e emitiram três características principais (embate, rivalidade e grupalização) da turma. Essas características surgidas no discurso e, portanto, simbolizadas, tiveram de ser interpretadas (interpretação do significante para Lacan) pelo professor pesquisador, de modo a reconstruí-las enquanto entorno não simbolizado. Assim, as três características da turma circunscreveram-se como pertencentes da fase de desenvolvimento humano a que os educandos estavam imersos: a adolescência. A partir dessa nova informação é que o educador pode lidar mais consoante ao real sociocultural (entorno) presente no sistema escola e escolarização, de modo a moldar suas intervenções didáticas (recursos, procedimentos e conceitos na THA) à demanda, ou objetos de desejos dos educandos (serem embativos, serem rivais, pertencerem a um grupo), advindos do entorno (real adolescente).

Para encerrar, retomamos os quatro fluxos discursivos de Lacan (1992) em interface com a Teoria Holística da Atividade e com o dialogismo problematizador freireano para defender a instituição de um lugar totêmico (pares profissionais-educador e educandos) e de uma matança coletiva de um pai simbólico (a lei do professor autoritariamente transmissor do conhecimento, do aluno passivamente receptor do conhecimento e do sistema escola e escolarização sem interferências do entorno), segundo Lacan.

⁴⁵ A pedagogia freireana, mais amplamente, e o conceito de dialogismo problematizador serão destacados no item 3.3 do capítulo III dessa dissertação.

⁴⁶ Em nossa pesquisa, o desejar (projeção) e o querer (vontade momentânea) e “o horizonte e as pegadas” dizem respeito, respectivamente, ao trabalho de escrita de narrativas em capítulos, realizado individualmente por dois grupos rivais da turma e à expulsão oral da vontade de cada grupo rival da turma escrever sua própria narrativa em capítulos. Também, podemos dizer que, com o jogo de rivalidades foi possível dar espaço ao desejar-horizonte (mostrar maior conhecimento e identidade de grupo na atividade de comunicação oral dos capítulos das *storylines*; escrever a melhor narrativa em capítulos) e ao querer-pegadas (materializar o embate, a rivalidade e a grupalização, autoafirmando-se por diferenciação na atividade de comunicação oral dos capítulos das *storylines*).

Nos fatores de atribuição da Teoria Holística da Atividade versão 4.3, as práticas articulativas trazem os quatro movimentos discursivos de Lacan, separados por dogma e diálogo, como elementos indispensáveis para a formação profissional de pares por pares. O Discurso do Mestre é visto por Lacan como um lugar enunciativo sem-furo e, portanto, atua dogmáticamente: “Por suas características, o Mestre funciona como quem fixa a priori os lugares sociais-e mesmo sua diferença hierárquica” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 13). O Discurso da Universidade é visto como completo e sem falhas e desempenha-se como “quem fixa a priori os critérios e premissas de legitimação” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 13). O Discurso da Histórica é um discurso de incompletude, que compartilha furos, segundo Lacan, e “por seu modo de funcionamento, renova constantemente sua inquietação, sua busca, sua inconformidade com os sentidos já dados” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 13). E o Discurso do Analista “pode ser encarado como quem abre espaço para que, do outro lado, surja um sujeito, embora dividido” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 14).

Logo, o Discurso do Mestre e o Discurso da Universidade são o dogma e o Discurso da Histórica e o Discurso do Analista são o diálogo. Os dois primeiros discursos são aqueles que institucionalizam o papel e o saber, e apesar, de serem dogmáticos e objetificadores do outro, são necessários para que a sociedade reconheça o docente como um sujeito que tem um diploma (Universidade) e uma profissão (Mestre). É a partir dessa legalidade social, dada pelos Discursos da Universidade e do Mestre que a Teoria Holística da Atividade pensa a profissionalização docente enquadratória, pois com esses dois discursos dogmáticos sancionamos uma profissão, mas necessitamos do Discurso da Histórica e do Discurso do Analista para desenvolvê-la, uma vez que somente neles existe intersubjetividade. Essa intersubjetividade leva educador e educandos a identificarem-se por afetividade, formando pares profissionais, ou grupo de trabalho, que, através do diálogo (comunicação real)⁴⁷ procuram ir além e apropriarem-se do conhecimento pedagógico e do conhecimento humano, pois estão fusionados pelo real sociocultural (entorno) em um movimento incessante de busca por intervenções didáticas que combinem suas necessidades reais (do entorno sociocultural) com suas necessidades simbólicas (do sistema escola e escolarização).

⁴⁷ Comunicação real refere-se aqui, àquela que em espaço de sistema (escola e escolarização) aceita e deixa fluir a linguagem do entorno (real sociocultural). Dentro do dialogismo problematizador freireano, a comunicação real é aquela em que há quebra de normas de conversação, planificando os papéis de emissor e de receptor, ou seja, colocando educador e educandos em um mesmo nível de linguagem e de posição participativa pela linguagem.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA

Após desenvolvermos a revisão da literatura, passamos aos aspectos metodológicos adotados nesse estudo. O primeiro diz respeito ao organograma procedimental elaborado e dinamizado por Felipe Freitag nas oficinas-aulas da nossa pesquisa. O segundo e o terceiro correspondem às duas bases metodológicas utilizadas pelo professor pesquisador na elaboração do organograma procedimental: o modelo de ensino formativo-conceitual de Galperin e o dialogismo problematizador freireano. O conceito de gêneros do discurso de Bakhtin, na quarta seção desse capítulo, metodologizou nossa pesquisa, por realocar os papéis interlocucionais entre educador e educandos em sala de aula. O quinto aspecto metodológico adotado nesse estudo é a Pesquisa-ação, que foi utilizada na construção de um grupo de trabalho (educador e educandos) de monitoramento e auto (monitoramento) das aprendizagens nas oficinas-aulas da nossa pesquisa, além de ser uma das nossas bases analíticas de dados (instrumentos diagnósticos).

O Paradigma indiciário, sexto item dentro desse capítulo, trata-se de uma abordagem metodológica utilizada na análise de dados do nosso estudo, a fim de identificar pistas, ou índices semióticos nos e dos educandos. O sétimo aspecto metodológico arrolado nesse capítulo diz respeito ao jogo de rivalidades, que é uma metodologia de ensino linguoliterário para formação pedagógica e humana, que surgiu de um problema na pilotagem da Pesquisa-ação. O oitavo elemento metodológico apresentado por nós são os fatores de atribuição e os fatores de mediação da Teoria Holística da Atividade, responsáveis em nosso estudo pela aliança didática (educador e educandos; educandos e educandos) via identificação e afetividade. Por fim, o último item desse capítulo, traz o formato de curso *storyline* como o elemento metodológico testado na pesquisa como instrumento didático em sua primeira etapa (produção de narrativa em capítulos com temática relativa às socioculturabilidades dos educandos).

3.1 O ORGANOGRAMA PROCEDIMENTAL DAS OFICINAS

O organograma procedimental das oficinas foi elaborado com propósito a uma reeducação linguoliterária e didática para a escola e traz em sua composição um processo de integralização dos extratos da língua como vocabulário, sintaxe, semântica, morfologia, fonologia, pragmática, e organização textual em viés linguístico e literário, num encadeamento de tarefas e num enquadramento temático-cíclico-matricial, ou seja, o formato

de instrumental didático é multifocalizado na abordagem comunicativo-interacional das intervenções, na integração das diversas dimensões da competência comunicativa e na aprendizagem por uma espiral de complexidade (elevação e rebaixamento da Zona de Desenvolvimento Proximal vygotskyana).

Desse modo, os objetos do licenciado em Letras são recortados em função das especificidades do ato linguodidático, em que se consideram: a) uma seção de leitura (processamento e compreensão de textos), b) uma seção de análise linguística (integração das diversas dimensões da competência comunicativa) e c) uma seção de produção textual (a escrita-processo como construção identitária via linguagem).⁴⁸

O organograma procedimental das oficinas foi elaborado por itens-núcleo que orientam as atividades em uma cadeia sequencial, porém cíclica, uma vez que o enquadramento estrutural reflete o enquadramento conteudístico e vice-versa. São os itens-núcleos:

1) **Problematização, provocação, ou pré-leitura:** busca apresentar textualidades que, num plano geral, motivem os alunos através da aproximação com seus universos de interesses, despertando certa aceitação e germinando conceitualizações gerais quanto à temática da atividade a ser desenvolvida. Tem por função global a verificação do conhecimento real dos alunos.

2) **Desenvolvimento:** esse estágio é subdividido em três etapas, compostas, primeiramente, pelo enrijecimento da ZDP (por meio de leitura compreensiva e análise linguístico-textual e realização do aprendizado em atividade exercitativa) e, posteriormente, pelo afrouxamento da ZDP (por meio da aplicação de atividades dinâmico-lúdicas).

3) **Reflexão catalizadora:** procura estabelecer momentos de reflexão, monitoramento e (auto) monitoramento do ensino-aprendizagem, em que os alunos possam detalhar mais concretamente e pontualmente os aspectos cognitivos que os fizeram chegar a descobrir informações do sistema linguístico nas atividades desenvolvidas (estratégias cognolinguísticas). A aplicação desse item procedimental se dá, rasamente ao longo dos demais itens, mas, sobretudo, formalizadamente e criticamente nesse item.

4) **Reflexão conjunta:** estabelece um momento de interação verbale dialógico-problematizador entre educador e educandos no nível da proposta desenvolvida, em que os educandos comunicam (oralmente, ou por escrito) a importância das atividades aplicadas para a sua formação enquanto aluno e enquanto sujeito, de maneira a ser um co-monitor do

⁴⁸ Ver nota de rodapé número 18.

processo de ensino-aprendizagem. Esse item orienta-se por duas perguntas-chave: “Que experiência foi essa para você? Defina-a, indicando pontos fortes e pontos frágeis” e “Que progresso você sente/percebe que teve, ou está tendo com as oficinas? Faça um detalhamento da sua percepção”.

5) **Ação para a prática didática seguinte:** estabelece parâmetros de intervenção segundo as necessidades “reais” dos alunos (observáveis através da interação verbal educador-educandos) para a próxima prática didática, em função de um processo gradual de ensino-aprendizagem que leve em conta a maturação e o desenvolvimento cognitivo dos educandos para a leitura compreensiva e a análise linguístico-textual.

6) **Intervenção provocativa de entrelaçamento:** compõe o último item procedimental das oficinas e é definida em termos de provocação para a primeira sessão da próxima oficina (problematização, provocação ou pré-leitura). O educador lança alguma materialidade que possa suscitar reflexão nos educandos ao longo de uma semana, norteando um trabalho contínuo que possa estabelecer um *feedback* para o início da próxima oficina, de maneira a entrelaçar conhecimentos reflexivos iniciais incidentes em sua complementação conceitual.

Dado que, o organograma procedimental das oficinas foi elaborado em termos de planejamento do processo educativo, por Felipe Freitag, autor dessa dissertação, sua sequencialidade direcional é determinada por dois procedimentos teórico-metodológicos: o modelo de ensino formativo-conceitual de Galperin e o dialogismo problematizador freireano. Os itens 3.2 e 3.3 darão conta da consecução dessas duas abordagens prementes na composição do organograma procedimental.

3.2 O MODELO DE ENSINO FORMATIVO-CONCEITUAL DE GALPERIN

Destacamos, também, o modelo de ensino formativo-conceitual de Galperin como referencialidade para a elaboração do organograma procedimental das oficinas, uma vez que, através desse modelo, as ações mentais são reguladas, sequencialmente, por momentos de indagação, exercitamento e reflexão do ensino-aprendizagem no arranjo do conhecimento real e do conhecimento potencial dos alunos.

A Teoria da Assimilação de Ações Mentais por Etapas, de Galperin (1975) colaborador de Vygostky e Leontiev, explica o processo de internalização da atividade

externa em atividade interna, por meio de atitudes e elementos a serem considerados na cadeia processual, determinando etapas do ensino para a aprendizagem (transformação da atividade psíquica estruturada do empírico para o conceitual) e se propõe como um modelo de ensino que possibilita “estimular o aprendiz a descobrir por si só o caminho a seguir (tentativa e erro)” (REZENDE; VALDES, 2006, p. 1210).

O modelo de ensino formativo-conceitual de Galperin, intitulado *Teaching through a step-by-step formation of mental actions and concepts*, pauta-se na teoria sócio-histórica da formação de conceitos mentais e aponta as seguintes etapas:

1) Etapa motivacional: presente no início da ação; etapa que prepara a assimilação do conhecimento, desenvolve certa disposição positiva dos alunos para o estudo em questão; orienta-se por situações-problema ligadas à “realidade” dos alunos.

2) Etapa de estabelecimento do esquema da Base Orientadora da Ação: constitui um modelo de ação, em que as partes da estrutura e da função da atividade são verbalizadas de modo a garantir a elaboração conjunta entre professor e alunos, dando ao aluno o conhecimento necessário sobre a atividade.⁴⁹

3) Etapa de formação da ação no plano material ou materializado: execução das ações em parceria com os colegas; os alunos formulam linguisticamente tudo o que realizam materialmente.

4) Etapa de formação da ação no plano da linguagem externa: na perspectiva da interação histórico-cultural como criadora das ações mentais através do uso de signos, essa etapa corresponde ao uso da linguagem como interiorização; o aluno, através da linguagem cria signos que adquirem significação contextual e passam a ser interiorizados, de maneira a relacionarem-se aos interesses e à personalidade de cada indivíduo.

5) Etapa mental: a linguagem interna se transforma em função mental e possibilita ao aluno, a transformação da nova ação de externa para interna, proporcionando novos meios para o pensamento.

O processo de assimilação é colocado pela teoria de Galperin como fundamental para o ensino e a aprendizagem, pois se desloca do plano concreto para o plano mental, o desenvolvimento de habilidades a serem formadas. Tais habilidades são resultantes da interação professor-aluno, de modo que a teoria galperiana subsidia ferramentas para a

⁴⁹ Esse estágio, ou etapa equivale ao conhecimento especializado do docente em estruturar, sistematizar e metodizar o conhecimento procedural (o saber-fazer) em um conjunto de partes e relações fundadas em conhecimento declarativo (saber-o-quê), isto é, objetivar didaticamente as operações cognitivas dos alunos em determinada atividade (na perspectiva de um ensino linguoliterário, para atividades de leitura compreensiva, produção textual e análise linguística).

compreensão de como o aluno aprende e indica o percurso a ser seguido pelo professor para os fins desse aprendizado.

3.3 O DIALOGISMO PROBLEMATIZADOR FREIREANO

Visando uma educação dialógico-problematizadora, o organograma procedimental foi elaborado com fins ao que Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) denomina como ato de perguntar. O ato de perguntar não é um jogo intelectualista, mas sim, um instrumento que possibilita a percepção do fenômeno da aprendizagem através da palavra que se transforma em ação e realimenta-se como reflexão. Palavra-ação-reflexão orientadas pela intervenção provocativa do docente e da liberdade de diálogo dos alunos.

Para tanto, como ponto de partida, consideramos essencial definir e discorrer sobre o método dialógico de ensino, proposto por Paulo Freire. A pedagogia libertadora freireana é uma diligência de formulação e de reformulação dos embasamentos do agir docente e por consequência de sua prática professoral em sala de aula, cujo conceito-chave é o diálogo ou educação dialógica. Freire designa a pedagogia libertadora como uma política da pedagogia, por qualificar o ensino como uma atividade social em favor da liberdade e contra a dominação. O dialogismo problematizador freireano pode ser encarado, então, como uma posição epistemológica.

Liberdade que somente pode ser granjeada no ensino escolar, se se entender o diálogo não como uma aula expositiva destinada à arguição socrática⁵⁰, não como uma técnica para a manipulação, mas “ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64). Não obstante, para Freire o diálogo é uma postura necessária para refletir sobre a realidade, fazendo com que os sujeitos tornem-se comunicativos em suas ações de fazer e re-fazer, sendo um momento de encontro de atuação crítica frente a dada situação, pois “nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65).

⁵⁰ O método socrático, ou diálogo socrático, apesar de negar o monologismo, é composto por mecanismos fundamentais de construção do diálogo, como a anácrise e a síncrese, o que denota uma técnica, afastando-se do caráter natural-histórico destacado pelo conceito de diálogo de Freire.

O diálogo, portanto, como instrumento do/no processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar, não é mera verbalização, tampouco uma organização sistemática, mas é um princípio de comunicação democrática, em que educador e educandos se encontram em investigação, construção e apropriação conjunta do conhecimento, na medida em que há um relacionamento de sujeitos cognitivos. No ensino, o início do conhecimento deve ser o perguntar, e por isso da necessidade do educador ensinar a perguntar e nesse sentido aprender a perguntar e aprender a ensinar a perguntar.

É certo que o educador conhece o objeto de estudo melhor que os educandos, mas é através do processo de estudá-lo com os educandos que ele amplia as dimensões do conhecimento do objeto, ou seja, na interação verbal oralizada se requer do educador uma aproximação do objeto mais condizente com o conhecimento “real” dos educandos, de modo que o conhecimento não seja transferido estaticamente, mas conhecido, reconhecido, aprendido e reaprendido na reflexão conjunta sobre o objeto. Em relação a essa abordagem dialógica para o estudo do objeto, Freire afirma:

No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os sujeitos do conhecimento. [...] Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65).

Ao educador dialógico cabe uma abertura à sua aprendizagem, no sentido de que sua autoridade como educador deve estar apenas no material do conhecimento e não na sua forma ou comportamento, ou seja, o educador não deve deixar de demonstrar a sua capacidade de conhecimento, mas torná-la uma entre as demais capacidades demonstradas pelos educandos. Cabe ressaltar também, que o dialogismo problematizador não implica na exigência de que todos os educandos de uma turma devam dizer algo, pois assim se criaria uma falsa democracia, um falso momento de discussão, uma autoridade em um instrumento que se quer libertador.

A tarefa da Educação Básica é lançar um olhar à pedagogia da pergunta como fio condutor que vincule e envolva uma prática docente centrada no processo de ensino-aprendizagem que não descarte o material obtido do *continuum* ação-pergunta-resposta-reflexão dos educandos, cuja raiz está situada nas constituições socioculturais, históricas e subjetivas, em suma, nos temas da vida dos estudantes, ou nos universos de interesses deles.

A pedagogia da pergunta, para Freire, concretiza-se na pedagogia situada e na pedagogia crítica: “na pedagogia situada, porém, nós descobrimos, com os alunos, os temas mais prementes à sua percepção subjetiva. Situamos a pedagogia crítica nos temas subjetivos que ainda não tenham sido analisados pelos alunos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 68).

Ao que parece, a pedagogia situada está para o ensino-aprendizado que privilegie temas ou materiais dos universos de interesses dos alunos, enquanto a pedagogia crítica é norteada por temas ou materiais que não fazem parte do conhecimento experiencial dos alunos. Essa constatação nos leva a crer que ambas as pedagogias anteriormente citadas mesclam-se na pedagogia da pergunta, oferecendo um aparato instrumental que garanta uma aprendizagem relacional entre materiais significativos para os alunos e materiais desconhecidos e desafiadores para os alunos⁵¹.

A pedagogia situada e a pedagogia crítica se articulam para uma pedagogia da pergunta, pois o conteúdo curricular obrigatório é apresentado e problematizado em relação com a “realidade” dos estudantes de determinada turma, pois “as tensões transformadoras surgem se o estudo está situado dentro da subjetividade do aluno” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 68), fazendo com que no decorrer do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, esse conhecimento advindo da subjetividade do aluno gere uma reflexão mais avançada.

Para dimensionar globalmente o que o ensino dialógico-problematizar propõe como epicentro de sua teorização, acreditamos no compromisso docente engajado profissionalmente e afetivamente com sua prática didática, aplicada a uma pedagogia da pergunta que parta da realidade para transformar a realidade da escola, da educação, do ensino, logo, da sociedade:

Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez, por exemplo. Não é isto! A questão nossa não é burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um ato de perguntar (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 51).

⁵¹ Segundo Vygotsky (1993), a ZDP (Zona de desenvolvimento proximal) norteia o desenvolvimento do processo de aprendizagem a partir das habilidades cognitivas do aprendiz em suas potencialidades até a maturação, ou estado de formação desse processo. Esse conceito pode ser atrelado à relação entre pedagogia situada e pedagogia crítica, pois aquela envolve capacidades e habilidades conhecidas e essa envolve habilidades e capacidades desafiadoras, ou seja, o desenvolvimento do processo de aprendizagem é orientado pelo que o aprendiz já sabe e pelo que o aprendiz precisa saber. A pedagogia da pergunta, então, ao que parece, baseia-se na ZDP para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois relaciona conhecimentos já aprendidos pelos alunos (afrouxamento da ZDP) e conhecimentos potenciais a serem aprendidos pelos alunos (intensificação da ZDP).

Para incrementar nossos apontamentos sobre o Dialogismo problematizador freireano, resgatamos uma discussão já iniciada nessa dissertação em 2.1, sobre o paralelo que se pode estabelecer entre Freire e Lacan. Os quatro fluxos discursivos lacanianos são laços entre o eu e o outro, cada um direcionado e realizado a seu modo, isto é, individualmente. Para a educação freireana o processo de ensino-aprendizagem é contínuo, em que os sujeitos educam-se mutuamente. Na educação bancária, evidenciada por Freire, o sujeito é um espectador, depositário de conteúdos, incapaz de se pronunciar e de se transformar para humanizar-se. Se fizermos um paralelo com os quatro discursos de Lacan, encontramos na educação bancária os dois discursos dogmáticos: discurso da universidade e discurso do mestre:

a) o discurso da universidade, caracterizado pela tirania do saber no campo do sujeito e pela substituição integral dos significantes da produção de sentido pelos significantes da falta no campo do outro (que se converte, assim, no campo do silenciamento); b) o discurso do mestre, que do campo do sujeito aciona no outro aluno a demanda de obediência irrestrita, produzindo um educando dócil, passivizado, que nada constrói ou consegue construir (RICHTER, 2012, p. 14).

Nesse jogo discursivo apresentado, a possibilidade de diálogo, ou questionamento é inexistente. Já a educação dialógico-problematizadora, na qual o saber se constrói no constante diálogo, a partir do qual se reflete sobre a realidade e se gera ação, há uma “intervenção social emancipadora” (RICHTER, 2012, p. 14). Não existe, então, transmissão de conhecimento, mas criação de possibilidades de produção de conhecimento. Essa produção do conhecimento através do diálogo deve estar balizada pelos Discursos da Universidade e do Mestre, uma vez que, mesmo sendo os discursos dogmáticos (os que impõem), eles são responsáveis pelas bases legais do conhecimento e da autoimagem profissional, isto é, o docente precisa do Discurso da Universidade para legitimar sua profissão e precisa do Discurso do Mestre para legitimar seu papel social.

A partir dessa relação entre Lacan e Freire, apontamos para o fato de que para Freire, educar não é dissolver o papel de educador e de educando; aquele continua sendo o mestre de um saber e esse continua sendo o que recorre ao mestre como cliente para um trabalho de aprendizagem. Papéis de enquadramento sempre são dispostos já de início; o educador tem seu papel social e agirá como tal; o educando tem seu papel social e agirá como tal, também. O que o método dialógico freireano modifica são, sobretudo, as interações e as intervenções entre educador e educandos diante da aprendizagem, ou do conteúdo da aprendizagem (diálogo-reflexão-ação). Esse método funciona como o Discurso do Analista e o Discurso da Histérica: “a) o discurso do analista (cuja função dentro da concepção freireana

é a implementação da autonomia do aluno); b) o discurso da histórica (cuja função é o desenvolvimento da atitude discente inquiridora, crítica)” (RICHTER, 2012, p. 14).

Esses dois discursos, presentes na relação Lacan e Freire, propõem a autonomia e a reflexão do aluno, o que denominamos na THA, de busca e de apropriação do conhecimento, rumo à sua integralidade e à integralidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.⁵²

3.4 BAKHTIN: AULA COMO INTERAÇÃO

O conceito bakhtineano de gêneros do discurso vem endossar nossa perspectiva de caracterização de uma oficina-aula, visto que a escola, enquanto esfera de atividade humana produz certo tipo de utilização da língua, ou seja, em uma aula escolar o que se observa é a maneira como os enunciados se constituem para os fins didáticos desse espaço. Os gêneros do discurso estabelecem uma relação da linguagem com a vida social, pois refletem as condições e os fins específicos de certo domínio de atividade humana.

Se pensarmos na aula como um gênero discursivo⁵³, atentaremos para suas peculiaridades, no que diz respeito a um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo, em cuja atualização discursiva, por meio de enunciados, verifica-se uma estereotipia de gênero. Estereotipia essa, que inflexibiliza certos comportamentos e/ou ações individuais, isto é, no momento em que se é licenciado, através do conhecimento teórico-prático adquirido academicamente, todo professor tem de imbuir-se de seu papel docente frente à escola e frente a uma aula. Sua prática docente deve estar de acordo com as legitimações que regulamentam o exercício de sua profissão, porquanto é regida por órgãos educacionais.

O conteúdo temático de uma aula não é seu assunto específico, mas o seu domínio de sentido, ou seja, licenciados em Letras Português ministrarão aulas em que se ensinam Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Já a construção composicional de uma aula é o modo como ela se organiza, ou seja, é a prática didática aplicada aos conhecimentos teórico-

⁵² A THA entende a integralidade do conhecimento e a integralidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como a associação entre cognição e afetividade (valores, condutas, afetos).

⁵³ Bazerman (2006) enfatiza o conceito de gênero discursivo como associação entre ações, intenções e situações humanas, que apesar de estáveis, estão sempre em modificação por conta do agenciamento de ações e de interações, e, portanto, incorporam atos criativos improvisados, que transformam a interpretação de suas situações, a identificação de suas metas e o uso de novos recursos para alcançá-las.

metodológicos de que o professor dispõe. Por fim, o ato estilístico de uma aula é a seleção de meios linguísticos para a realização da prática docente, ou seja, os licenciados devem articular sua linguagem em função de um estilo oficial e da imagem do interlocutor.

Muitas vezes, o gênero discursivo aula incorre a uma não fixidez em um, ou outro, ou em todos os seus elementos constitutivos, em razão, a nosso ver, entre outras coisas, pela falta de uma base comum que emancipe a prática e o agir docente, ou que regulamentarize a profissão de professor⁵⁴. Salientamos, contudo, que essa legitimação legal do papel docente não interfere na adaptabilidade das práticas e ações de ensino-aprendizagem centradas nas necessidades reais e díspares encontradas em diferentes nichos escolares, ou ainda, em diferentes turmas e em diferentes alunos. Essa legitimação pretende criar um aparato de lei para o exercício da profissão docente, impedindo não licenciados de atuar no campo educacional, assim como punindo licenciados, cuja prática docente descentralize-se de um ensino realmente comprometido e alicerçado em métodos educacionais de qualidade.

Bakhtin afirma que a interação verbal é a condição necessária da linguagem, porque o diálogo entre locutor e ouvinte, ou seja, a comunicação verbal tem vínculo com a situação concreta de realização, assim, os gêneros do discurso devem ser vistos levando em conta:

As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Para a compreensão do gênero discursivo aula, então, é preciso entender a sua construção, os seus elementos, suas condições específicas e suas finalidades na esfera da atividade escolar que levam ao surgimento de tipos estáveis de enunciados. A nós interessa a modalidade ou prática discursiva⁵⁵ oral do gênero aula, que não se configura como uma conversação espontânea, mas como uma interação verbal oralizada em que uma pessoa

⁵⁴ Dentro dos limites desse trabalho, cabe ressaltar a inexistência de uma maioria jurídica para o profissional docente, isto é, diretrizes e bases para o exercício da profissão de professor, visto que, como destacam (RICHTER; AMARAL, 2011, p. 529) “é nítida a diferença na atuação de um médico, cuja profissão possui status e prestígio na sociedade. Nessa esfera profissional não são permitidas interferências de pseudoprofissionais, e as tentativas de exercício ilegal da medicina são devidamente punidas. Para tanto, existem os Conselhos Federal e Regionais atuando na garantia de fiscalização. A realidade do professor, ao contrário, demonstra a ausência de institucionalização de seu papel. Seu trabalho é constantemente desvalorizado, sendo muitas vezes delegado a pessoas sem a devida formação, deixando transparecer que as diretrizes de sua profissão são marcadas por expectativas cognitivas”.

⁵⁵ Entende-se prática discursiva, ou interação verbal como situação de discurso, isto é, como interação em que a língua vive concretamente, seja escrita, seja falada, segundo Marcuschi (1991; 2002) e Preti (1991; 2002; 2003).

(educador) direciona-se a uma audiência (educandos) dentro de uma atividade humana com fins de ensino-aprendizado.

Necessariamente, nessa interação verbal oralizada, os interactantes devem estar dispostos ao evento que se efetua, pois educador e educandos são os dois agentes do discurso de sala de aula. No espaço simbólico social do ensino, educador e educandos desempenham papéis bem específicos na interação verbal, por conta das suas imagens sociais em funcionamento na instituição escolar. Por mais que o direito à palavra seja dado ao professor, em função do seu saber e do seu poder, ou seja, em razão do seu conhecimento linguístico/intelectual e do seu papel social hierarquizado, não acreditamos que esses papéis de subordinador e de subordinados sejam condizentes com um ensino que se pretenda dialógico-problematizador, na medida em que os alunos acabam não sendo produtores do conhecimento, mas apenas colaboradores. Consideramos que, em um ensino dialógico-problematizador, o educador deva incluir os seus educandos como agentes do discurso⁵⁶, possibilitando-os engajarem-se no processo de interação verbal e, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem.

Certamente, é o educador quem toma as iniciativas interacionais em sala de aula, sejam elas verbais, ou não, porém a assimetria educador/educandos, para nós, deve prevalecer apenas no caráter sistematizador de uma aula, ou seja, nos elementos de condução da sequência operacional que se estabelece na realização de um plano de procedimentos espaço-temporais e conteudísticos. O domínio do educador sobre os educandos deve ser não o da imposição do saber e do poder, mas o do compartilhar, isto é, de expressar o seu conhecimento em relação com o conhecimento dos educandos, a fim de que esses dois se modelem em função das necessidades “reais” verificáveis em dado contexto. O que se busca no ensino dialógico-problematizador de Freire é o reconhecimento dos educandos não somente como audiência (fixação de um lugar social de receptor), mas também e, principalmente, como identidade sociocultural, histórica e subjetiva particularizada, isto é, segundo.

Essa identidade sociocultural, histórica e subjetiva particularizada diz respeito a um dos axiomas principais da THA, a indissociabilidade do pensar-sentir-fazer, no sentido de que a relação que se estabelece em contexto sistêmico (sistema fechado com operações internas de sentido) de aula (LUHMANN, 1995) deve entrecruzar cognição e afeto dos sujeitos

⁵⁶ Entende-se discurso como enunciações interativas, ou dialógicas, segundo Marcuschi (1991; 2002) e Preti (1991; 2002; 2003).

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, valorizando, dessa maneira, os fenômenos, ou aspectos identificatórios (compósito social, cultural, histórico e subjetivo dos indivíduos). Nessa operação interna de sentido (os participantes, ou interactantes constroem sentidos e constituem-se como sentidos) compreende-se a aula como um sistema de enquadramento de trabalho (THA), que possibilita ao educador uma postura dialógica diante dos educandos, diante do conhecimento e diante do seu próprio papel social, pois dimensiona os indivíduos em suas integralidades como sujeitos sociais, abrindo-se ao diálogo como reflexão na ação.⁵⁷

Tal reflexão na ação, por meio do diálogo, faz o homem reconhecer a si e ao outro, podendo interagir para transformar-se como ser humano, ou seja, educador e educandos reconhecem-se como pares profissionais (RICHTER, 2015c), uma vez que suas identidades não estão fraccionadas, mas em plenitude, porque são sujeitos, que apesar de normatizados em papéis distintos de hierarquização pela estereotipia de gênero (a aula como arguição do emissor a receptores passivos), podem, através da comunicação dialógica, centralizada na busca e no questionamento, introduzir suas constituições identitárias em completude (histórica, sociocultural e subjetiva), integralizando e apropriando-se de papéis reformulados (discurso da demanda da THA) e de novos métodos de produção e de apreensão do conhecimento (possibilitados pela aliança didático-afetiva entre profissional e cliente), equacionando “a tomada de decisões contextualizadas e o controle e aperfeiçoamento da qualidade do trabalho especializado” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 07)⁵⁸.

Sobre o conceito de identidade, cabe ressaltar que, para a concepção sociológica moderna “a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 02), ou seja, a identidade é construída entre a interação do sujeito com a sociedade, sendo fixa (em construção exterior e interior), mas não fragmentada (sem

⁵⁷ “Para Luhmann, tanto o indivíduo quanto a sociedade se caracterizam como sistemas de produção de sentidos-conceituamos produção de sentidos como feixes de operações de natureza semiótica. [...] No indivíduo, o sistema é o psiquismo, desdobrado nos seus processos psicológicos básicos. Na sociedade, é a comunicação, desdobrada nas suas redes e nichos comunicativos” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 03).

⁵⁸ Vemos funcionando aqui o conceito laciano de giro discursivo, adaptado por Richter (2012) como deslizamento discursivo. Através do algoritmo DM (Discurso do Mestre)→DA (Discurso do Analista)→DH (Discurso da Histórica), a prática docente parte do Discurso do Mestre, que apesar de representar o dogmatismo (o saber prestigiado depositado sobre o outro passivo) aciona dentro do Dialogismo problematizador freirano e da Teoria Holística da Atividade, um enquadramento de trabalho educativo, que dispara os outros dois discursos, o do Analista e o da Histórica, ou seja, respectivamente, autonomia e atitude inquiridora e reflexiva dos alunos. O professor, representado pelo Discurso do Mestre, necessita-o como alicerce de sua profissão (o sujeito que se licenciou), mas na produção de sentido contextual, esse papel é, segundo o Dialogismo problematizar freireano, é modulado ao diálogo (interação e reflexão do e sobre o sujeito) e segundo a Teoria Holística da Atividade, é projetado na construção de pares profissionais (aliança didática), integralidade dos sujeitos e do conhecimento (valores, condutas, afetos) e valorização dos aspectos afetivo-identificatórios (pensar-sentir-fazer), etc.

trocas interiores e exteriores). Parsons (1968), na elaboração de sua teoria social, demonstra o destaque do social e do cultural na formação da identidade. O teórico em questão propõe que o indivíduo é reflexo da vida social, portanto, incorpora paulatinamente os aglomerados de condutas, de regras e de normas que circulam no conjunto de sistemas e de subsistemas da sociedade, para a sua introdução na vida social, manifestando a relação sociedade exterior e construção da identidade.

Ainda Hall (2006, p. 02) nos mostra a mudança substancial no conceito de identidade na contemporaneidade, tratada por ele, como pós-modernidade. Ele afirma que ao longo da história, os sujeitos começaram a incorporar identidades, o que resultou em sujeitos fragmentados, que dispõem a seu bel-prazer de diferentes identidades, numa “celebração móvel” (HALL, 2006, p. 02) das mesmas em distintos contextos:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Explanamos esses dois conceitos sociológicos de identidade, a fim de contextualizá-los em dois momentos da História: a Modernidade e a Pós-Modernidade. Não entraremos na ceara desses dois conceitos de temporalidade, uma vez que, para os fins desse trabalho, não importa a nomenclatura teórico-conceitual do tempo, mas sim, os momentos contextuais da coleta de dados, acoplados às vivências “reais” dos educandos. É lógico que, se encaixarmos nossos educandos na temporalidade da Pós-Modernidade, poderíamos verificar suas identidades individuais de acordo com as formas de interpelação social, definidoras do tipo de identidade que o sujeito utiliza. Essas formas de interpelação social são um jogo de identidades que se deslocam a partir de uma política de identidade e de uma política da diferença, isto é, de um desejo do sujeito em fragmentar-se para diferenciar-se, segundo (HALL, 2006). Nossa intenção foi investigar o processo de construção das identidades adolescentes dos educandos em contexto escolar (através de seus papéis sociais), compreendendo a ligação entre as características prototípicas da adolescência em contexto sociocultural com a sua materialização nas aulas-oficinas, seja pela estereotipia, ou seja, pela individualização.

Ao utilizarmos o termo identidade sociocultural, histórica e subjetiva particularizada, afiliamo-nos a González Rey (2003)⁵⁹, que, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, pensa a constituição dos sujeitos em termos, sobretudo, de subjetividades. González Rey constata que a Psicologia, de modo limitado, associava a subjetividade apenas aos processos internos (à psique), transformando-a numa categoria inconsciente. Há, então, uma tendência, nos vinte últimos anos, de tentar materializar, ou substancializar a subjetividade, maiormente no campo da Psicologia Social. Na tentativa de investigar a subjetividade fora de uma abordagem racionalista do sujeito e fora de questões empíricas que comprovariam sua existência substancial, González Rey salienta que a relação entre indivíduo e sociedade é indivisível para o estudo da subjetividade:

A ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 224).

Para o autor, é na articulação com os espaços sociais em que circula o sujeito que se forma a subjetividade, por meio de processos de significação, ou seja, a subjetividade individual é produzida pela subjetividade social:

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, a gênese de toda subjetividade individual são os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205).

O sujeito é visto, então, como “instituinte da cultura e, ao mesmo tempo, constituído por ela” (MOTTA; URT, 2009, p. 626), sendo um gerador de subjetividade com a cultura e a partir dela. Podemos aproximar o conceito de identidade da perspectiva moderna ao conceito de subjetividade da perspectiva de González Rey, no sentido de que ambos são fenômenos subordinados à sociogênese, isto é, condicionados às relações interacionais do sujeito na e com a sociedade, bem como são fenômenos correlacionais à exterioridade e à interioridade. Tanto os processos de construção de identidade, quanto os de subjetivação integram sociogênese e ontogênese, nos quais “os sistemas de relações sociais” (GONZÁLEZ REY,

⁵⁹ No capítulo V dessa dissertação, a abordagem sócio-histórica para a compreensão da constituição subjetiva dos sujeitos será explorada com maior veemência quando tratarmos do Desenvolvimento Profissional Corresponsável entre profissional da academia, profissional de mercado e licenciando em Letras. DPC é um conceito da Teoria Holística da Atividade e pauta-se pela aliança linguodidática na profissionalização enquadratória dos docentes. Uma possível questão de pesquisa para o Doutorado do autor dessa dissertação será evidenciada na seção 5.2 do capítulo de Considerações finais (Capítulo V).

2003, p, 205-206) criam momentos de expressão à nível social e à nível individual em coexistência. Acreditamos ter elucidado o termo identidade sociocultural, histórica e subjetiva particularizada, já que, trouxemos elementos teórico-conceituais sobre identidade e sobre subjetividade. Com esse termo, apresentamos nossa visão quanto à dialogicidade freireana presente em uma aula como gênero discursivo.

Ao empregar o termo identidade sociocultural, histórica e subjetiva particularizada, aspiramos concatená-lo a um componente indispensável para a Teoria Holística da Atividade: a aliança didática (educador-educandos), que do ponto de vista de papel social somente se dá a partir da empatia, da significância, do dialogismo problematizador e da corresponsabilidade. A empatia, a significância e o dialogismo problematizador, dificilmente se consolidam em contexto de sala de aula, se o educador não levar em conta seus educandos como sujeitos sociais; se o fizer, há grandes possibilidades de atribuição de um papel social menos passivo e mais autônomo e crítico para eles.

Nesse processo de atribuição de papel social, prezar pela identidade e pela subjetividade dos educandos, mostrou-se na pesquisa em questão, um item de relevância extrema, visto que eles foram considerados integralmente (somos alunos, mas somos sujeitos sociais com identidades singulares e semelhantes) e dessa maneira devolveram a mesma integralidade na relação com o educador (deixando fluir suas identidades durante as atividades e esperando pelo recebimento discursivo da identidade do professor-pesquisador)⁶⁰. Para tanto, no desenvolvimento da aliança didática (THA) entre educador e educandos, por meio de suas identidades socioculturais, históricas e subjetivas particularizadas, precisamos compreender o conceito de cultura como comunicação intercultural (MORAN, 2001), na medida em que o conceito de cultura mais relevante para os propósitos dessa dissertação é aquela “vista como um processo, no qual as pessoas manifestam seu modo de pensar com a tentativa de encontrar um meio para uma comunicação bem sucedida-atraves das culturas” (BRAIDA, 2012, p. 99). Nessas relações de reciprocidade entre comunicações interculturais, é necessário estimular as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos, através de um encadeamento discursivo de reflexão-ação (dialogismo problematizador freireano), que desmistifique a ideia do educador como o questionador e os educandos como os questionados

⁶⁰ As identidades do professor-pesquisador e dos alunos, no momento descrito, fluíam discursivamente através da oralidade (em interação dialógica) durante as atividades das oficinas, ou através dos instrumentos diagnósticos aplicados (escritos). Por meio do exame dos Anexos dessa dissertação, poder-se-á, observar essas identidades materializadas.

(Discurso do Analista e Discurso da Histórica em Lacan). Temos, então, uma abordagem intercultural da educação, que aceita e valoriza as identidades e subjetividades para além dos papéis sociais amalgamados pelas pressões exógenas (discurso social, discurso midiático, etc). Segundo Fleuri (2010, p. 02):

A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos.

A relação dialógica dotada da instituição do “eu” e do “outro” a partir da interação pela linguagem, é um princípio e uma condição para estabelecer a plenitude relacional entre linguagem e conhecimento. Dessa maneira, a interação verbal oralizada entre educador e educandos em contexto de aula, deve conceber o papel do outro na determinação dos sentidos das aprendizagens. Sentidos esses, que somente são viabilizados por um ensino que se baseie na coletividade da construção do conhecimento. É necessário considerar o educador e os educandos como parceiros da atividade interacional aula, em suas coexistências de saberes distintos, porém complementares, articulando as dimensões socioculturais e subjetivas às dimensões profissionais⁶¹.

3.5 PESQUISA-AÇÃO

A Pesquisa-ação desenha um paradigma como filosofia de trabalho, na medida em que apresenta o caráter colaborativo do ensino-aprendizagem. Através dela, a reflexão da prática docente é corporificada como diagnóstico prático ao mesmo tempo em que se teoriza, ou seja, ao mesmo tempo em que a ferramenta teórica esteja sendo utilizada.

⁶¹ As dimensões socioculturais e subjetivas e as dimensões profissionais dizem respeito na Teoria Holística da Atividade, mais globalmente, ao enquadramento de trabalho docente e mais especificamente, aos fatores de atribuição, de mediação e de controle. As dimensões socioculturais e subjetivas, como analisadas no tocante à identidade e à subjetividade, por meio de Hall (2006), Parsons (1968) e González Rey (2003), concernem nos fatores de atribuição, ao contrato didático estabelecido entre educador e educandos, no qual, a empatia (valorização dos aspectos afetivo-identificatórios) é responsável por assegurar os pares profissionais (busca e apropriação nos fluxos discursivos lacanianos), nos fatores de mediação, aos recursos, procedimentos e conceitos (objetos didáticos, estratégias didáticas e fundamentos didáticos), selecionados pelo profissional a partir das constituições identitárias dos educandos, e nos fatores de controle, aos instrumentos diagnósticos, responsáveis por relevar, através de métodos de análise como a Pesquisa-ação e o Paradigma indiciário, resultados dos prós e dos contras das atividades (o que os alunos gostaram, ou não) e formas de mudança em prol dos objetivos finais. As dimensões profissionais, isoladas, referem-se nos fatores de atribuição, ao papel social paradigmático (base segura e afeto), nos fatores de mediação, à seleção de teorias compatíveis com a abordagem educacional adotada e nos fatores de controle, aos critérios teóricos de avaliação e decisão diante dos resultados obtidos com os instrumentos diagnósticos e ao controle sobre o controle (regulamentação da profissão).

As oficinas de sensibilização⁶² tiveram, também, por base metodológica, a Pesquisa-ação, que segundo Pérez-Serrano (1990) é um procedimento realizado entre professor e alunos (grupo de trabalho, pares profissionais) na personalização de um estilo de investigação própria das necessidades “reais” dos alunos no aprendizado. Sumariamente, a Pesquisa-ação é cíclica e estabelecida por quatro fases básicas processuais da investigação-ação: a) planejar a melhora de uma prática; b) agir para implantar a melhora planejada; c) monitorar e descrever os efeitos da ação e d) avaliar os resultados da ação.

A Pesquisa-ação nos moldes propostos por Pérez-Serrano (1990) foi, concretamente implementada nas oficinas de sensibilização, segundo os passos a seguir:

I) Num primeiro momento, o professor-oficineiro considerou o conteúdo cultural como componente indispensável para o ensino, privilegiando os gestos estéticos, expressivos, culturais, sociais e de interesse dos alunos participantes, num mapeamento dos seus referentes socioculturais.

II) Em seguida, passou-se às etapas segunda e terceira do ciclo: a formulação de objetivos e de hipóteses de ação; a implementação dessas intervenções. Foi observada a reflexão dos alunos sobre si mesmos em suas identificações com as textualidades apresentadas nas oficinas, propondo um modo de relação dessas com os conteúdos programáticos das disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura. Entraram em jogo certas sementeiras semióticas a partir de materialidades linguísticas pertencentes aos universos de interesses dos alunos, na recorrência da busca de identificações deles com as temáticas e com as linguagens dessas materialidades.

III) Por fim, na reflexão retrospectiva-prospectiva, o grupo de trabalho instrumentalizou e avaliou as ações pedagógicas anteriores, levando em consideração três pontos centrais: o que se conseguiu mudar ou melhorar (e em que medida); o que não se conseguiu mudar ou melhorar, e por que razões; o que pode ser alterado no processo para se ir mais além.

⁶² O termo sensibilização é utilizado no sentido de (re) educação linguoliterária, a partir da integralidade do conhecimento e da integralidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O conceito de integralidade (do conhecimento e do par profissional educador-educandos) é da THA e corresponde à união entre cognição e afeto, seja dos sujeitos, seja do conhecimento, em termos de valorização dos aspectos afetivo-identificatórios dos educandos e em termos de aprendizagens significativas dentro de um espectro de interesses deles. Sensibilização corresponde, então, às práticas didáticas que visam à autonomia e criticidade e à busca e apropriação e ancora-se, como conceito, na Teoria Holística da Atividade, nos dois fluxos não dogmáticos de Lacan e no dialogismo problematizador freireano, já teorizados nessa dissertação.

O organograma procedimental das oficinas de sensibilização, também, foi elaborado metodologicamente a partir da Pesquisa-ação, uma vez que, as seções Problematização e Desenvolvimento correspondem às etapas primeira, segunda e terceira da Pesquisa-ação, enquanto as seções Reflexão catalizadora, Reflexão conjunta, Ação para a prática didática seguinte e Intervenção provocativa de entrelaçamento correspondem à etapa quarta da Pesquisa-Ação.

As seções Problematização e Desenvolvimento procuraram assentar materialidades linguísticas dentro de uma abordagem que privilegiasse os universos de interesses dos alunos, destacando a interação verbal oralizada como mecanismo de projeção expressiva na seção Problematização. A seção Desenvolvimento direcionou a atenção para a leitura compreensiva e para a análise textual, realizando atividades que materializassem macrorregras e microrregras da língua, articulando seus elementos globais e específicos, de maneira a reconhecer recursos linguísticos e seus efeitos de sentido, no intento de trabalhar elementos de roteirização.

As seções Reflexão catalizadora, Reflexão conjunta e Ação para a prática didática seguinte atribuíram aos alunos uma importância conscientizada na produção do conhecimento, pois ofertavam três momentos em que cabia a eles localizarem concretamente a oficina em sua dimensão educativa para os seus aprendizados escolares e vivências, assim como, refletirem sobre os mecanismos cognitivos que processam o desenvolvimento de tais aprendizados, determinando o grau de habilidades de cada um e o alcance posterior a desejavam chegar, ou seja, eles verificavam o que foi aprendido, conduzindo os aspectos a serem trabalhados na próxima oficina. A seção Intervenção provocativa de entrelaçamento informava aos alunos a linearidade do processo de integralização temática das oficinas, uma vez que apontava a temática geradora do primeiro item-núcleo da próxima oficina.

A Pesquisa-ação é uma experiência de aprendizagem dialética, interativa e contínua no entrelaçamento de graus de complexidade frente às descobertas que se delineiam e se projetam durante o processo de investigação-ação. Para Richter (2015b), a investigação-ação inaugura uma nova postura paradigmática na educação, uma vez que rejeita os pressupostos e as condutas positivistas e quantitativas (racionalidade, objetividade, controle, dedução e comprovação), assumindo um projeto qualitativo, fundamentado em:

[...] maior interesse em compreender a conduta humana (sob o ponto de vista de quem age) do que buscar “causas” para os fatos sociais; observação naturalista e não controlada; subjetividade, ou seja, inclusão do observador na trilha da investigação; preocupação em estar “rente aos dados”; orientação ao processo em que estão imersos os participantes; orientação à descoberta, à exploração, à descrição, à

indução; empenho em abordar globalmente, relacionalmente a realidade estudada; maior interesse na validade (riqueza e profundidade dos dados) do que na confiabilidade (repetibilidade das experiências); concepção dinâmica e dialética da realidade; esclarecimento recíproco teoria-prática; perspectiva humanista (RICHTER, 2015b, p. 134).

Thiollent (1996) enfatiza a necessidade de um controle metodológico pautado na relação teoria-prática como autocorreção do processo de ensino-aprendizagem, visto que, se devem discriminar os elementos da ação segundo a linha estratégica adotada, entretanto, sem interpretar aqueles em função desses, mas avaliá-los contextualmente, segundo o planejar-executar e o obter-refletir. O procedimento geral para a pilotagem de uma investigação-ação é regulado pelas seguintes etapas:

a) Organização do grupo: articular um grupo de pessoas que trabalhem cooperativamente como membros de uma equipe e que compartilhem significados dos termos empregados (nas discussões e no nível de linguagem) e valores (formação de uma comunidade crítica); construção de uma microcoletividade que reconhece seu papel na malha interativa estabelecida.

b) Descobrimto do problema: pensar a prática de maneira a identificar um problema concreto, visualizado por todos enquanto dificuldade (identificação da situação-inicial e identificação da situação-alvo, ou, à qual se quer chegar a partir da dificuldade descrita); sentir em que medida a situação inicial os afeta; essa fase pode ser descrita em dois momentos:

✓ Melhorando a compreensão do problema: situar o problema através de revisão bibliográfica (socialização de leituras e informações recolhidas).

✓ Formulando adequadamente o problema: identificar o problema em termos de dados empíricos verificáveis através da experiência⁶³ (formular uma pergunta que especifique um tipo de ação que leve à situação desejada).

c) Objetivos do estudo: são as consequências esperadas decorrentes da execução de ações planejadas (segundo as hipóteses sobre o fator implicado na situação-problema, estipulam-se objetivos de remoção, superação, ou atenuação desse fator).

⁶³ “Mas conhecimento teórico e interesse não bastam para formular bem o problema. É necessário ainda um terceiro ingrediente: a experiência. Segundo a semiótica peirceana, todo conhecimento nasce da observação, seja dos objetos e fenômenos da natureza, seja das ações humanas com seus objetivos, normas, instrumentos e artefatos. Além disso, todo conhecimento desemboca na ação, especialmente novos hábitos de ação, uma vez que visa a modificar a conduta humana ou as crenças que o homem adota diante dos objetos do mundo. O conhecimento emana da experiência, para logo retornar a ela, modificando-a” (RICHTER, 2015b, p. 141).

d) Formulação da hipótese-ação: a partir da identificação do problema e do estabelecimento dos objetivos, investiga-se a explicação para o fator responsável pelo problema enfrentado, de modo a planificar ações de intervenção capazes de remover, ou superar esse fator (uso sequencial de: generalização, revisão bibliográfica e forma lógica e coerente).

e) Dinâmica para provar a hipótese-ação: a ação é executada em suas etapas, de modo a ser testada pelos próprios sujeitos que sofrem o problema e que identificaram o problema; se estabelecem parâmetros, ou indicadores de êxito positivo (verificar se o efeito obtido vai ao encontro dos objetivos); utilizar meios e instrumentos para efetuar registros; sistematizar os registros; selecionar as amostras, utilizar metodologia de forma a associar e interpretar os registros.

f) Elaboração do relatório: relação entre o que se fez, como se fez e o que disso resultou (redação acadêmica, ou linguagem de domínio mais amplo para públicos não-especializados).

g) Mudanças operadas na prática: a ação não é um marcador do fim do processo, pois na investigação-ação realimenta-se o processo a partir do exame da prática, por isso, nessa fase avaliam-se, a partir de indicadores consensuais de êxito, o que se conseguiu mudar ou melhorar com a ação implementada (e em que medida), o que não se conseguiu mudar e porque razões, o que pode ser alterado no processo para se ir mais além.

Ao empregarmos a Pesquisa-ação como metodologia de trabalho para a composição do organograma procedimental de sensibilização e para a dinâmica das oficinas em termos de trabalho cooperativo de investigação de problemas, ou dificuldades (verificáveis no contexto da turma, ou do grupo de trabalho) a serem superadas, confluímos para a relevância da investigação-ação no que diz respeito ao ensino-aprendizagem como um processo que deve levar em conta os sujeitos envolvidos em suas constituições socioculturais, históricas e subjetivas⁶⁴ frente aos objetos de aprendizado. Richter (2015b, p. 134) confirma como positiva nossa perspectiva de trabalho docente, afirmando que:

Ao se pensarem como pessoas-com-o-mundo, educador, educandos e outros participantes se debruçam sobre os estados de coisas que os rodeiam e dos quais fazem parte, neles projetam seus questionamentos, expectativas, receios,

⁶⁴ As constituições socioculturais, históricas e subjetivas dizem respeito à integralidade do sujeito segundo a THA, via fusão de cognição e afeto, assim como à resultante primária da possibilidade de constituição dialogal para a reflexão na ação segundo o dialogismo problematizador freireano (conhecer o sujeito para conhecer o mundo, de maneira a transformá-lo e transformar-se). Teoricamente, além da THA e do dialogismo problematizador freireano, ancoramos esse termo nos conceitos de sujeito, identidade e subjetividade, segundo a perspectiva sócio-histórica tratada no final da seção 3.5 dessa dissertação.

perplexidades, e investigam não somente esses estados de coisas, mas também a si mesmos como participantes deles.

Educadores e educandos pensando-se no mundo e com o mundo podem explorar a contingência de romper com a opressão que ainda exerce forças no espaço que chamamos de sala de aula. Opressão essa, que é denominada por nós como a separação entre escola e sociedade, ou seja, apesar de se interpenetrarem, esses dois sistemas (em termos luhmanneanos), parecem não convergir para um mesmo fim (interesses disciplinares e interesses humanos). A pedagogia freireana ajuda a escola a infringir essa opressão, pois dá instrumentos ao educador, de, tangenciar o discurso desmedido da onisciência docente. Assim, em condições de empatia e significância, segundo a Teoria Holística da Atividade, o educador dá abertura ao diálogo como direito do educando, promovendo a reflexão sobre e no mundo, sobre e em si mesmo, resgatando sua integralidade como ser social, que antes de tudo é ser humano, de maneira a dotá-lo de ferramentas para a sua transformação e para a transformação de sua realidade. Tais prerrogativas foram utilizadas para o desenvolvimento do trabalho cooperativo (balizado, entre outras metodologias, pela Pesquisa-ação) entre educador e educandos e entre educandos e educandos no contexto dessa pesquisa.

3.6 PARADIGMA INDICIÁRIO

Uma abordagem metodológica que investigue a constituição dos sujeitos e que permita interpretar seus processos intersubjetivos é necessária para a nossa pesquisa, uma vez que a mesma, alocada em contexto educativo, articula-se por microeventos, ou indícios episódicos relacionados a condições macrossociais. A análise microgenética, em sua interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, orienta-nos no exame de dados dos sujeitos focais em situações de interação dialógico-discursiva, visto que, no funcionamento desses sujeitos focais é que se desvelam as suas relações intersubjetivas, as quais nos possibilitam uma interpretação segundo as condições sociais da situação.

Vygotsky, através de seus estudos sobre a constituição cultural dos processos humanos, seu desenvolvimento e sua dimensão histórica, concebe “o estudo do homem enquanto ser que se constitui imerso na cultura-nas experiências coletivas e práticas sociais-e como produtor-intérprete de sistemas semióticos” (GÓES, 2000, p. 12). Os princípios metodológicos oriundos de suas pesquisas contribuíram para a definição de unidades

singulares de análise, mas que conservam as propriedades do todo. Dessa maneira, a análise microgenética “envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um espaço de tempo” (GÓES, 2000, p. 14).

Carlo Ginzburg (1989) apresenta o conceito de paradigma indiciário ou semiótico a partir de três tipos de conhecimento que mantêm posturas de análise equivalentes. A arte, orientada por signos; a investigação do detetive, orientada por indícios; e a psicanálise, orientada por sintomas. Essas três orientações de investigação tomam os eventos singulares, ou a conjecturalidade como instrumentos, ou seja, os pormenores observáveis como fenômeno são pistas que permitem a reconstrução dos dados⁶⁵.

Ademais, para Ginzburg, o paradigma indiciário “trata-se de formas de saber tendencialmente mudas-no sentido de que [...] suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo [...] elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1989, p. 179).

Com o paradigma indiciário, as formas de saber implicam uma atitude valorativa dos casos individuais, os quais devem ser reconstruídos e compreendidos por meio de sinais, pistas, indícios ou sintomas. Outrossim, “decifrar e ler pistas é estabelecer elos coerentes entre eventos e, por isso, o componente narrativo faz parte das interpretações indiciárias” (GÓES, 2000, p. 19).

Esse posicionamento epistemológico que aqui discutimos, a postura indiciária de investigação, preocupa-se com o funcionamento discursivo e com o exame de aspectos indiciais decorrentes daquele, visto que o processo intersubjetivo emerge dos microeventos contextuais. Assim, na descrição, análise e interpretação das oficinas de sensibilização na escola, as ocorrências residuais são detalhadas em termos de indícios, pistas e signos de aspectos relevantes do processo em curso, com a eleição de episódios típicos ou atípicos⁶⁶ que

⁶⁵ “Apesar de privilegiar o singular, não se abandona a ideia da totalidade, pois esse modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado” (GÓES, 1989, p. 19).

⁶⁶ Os episódios típicos foram considerados dentro dos sinais de tipicidade globais de uma turma de Ensino Médio da Educação Básica em toda e qualquer escola do sistema educacional brasileiro, ou seja, levou em conta a existência de sujeitos adolescentes que iriam agir de acordo com essa fase do desenvolvimento humano. Os episódios atípicos foram considerados dentro dos sinais individualizados, ou singulares a partir da tipicidade, isto é, foram realizadas detecções de características da adolescência que estavam sendo presentificadas, ou materializadas na turma pesquisada, bem como, foram realizadas detecções de suas características socioculturais e afetivas. A atipicidade foi considerada dentro da tipicidade, e demonstrou-se como índice de investigação, uma vez que, dentro da identidade adolescente, a turma pesquisada fez emergir três características da adolescência: o embate, a grupalização e a rivalidade. Não tratamos dessas três características como conjectura, ou comprovação para a socioculturabilidade (contexto em que vivem, localização da escola, etc) dos alunos sujeitos de pesquisa, entretanto, elas foram avaliadas como fator afetivo-identificatório, isto é, como elementos não somente

permitiram ao pesquisador interpretar o fenômeno de interesse, que, para os fins dessa pesquisa, centra-se na subjetividade dos sujeitos alunos, na perspectivação de suas constituições socioculturais, históricas e identificatórias, concebidas no âmbito das práticas sociais⁶⁷. O âmbito das práticas sociais são áreas, esferas, ou domínios de produção de sentidos. Segundo a Sociologia Contemporânea, sob os pressupostos sistêmicos de Luhmann (1995), a sociedade compreende e abrange sistemas operacionalmente fechados, ou seja, constitui-se de sistemas com operações fechadas e assimétricas em relação ao entorno, portanto, as práticas sociais, dentro dessa concepção, são nichos discursivos e espaciais definidos e fixos, que em semiose, produzem sentidos estáveis dentro de seu sistema e no entorno⁶⁸. A escola, por exemplo, é, um sistema com práticas sociais definidas e organizadas operativamente; essa organização define a interação interpessoal e discursiva na sala de aula, através dos papéis sociais de ser um aluno e de ser um professor⁶⁹.

3.7 JOGO DE RIVALIDADES: O NASCIMENTO DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO

A metodologia elaborada para lidar com a divergência grupal (característica da turma, enquanto processo desenvolvimental da adolescência), compartimenta os estados de personalidade, ou psiquismo dos educandos e como tal projeta-os na narrativa a ser criada. Melanie Klein (1991, p. 28) afirma que “os processos de excisão de partes do *self* e sua projeção para dentro dos objetos são, assim, de importância vital para o desenvolvimento normal”, ou seja, a narrativização da rivalidade entre grupos é o resultado da projeção efetuada pelos representantes “reais” que comungam da mesma espécie de conformidade caracateriológica.

O conceito kleiniano de identificação projetiva ilustra o processo pelo qual os adolescentes projetam suas ansiedades (revisão de seu mundo interior e adaptação à nova

pertencentes à adolescência, mas à afetividade e à identidade dos alunos sujeitos de pesquisa diante da interação com o professor-pesquisador.

⁶⁷ Sobre as constituições socioculturais, históricas e identificatórias, ver as discussões na seção 3.4 dessa dissertação, sobre identidade sociocultural, histórica e subjetiva particularizada.

⁶⁸ “O próprio entorno integra o sistema, pois de fora alimenta o sistema exercendo pressão pela produção de sentidos sem fazer parte dessas operações internas de sentido. [...] Sabemos o que é uma árvore identificando os componentes que precisam fazer parte dela para que seja e exista como árvore. Temos caule, folhas, raiz, etc. E então alguém pergunta: E pode existir uma árvore sem o solo? Mas daí podemos deduzir que o solo faz parte da árvore? Conclusão: o solo não faz parte da árvore, mas a árvore não pode existir sem ele. Com a sociedade ocorre algo semelhante” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 02)

⁶⁹ As práticas sociais podem ser, por exemplo, um grupo, ou banda; uma comunidade, ou bairro, etc.

autoimagem) em objetos externos, a fim de controlá-las e dominá-las através de identificações. No caso que aqui expomos, os dois grupos de educandos que compõem a turma, projetam sua pertença grupal díspar e tudo o que dela deriva na historização da rivalidade, de modo a discursivizar, literariamente, seus conflitos e refúgios, suas identificações e recusas. Segal (1975, p. 39) afirma que “na identificação projetiva, partes do eu (*self*) e objetos internos são expelidos (*split off*) e projetados no objeto externo, o qual então se torna possuído e controlado pelas partes projetadas, identificando-se com elas”.

A metodologia do jogo de rivalidades une os grupos por antagonismo no que diz respeito à produção narrativa (cada grupo produz sua própria narrativa, selecionando um tema dentro da temática da rivalidade) e gerenciamento comunicativo de pontos-chave da textualização narrativa (cada grupo apresenta pontos centrais de cada capítulo da narrativa, selecionados pelo educador), de modo que os dois grupos estejam juntos no jogo, mas separados na competição, isto é, os educandos estão juntos no jogar o jogo, através de uma atividade de competição entre sujeitos com fins semelhantes (forma lúdica de competir através da comunicação oral para produzir as narrativas em formato *storyline*), entretanto, estão separados nessa competição, por meio da utilização de estratégias singulares de embate e rivalidade como autoafirmação de suas identidades grupais (forma de ganhar o jogo por diferença e afirmação grupal projetada nas comunicações orais).⁷⁰

Resgatamos, através dessa metodologia, a dimensão indentificatório-afetiva dos educandos, visto que, por meio da linguagem, tanto escrita (*storyline*) quanto oral (pontos-chave da narrativa) eles jogam um jogo de emulação, em que conflito e respeito são demonstrados durante o processo projetivo, criando cisão e fusão ao mesmo tempo.

Nesse sentido, constatamos que a competição, através do jogo de rivalidades, é utilizada para dar visibilidade à capacidade criativa dos educandos, assim como para desenvolver sua emancipação e autonomia, enquanto sujeitos, pois jogando o jogo, cada grupo procura não se sujeitar à liderança do outro grupo. A Teoria dos Jogos (FIANI, 2004),

⁷⁰ A metodologia do jogo de rivalidades, proposta por nós, participa tanto do universo sociocultural que, podemos verificá-la como uma estratégia da prática de pichação. A pichação recorre ao jogo de rivalidades como enfrentamento digladiador entre grupos, por meio do uso de tags (signos verbais e não verbais) como demarcação de territórios e como marca de superioridade (se afirmar, ganhar respeito). As tags são códigos verbo-visuais característicos de cada grupo e são utilizadas como diferenciação tribal, mas comungam de um mesmo respeito aos adeptos, na medida em que eles acreditam nessa prática como expressão artística, cultural e social. Assim como no jogo de rivalidades proposto nessa dissertação, o jogo de rivalidades presente na prática de pichação é uma encenação do conhecimento através de atitudes rivalísticas (separação de grupos), mas centradas num ideário coletivo (jogar o mesmo jogo). Através dessa encenação é que as identidades são construídas e projetadas nas construções produzidas pelos sujeitos. Não entraremos na questão da não legalidade da prática de pichação (pichação é crime previsto pela lei federal 9.605/98), apesar de acreditarmos nela como expressão artística (intersubjetiva) e sociocultural, que dá voz aos marginalizados (dos que estão à margem).

estudo realizado por matemáticos, procura analisar o comportamento racional dos indivíduos, diante de uma situação que exija um agir estratégico. Para tal teoria, por meio do jogo, os sujeitos procuram afetar os demais participantes⁷¹ com suas estratégias, ou tomadas de decisão, bem como, influenciar o seu entorno para o manutenção de regras.

Estão circunscritas no processo do jogar, além das estratégias, os procedimentos, as expectativas e as frustrações; aspectos organizados sistematicamente pelos próprios jogadores ou agentes. Se tais aspectos, que, primeiramente estão apenas relacionados à comunicação oral de pontos-chave das narrativas criadas pelos educandos, forem considerados não somente como um processo de “crescimento autoral-narrativo”, mas como um processo de “crescimento humano”, podemos verificar que a Teoria dos Jogos funciona como um subsistema da Teoria dos Sistemas, haja vista que:

O que a Teoria dos Jogos trata como agentes ou jogadores, nada mais significa do que trabalhar com o conceito de sujeito, que pode ser encontrado na Teoria dos Sistemas, como personagem que interpreta infinitos papéis em uma sociedade, afetando, das mais diversas formas, todos os subsistemas sob os quais pode, ou quer influenciar (ALMEIDA; PEROBELLI; GARCIA, 2007, p. 136).

Fiando-se na ideia de que toda ação humana é um jogo, podemos defini-lo como um fenômeno cultural, ou elemento lúdico da cultura, que é realizável interativamente entre seres humanos em incursões, também, de construção do conhecimento. Compartilhamos da concepção de Johan Huizinga (1971, p. 06), o qual designa o jogo “como uma forma específica de atividade, como forma significativa, como função social”, em razão de acreditarmos, também, no jogo como uma função da vida que se insinua como parte integrante da “realidade” operando na significação de práticas humanas. O jogo assim definido aparece como uma instância que declara os sujeitos como interactantes frente a formas lúdicas de competição que visam a se associar à expressão de alguma coisa.

O conceito de jogo de rivalidades surge como resultado de uma problemática originada na pilotagem da Pesquisa-ação. A metodologia do trabalho em questão previa a construção conjunta da narrativa *storyline*⁷², isto é, a turma como um todo selecionaria uma

⁷¹ As estratégias para afetar os demais participantes aconteciam na etapa de comunicação oral da produção de escrita e giravam em torno de utilizar elementos de diferenciação como autoafirmação identitária de grupalização, como, o exemplo dado ao fim dessa seção, em que um dos grupos decide escrever sua narrativa no passado e o outro a escreve, para se contrapor em um futuro longínquo.

⁷² O formato de curso *storyline* será discutido na última seção desse capítulo, mas diz respeito, em suma, a um *design* de curso segundo (Dubin e Olshtain, 1986), em que língua e literatura estão em interdependência. Esse formato de curso apresenta três unidades sequenciais e em interdependência, denominadas *storyline*, interstícios

temática, roteirizaria a narrativa e escreveria o texto. Houve, então, uma quebra metodológica no que diz respeito à criação coletiva da *storyline*, em que se comprometeu o gerenciamento de turma e as possibilidades de injunção autoral. Diante disso, percebemos que a realidade dos processos identificatórios dos dois grupos que compõem antagonicamente a turma em questão, causou uma ruptura que somente pode ser sanada com o que chamaremos de jogo de rivalidades.

O jogo de rivalidades, então, assumiu um papel unificador, sem desprezar o individual dos grupos, por meio da união dos mesmos numa espécie de antagonismo participativo. Cada grupo pode produzir sua própria *storyline*, definindo sua temática, seu tema, seu incidente, seu clímax, suas personagens, seu desfecho, seu tempo, seu espaço, seu narrador. Em cada etapa da roteirização (corresponde às fases de produção de um capítulo da narrativa)⁷³ cada grupo comunicou oralmente o que produziu, de modo que cada um criasse ao mesmo tempo e soubesse o que o outro grupo estava criando:

O resultado final de tal observação em grupo não só é presumivelmente superior ao da observação individual, mas também os membros do grupo terão seus poderes de observação aguçados e melhorados devido à função corretiva da observação dos outros (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000, p. 212).

Diante da divisão da turma em dois grupos distintos e antagonicos, que expressaram seus desejos (através de instrumentos diagnósticos orais e por escrito) de não escreverem coletivamente a narrativa, verificamos que eles haviam integrado ao conteúdo de aprendizagem elaborado pelo educador, aspectos contextuais (afetivos e socioculturais):

Em primeiro lugar, porque os alunos não constroem significados a propósito de um conteúdo qualquer: praticamente a totalidade dos conteúdos escolares são formas culturais já construídas, já elaboradas em nível social. Sua aprendizagem pressupõe uma verdadeira atividade construtiva, no sentido de que os alunos devem assimilá-

e interlúdios, respectivamente, de produção textual, de análise linguística e de leitura. Já tratamos dessa tripartição (leitura, interstício e produção textual) na nota de rodapé número 18. Basicamente, o formato de curso *storyline* compreende educador e educandos e educandos e educandos como pares profissionais na construção, ou na elaboração de um material didático dinâmico e eficaz de acordo com o que se constata na relação cognição e afeto e aspectos afetivo-identificatórios, segundo a THA. O formato *storyline* é “baseado em uma série de episódios narrativos ligados entre si. Por inserir um “fio de continuidade” contextual ao curso, este formato é recomendável para alunos que se beneficiam de contextualização dos tópicos e ativação de processos identificatórios. É facilmente hibridizável, ou seja, mescla-se com uma ampla variedade de abordagens didáticas” (RICHTER, 2014, p. 15).

⁷³ Essas etapas de roteirização correspondiam à escrita de apenas um capítulo da narrativa por vez (de um total de quatro capítulos) feita por cada grupo e a sua subsequente comunicação oral, mediada pelas intervenções do educador, por meio de pontos-chave que diziam respeito a fatores de elementos de roteiro ou seja, aspectos composicionais das narrativas (narrador, personagens, tempo, espaço, etc.) e a fatores de elementos de produção, isto é, de como havia sido o processo criativo, ou as escolhas, na e para a construção das narrativas (pesquisa em livros, na internet, com outras pessoas, etc.).

los, apropriando-se deles, atribuindo-lhes um conjunto de significações que vão além da simples recepção passiva. Porém, os conteúdos de aprendizagem escolar não são somente “objetos de conhecimento” mais ou menos complexos, são, acima de tudo, produtos da atividade e do conhecimento humano marcados social e culturalmente, de tal maneira que a atividade construtiva que os alunos exercitam diante deles está fortemente condicionada por estas marcas (COLL; SOLÉ, 1996, p. 288).

A *storyline* como jogo mostrou-se como uma metodologia de alcance do poder educativo do brincar, uma vez que, por meio do jogar o jogo, surgiu, sobretudo, contingências do desenvolvimento humano, isto é, o jogo de rivalidades como encenação de especificidades identificatório-afetivas e como estratégias de autoafirmação evidenciaram: a) a experimentação das potencialidades dos educandos, b) o encorajamento dos educandos na busca por estratégias, c) a emancipação dos educandos e d) a autoconfiança dos educandos.

Podemos analisar um dos fatos ocorridos no jogo de rivalidades na turma em questão para comprovar o que estamos afirmando em relação à viabilidade da metodologia. A apresentação de um dos grupos, o qual comunicou que sua narrativa tinha por temporalidade o passado (uma história que se passa no século XIX), gerou a modificação da temporalidade da narrativa do outro grupo, o qual começou a construí-la no tempo futuro. Tal grupo, então, reajustou sua estratégia para alocar-se no jogo de rivalidades, ou seja, a partir da mudança do tempo em que a história transcorreria, o grupo em questão extrapolou a ideia de crescimento da iniciativa, visto que procurou emancipar-se, ou construir sua própria liderança como grupo, por meio de simetria (tempo como elemento narrativo) e assimetria (temporalidade no futuro em contraste com temporalidade no passado). O contramovimento do grupo que modificou a temporalidade da sua narrativa é justificado em razão do outro grupo ser o de maior poder afirmativo na sala de aula, isto é, a nova ideia daquele grupo surge como uma estratégia de legitimação e autoafirmação em face do contraste com esse grupo.

Chamaremos de “teatralidade do conhecimento”⁷⁴ a construção de autores e de pessoas integrais nesse jogo de rivalidades, em que o educador catalisa o crescimento humano (o ego dos educandos em reconstrução) e não apenas o crescimento autoral-narrativo, por meio de um modelo que gerencia e participa da coelaboração dessa nova identidade.

Podemos observar o sistema motivacional cooperativo na metodologia do jogo de rivalidades, pois quer seja pela produção de um conflito, quer seja pela regulação de um mesmo trabalho, os educandos experimentam uma situação de incremento afetivo e cognitivo

⁷⁴ Conceito elaborado por Marcos Gustavo Richter em comunicação pessoal no dia 20 de novembro de 2014.

na realização de tarefas, que os tornam sujeitos participantes de uma atividade de atuação complementar, que garanta seu desenvolvimento técnico (autoria) e humano (autoafirmação identificatória).

3.8 FATORES DE ATRIBUIÇÃO E FATORES DE MEDIAÇÃO DA THA: IDENTIFICAÇÃO E AFETIVIDADE (ALIANÇA DIDÁTICA)

A noção de enquadramento na Teoria Holística da Atividade organiza o trabalho docente através dos fatores de atribuição (papéis sociais, espaços institucionais, competências, referência e pertença grupal), fatores de mediação (recursos, estratégias e conceitos) e fatores de controle (resultados esperados *versus* resultados obtidos), criando fenômenos sistêmicos para as ações e discursos de uma comunidade de prática emancipada.⁷⁵

Para os fins dessa dissertação, nos deteremos nos fatores de atribuição e nos fatores de mediação com maior interesse (pois nos importam os elementos afetivo-identificatórios da aliança didática nos papéis e nas intervenções), mas sem desprezar os fatores de controle. O primeiro fator abrange o conjunto de noções de papéis sociais, espaços institucionais (onde a atividade é exercida), atribuições (que tarefas são previstas), competências (em que bases curriculares e jurídicas a atividade é exercida), modelos de conduta (que padrões de comportamento são esperados, em seus devidos contextos, para o profissional, o cliente e demais pessoais), referência e pertença grupal. Os fatores de atribuição são responsáveis pela modelagem do papel social, pelas práticas autodefensivas de estabilização e preservação do papel em seu ecossistema social. O segundo fator é responsável pela mediação que envolve os aspectos instrucionais e é subdividido em recursos (meios concretos e contextuais), estratégias (operações concretas realizadas pelo profissional e pelo cliente) e conceitos (conhecimento declarativo teórico-metodológico).

Na Teoria Holística da Atividade, os papéis nas práticas articulativas são delineados a partir de um contrato de trabalho, o qual “consiste numa convenção em que os participantes contraem obrigações recíprocas, dentre as quais produzir discurso, ação ou comportamento atinente ao seu papel nesse sistema de atividade” (RICHTER, 2008, p. 09).

As oficinas de sensibilização, aplicadas na escola já mencionada, estabeleceram uma relação contratual didática triangulada, ou seja, houve uma junção horizontalizada entre academia, mercado e clientela. A academia, representada pelo professor-pesquisador; o mercado, representado pelos professores titulares das disciplinas de Língua Portuguesa e de

⁷⁵ Os fatores de atribuição, fatores de mediação e fatores de controle são descritos na seção de Fundamentação teórica.

Literatura da escola em que o projeto foi desenvolvido; a clientela, representada pelos alunos da turma em que o projeto foi desenvolvido.

Quanto à relação contratual entre professor-pesquisador e professores titulares, destacamos a identidade profissional como um fator de consolidação de pares profissionais, uma vez que a dimensão constitutiva (apropriação de um papel por identificação) foi responsável pela aceitação do pesquisador em seu papel docente e, por conseguinte da metodologia e da sua operacionalização, por parte dos professores titulares de Língua Portuguesa e de Literatura da escola. Aqui, vemos os fatores de atribuição em funcionamento, já que “ser membro da classe é condição necessária e suficiente para compartilhar horizontalmente direitos e deveres que incluem acolhimento, integração e proteção corporativa” (RICHTER, 2008, p. 61).

Para a Teoria Holística da Atividade, a formação da atividade de aprendizado reside em três fatores: o pensar, o fazer e o sentir. Dessa maneira, dentre as teorias da atividade, a THA é a única que considera valores, condutas e afetos (fenômenos identificatórios) como integralidade do conhecimento. Há, sobremaneira, na THA, um resgate da integralidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois se considera o educador e os educandos como sujeitos integrais (sociais, históricos, culturais, cognitivos e afetivos) e a aula como um encontro de sujeitos que em cooperação apropriam-se afetivamente e não apenas cognitivamente, do conhecimento. Daí advém a relação contratual entre professor-pesquisador e alunos sujeitos de pesquisa. É dessa relação contratual que a metodologia de escrita colaborativa, sob a perspectiva, também, da Pesquisa-ação e do dialogismo problematizador freireano se constituiria na investigação e do formato *storyline* como material didática cooperativo entre educador e educandos e entre educandos e educandos. A metodologia do jogo de rivalidades vem dar conta da relação contratual fragilizada, primeiramente, entre educador e educandos e, posteriormente, entre educandos e educandos, uma vez que, a identificação e análise, a partir, sobretudo, do Paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), da existência de sujeitos alunos de embate às metodologias, aos recursos e aos objetos utilizados pelo professor-pesquisador e da existência da grupalização rival entre os sujeitos alunos, possibilitou um resgate da aliança didática via empatia e significância (que são os dois níveis, sobremaneira relacionados aos aspectos afetivo-identificatórios do contrato didático na THA).

Aprioristicamente, a Teoria Holística da Atividade previa uma relação contratual linear entre os educandos (*scripts* dos fatores de atribuição) e desse modo a Pesquisa-ação

previa em seus procedimentos, a escrita conjunta da *storyline*. Houve, pois, uma quebra metodológica, solucionada pela própria THA, no sentido de que a aliança didática, subsidiada pelos fatores de mediação e pelos fatores de atribuição, trouxe um novo panorama de determinações.

Chamamos de aliança didática⁷⁶ o conjunto de contratualidade (papel social e afetividade) em torno de expectativas normativas (modificáveis em estratégias), a partir da incidência da relação interpessoal entre profissional e clientela.

Os educandos, ao recusarem um trabalho coletivo⁷⁷, inseriram-se no que Erik H. Erikson afirma sobre a fidelidade como base de um senso de identidade contínuo, ou seja, “a substância de fidelidade é adquirida pela confirmação de ideologias e verdades e também pela afirmação de companheiros” (HALL; LINDZEY, CAMPBELL, 2000, p. 174). Isto posto, o educador, enquanto gerenciador da turma, com a ruptura da metodologia prevista (elaboração coletiva da *storyline*) necessitou encontrar uma estratégia didática (fatores de mediação) que, ao mesmo tempo que desintegrasse a turma em dois grupos, unisse-a em torno de um mesmo trabalho, cognoscivamente estruturado e afetivamente engajado. É através dos fatores de mediação que, essa estratégia didática foi encontrada pelo docente, na medida em que as condições de interatividade mediada pelos recursos didáticos originaram operações concretas realizadas por profissional e clientes (reflexão na ação) na emergência de um novo aspecto metodologizante (a afetividade).

Dois grupos distintos e antagônicos formatavam a turma em questão, de maneira que o educador, percebendo e interpretando tal fato como uma característica estereotípica da adolescência⁷⁸, resolveu problematizar a rebeldia jovem em seu aspecto de rivalidade como mote para a emergência da temática da *storyline*.

⁷⁶ “Está aliança pode se alimentar de interações presenciais e/ou a distância, síncronas e assíncronas” (RICHTER, 2015c).

⁷⁷ “Para alguns grupos pode não existir um equilíbrio mutuamente satisfatório: os membros são simplesmente incompatíveis” (ARGYLE, 1969, p. 261).

⁷⁸ A percepção, ou identificação e a interpretação do dado relatado foi possibilitada pelos instrumentos diagnósticos orais e escritos, alicerçados pela Pesquisa-ação e pelo Paradigma indiciário. Na reflexão retrospectiva (Pesquisa-ação) as ações pedagógicas anteriores foram consideradas pelos educandos como uma espécie de afronta à idade deles, uma vez que na oficina anterior haviam sido utilizados objetos didáticos, que segundo os alunos eram “simples demais e desnecessários”. No caso, foi o trabalho com as Tartarugas ninjas que revelou uma atitude de embate de certos alunos em relação ao professor. Esse grupo de enfrentamento, foi o responsável por, em uma atividade subsequente, expor oralmente, através de um líder, a não aceitação da escrita conjunta da narrativa (indício discursivo-Paradigma indiciário). Nessa oficina, a rebeldia jovem era a temática norteadora, e, diante desse assunto, um grupo expressou a rivalidade em relação ao outro, que assumiu, também a reciprocidade rivalística. Coube ao pesquisador, dar forma à essas características latentes (embate, rivalidade e grupalização) na turma pesquisada (evidenciadas pelos próprios alunos, na oralidade e na escrita), por meio da investigação teórica sobre a adolescência, do que resultou à interpretação da estereotípia adolescente de construção da identidade por meio do embate, da rivalidade e da grupalização.

Considerando a educação como processo social⁷⁹, apontamos para a relação existente entre ações que os educadores desenvolvem em sala de aula e os resultados cognitivos apresentados pelos educandos. Evidenciamos que as práticas ou estratégias pedagógicas (apoiadas e retroagidas segundo a adaptabilidade da metodologia) aplicadas pelo educador e, sobretudo, as relações interpessoais (papeis e afetividade) que delas emergem representam uma situação decisiva no desenvolvimento e no aprendizado dos educandos. Perrenoud (1993) assinala que ensinar é encontrar-se com o heterogêneo dos alunos e a nós, parece que o desafio da formação inicial e continuada está em unir ações e operações. Para a THA, ações são protocolos abstratos de apropriação do papel profissional e operações são singularidades do papel profissional, promulgadas frente às especificidades dos alunos.

A Teoria Holística da Atividade propõe que o desenvolvimento profissional corresponsável é constituído pela fusão entre nucleação nomotética e objetivação idiográfica.⁸⁰ Esses dois conceitos fazem parte das práticas constitutivas dos fatores de atribuição da THA. A objetivação idiográfica é o estilo de trabalho docente em meio a situações concretas (necessidades da clientela) e a nucleação nomotética é o conjunto de paradigmas, no qual o docente se apoia para realizar a sua prática. Destacamos a necessidade do profissional docente construir seu enquadramento de trabalho fundindo a singularidade contextual da sua prática e a moldura paradigmática que a regula e fundamenta, de maneira a não se abandonar à fragmentação (atuação em uma (contexto), ou outra (paradigma) esfera) e a improvisos. O que se quer é a união de atividades fim (saber do mercado) e atividades meio (saber da academia), na construção de um saber profissional orientado pela paradigmática e pela forma personalizada de trabalho contextual (RICHTER, 2005).

Uma tomada de decisão, ou a intervenção do profissional docente tem caráter criativo e ao mesmo tempo fundamentador (ações+operações). Portanto, a metodologia adotada por

⁷⁹ A psicologia sócio-histórica, representada pela teoria sociointeracionista de Vygotsky, concebe a interação interpessoal como constituição do ser humano, uma vez que o homem se constitui como tal através das relações com os outros. Como resultado de processos interativos com os outros, o sujeito reconstrói internamente uma atividade externa. Na abordagem vygotskyana, por meio do conceito de internalização, as interações interpessoais de membros mais experientes com membros menos experientes ocorre no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o educador como membro mais experiente possibilita aos educandos (membros menos experientes) desempenharem atividades sob orientação, até o momento em que possam executá-las de maneira autônoma e independente.

⁸⁰ Por essa razão, discordamos dos autores que utilizam o conceito de habitus para a formação docente. O conceito de habitus é teorizado por diversos autores, dentre eles, Pierre Bourdieu (2007). Esse conceito é uma noção de identidade social fixa, de matriz cultural, que orienta os indivíduos a fazerem escolhas e condiciona percepções, apreciações e ações. Em termos de formação docente, o habitus parece-nos diametralmente oposto ao caráter nomotético e idiográfico da prática professoral, uma vez que engendra somente a experiência biográfica como constituidora do papel social.

um profissional docente é uma escolha vinculada a sua criatividade (o professor leva em conta as especificidades da clientela), mas é, também, fundamentada por um paradigma (objetivos da escolha). Dessa maneira, uma intervenção didática depende do idiográfico (ser criativo; contraste de estilos de ser professor) e do nomotético (a criatividade é orientada por um fundamento paradigmático). Os fatores de mediação da THA organizam as intervenções didáticas segundo os recursos, os procedimentos e os conceitos e essa divisão é orientada pelas práticas constitutivas em termos de nucleação nomotética e objetivação idiográfica. Enquanto o idiográfico é responsável pela seleção de materialidades e suportes pedagógicos (a ação; a escolha criativa, considerada em função das necessidades da clientela), o nomotético é responsável por operacionalizar a ação, por meio de conceitos (fundamentos teóricos), procedimentos (a intervenção depende de uma ancoragem metodológica) e recursos (conhecimento abstrato e internalizado dos discentes; parâmetros de situacionalidade profissional)⁸¹.

Nesse sentido, entendemos que as interações interpessoais relacionadas ao afetivo constroem situações de aprendizagem fundamentadas em procedimentos e recursos significantes para a clientela, isto é, o discurso da demanda, ou o envolvimento com o universo real dos educandos possibilita a apropriação cognitiva e afetiva do conhecimento, por meio da internalização, a qual implica que a pessoa como um todo se modifique com o conhecimento. A Teoria Holística da Atividade, portanto, oferece um conjunto articulado de fatores constitutivos de uma atividade laboral, em que valores, condutas e sentimentos integralizam o conhecimento, isto é, em que o pensar, o fazer e o sentir estruturam a mediação numa perspectiva sociocognitivista⁸².

⁸¹ Exploraremos, mais detidamente, os conceitos de nucleação nomotética e objetivação idiográfica na seção de análise de dados dessa dissertação, de modo a materializar os seus funcionamentos em uma oficina de sensibilização aplicada na escola, em que uma receita de bolo foi utilizada para o ensino dos elementos principais e da estrutura de uma narrativa.

⁸² A abordagem sócio-histórica de Vygotsky, ou a Teoria Sociointeracionista é a qual nos afiliamos. A Teoria Sociointeracionista concebe a interação, sobretudo, discursiva, do sujeito com o meio sociocultural como sendo a fundamentadora da sua ação ativa sobre a realidade e sobre si mesmo. A partir disso, o sujeito é concebido como ser determinado pela e determinante para a sociedade e pela e para a cultural ao longo da história. O seu desenvolvimento psíquico está atrelado ao seu desenvolvimento social interativo, de modo que filogênese, ontogênese e sociogênese se entrelaçem, mesmo mantendo suas especificidades. Conforme (VYGOTSKY, 1993, p. 03) “Todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade”. Ao interessar-se pelas funções psicológicas superiores, mediadas por instrumentos, sobretudo, pela linguagem, Vygotsky destaca a dimensão social do desenvolvimento humano, assim como o desenvolvimento da aprendizagem. Através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky compreende o espaço entre dois extremos: o nível real de desenvolvimento do aluno e o nível potencial de desenvolvimento do aluno. A intervenção, ou mediação pedagógica funciona como força motriz de percepção da distância entre os desenvolvimentos reais e os desenvolvimentos potenciais, e dado isso, o conhecimento não deve ser considerado apenas em termos cognitivos de aprendizagem, mas, também afetivos, para que que conjugue a autonomia, a busca e o

3.9 FORMATO DE CURSO *STORYLINE*

Atentamos para o fato de que a implementação de uma metodologia necessita da escolha de um programa didático (*syllabus*), o qual é adotado em função de: a) aquisição da linguagem; b) gerenciamento do ato linguodidático; c) formas e funções da língua na interação pedagógica professor-alunos.

Selecionamos, para tal, o plano didático denominado *Syllabus* analítico (CROOKES; GASS, 1993), no qual, os alunos são parte na prestação de serviço e dispõem de espaço para se desenvolver por seus próprios meios. O *Syllabus* analítico, segundo Richter (2015a, p. 27):

[...] opera mais frequentemente a partir da análise de necessidades reais de um alunado dotado de autonomia (um caso típico seriam profissionais em serviço, como os executivos de uma empresa multinacional), assistidos por um professor aberto constantemente a negociação ao longo de todo o curso, logo com função assessorial. Uma e outra reformulação ou mudança de prioridades torna-se perfeitamente aceitável e até previsível. [...] é idealmente adequado ao formato de curso modular e presta-se melhor a pedagogia de projetos, embora um professor competente possa implementá-lo com êxito optando pelo ensino centrado em tarefas).

O *Syllabus* analítico relaciona-se à noção de enquadramento da THA, uma vez que essa noção influencia conceitualmente a unidade de análise que é a tarefa⁸³: recursos (o que?; o que é disponibilizado); estratégias (como?; como é disponibilizado em termos de processamento cognitivo).

Dentro do *Syllabus* analítico, optou-se pelo formato *storyline* como *design* de curso, balizado pelo *Course design* de Dubin e Olshtain (1986). Aquele se formata através de itens graduáveis de complexidade, que se desdobram a partir de uma narrativa em capítulos. Esse formato de curso exhibe um sistema cíclico espiralado, ou seja, tem um fio transmodular de aprofundamento progressivo. Dubin e Olshtain (1986) afirmam que o formato de curso *storyline*:

Mantem a coerência em um programa didático (*syllabus*) construído sobre noções e funções. A introdução de uma narrativa em capítulos (*storyline*) pode ter o efeito de garantir a continuidade temática e ajudar na resolução de questões de ordenação das

questionamento dos alunos a partir de seus próprios conhecimentos reais para a chegada aos conhecimentos potenciais. Para maiores informações, ver a seção 2.2 do capítulo III dessa dissertação.

⁸³ O conceito de tarefa, de J. Willis é concebido como “atividade em que a língua-alvo é usada pelo aluno para determinado propósito significativo, de modo que: a) a língua é meio e não um fim em si mesma – a tarefa é uma atividade comunicativa; e/ou b) a língua, ainda como meio, é considerada de forma distanciada e metacognoscente – a tarefa é uma atividade reflexiva” (RICHTER, 2014, p. 18).

categorias, umas em relação às outras (DUBIN; OLSHTAIN, 1986, p. 61, tradução nossa).

Para tanto, os alunos participantes das oficinas na escola, após a sensibilização, foram encorajados a produzirem narrativas em formato *storyline*, expressando sua visão estética de mundo e objetivando-se nela, a partir de uma temática ou ideia-núcleo que surgiu dos seus interesses e, sobretudo, do jogo de rivalidades a que os dois grupos díspares da turma foram submetidos.

O *design* de curso em formato *storyline* é composto por uma narrativa produzida pelos alunos, tendo unidades de curso denominadas interstícios, que levam em conta a progressão de complexidade na forma gramatical e tarefas socialmente mais autênticas, voltadas ao ensino comunicativo-interacional de língua, no uso sociocultural da língua, no desenvolvimento de desempenho e de habilidades de leitura, no trabalho gramatical que auxilie na produção textual e na escrita como um processo, e unidades de curso denominadas *interlúdios*, que são seções que comportam textos literários que mantêm relação com as subtemáticas abordadas nas narrativas em formato *storyline* produzida pelos alunos.

A montagem de um curso de língua em formato *storyline* obedece aos seguintes procedimentos para a composição dos interstícios: 1) diagnóstico (perfil e necessidade da turma), 2) objetivos (prioridades, itens relevantes em Língua Portuguesa segundo o perfil e as necessidades da turma); 3) organização do conteúdo (estabelecer seleção e gradação dos conteúdos, elencar habilidades e estratégias de primeiro plano na aplicação em gêneros textuais); 4) recursos (textos e objetos comunicativos, *input + noticing = output*⁸⁴), 5) tarefas (elaborar, modificar, acoplar, implementar, (re) avaliar), 6) critérios de emprego da gramática (aquisição da linguagem, letramento, desenvolvimento humano).

Todas as partes composicionais dos interstícios instrumentalizam-se pelo ensino comunicativo de língua, com foco na forma, na intervenção cognitiva e psicomotora dos alunos na exterioridade dos textos, na língua como um meio e não como um fim em si mesma, no uso sociocultural da língua, no desenvolvimento do desempenho e das habilidades de leitura dos alunos, no trabalho da gramática que auxilie na produção textual e na escrita como um processo (*process writing*⁸⁵). Para cada capítulo da *storyline* é elaborado um

⁸⁴ A relação *input + noticing = output* diz respeito ao processo cognitivo de expressar conhecimento e a partir desse dar sustentação a ação de produzir novo conhecimento, implicando o “dar-se conta” do aprendizado.

⁸⁵ O *Process writing*, ou escrita processo é uma metodologia de enquadramento para a aquisição da escrita, proposta por White e Arndt (1991), “a qual principia na ideia de escrita como um trabalho centrado na colaboração entre professor e aluno, os quais assumiriam papéis diferentes e ativos em toda atividade de produção” (MOTTA, 2009, p. 44).

interstício que atenda ao tema gerador da unidade de curso e que desenvolva micro habilidades e estratégias da gramática como um meio a compreensão de algo externo, entendendo-se a língua como prática social. Portanto, os aspectos gramaticais trabalhados nos interstícios abarcam a estrutura (morfossintaxe), as noções (semântica), as funções (pragmática-atos de fala), o léxico (morfologia-vocabulário) e a fonética e fonologia, gerenciados pela relação de conteúdos cíclicos crescentes de baixa, média e grande complexidade⁸⁶.

Para os fins dessa pesquisa, os alunos apenas realizaram a primeira etapa do formato de curso *storyline*, ou seja, coube a eles a produção de narrativas em capítulos, as quais mantinham relação com seus universos de interesses, bem como, foram resultado do jogo de rivalidades. A elaboração da *storyline* configurou-se, então, como um modelo didático capaz de, amplamente, dialogar com as necessidades afetivas, psicológicas e socioculturais dos educandos, na medida em que ofereceu estímulos de projeção de suas “realidades” humanas na narrativização literária das mesmas.

A fim de compreender e de dominar os núcleos de tensão característicos da adolescência, por meio do deslocamento desses para uma narrativa, os educandos acabaram intervindo em sua própria realidade experiencial, ou ainda, acabaram interagindo efetivamente com seus processos de construção de identidade.

As demais partes constitutivas de um curso no formato *storyline*, tendo professor e alunos como pares profissionais não foram equacionadas nessa pesquisa, porque o foco e o escopo era investigar a primeira parte, ou etapa, denominada *storyline*, sendo a narrativa elaborada pelos educandos acerca de uma temática de interesse deles.

O quadro a seguir mostra as três partes constitutivas do formato de curso *storyline*, em sua subdivisão em *storyline*, interstícios e interlúdios, definindo-as e especificando o processo de construção de cada uma, na medida em que, pretendemos situar melhor o leitor dentro das potencialidades desse *design* de material didático para um ensino linguoliterário interdependente:

⁸⁶ Na descrição das etapas de composição de um curso em formato *storyline*, vemos a tripartição (leitura, interstício e produção textual) mencionada na nota de rodapé número 18.

Etapas do formato de curso <i>storyline</i>	Definição e Procedimentos
<p>1ª Etapa: <i>Storyline</i></p>	<p>É a seção de produção da <i>storyline</i>, narrativa em capítulos, em que se projetam aspectos identitários dos educandos, a partir da seleção de temática direcionada a seus universos de interesses.</p> <p>1-Criação de um grupo de trabalho (pares profissionais), entre educador e educandos e entre educandos e educandos (RICHTER, 2011) e (THIOLLENT, 1996);</p> <p>2-Organização do trabalho cooperativo segundo aliança didática (empatia e significância) entre os pares profissionais (RICHTER, 2011);</p> <p>3-Mediação (RICHTER, 2011) do educador no que diz respeito ao trabalho com elementos de roteirização e elementos narrativos (seleção de objetos e recursos didáticos para o ensino-aprendizagem, de acordo com as características identitárias da turma, via universos de interesses);</p> <p>4-Produções textuais sequenciais, de maneira a verificar a aprendizagem dos elementos de roteirização e dos elementos narrativos por parte dos educandos (<i>process writing</i>) (WHITE; ARNDT, 1991);</p> <p>5-Investigação, através de instrumentos diagnósticos orais e escritos (FREITAG; RICHTER, 2014) e (THIOLLENT, 1996), das características socioculturais e afetivo-identificatórias estereotípicas da turma para investir em uma temática possível da <i>storyline</i>;</p> <p>6-Análise dos dados obtidos, a partir de métodos analíticos, por exemplo, da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996) e do Paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) para escolha da temática central a ser apresentada pelo educador;</p> <p>7-Apresentação de uma temática central (por parte do educador) para discussão e debate entre o grupo de trabalho;</p> <p>8-Seleção da temática e das subtemáticas da <i>storyline</i>, após aceitação, ou modificação da temática central apresentada pelo educador;</p> <p>9-Escrita, ou elaboração da <i>storyline</i>, sendo produzido um capítulo por vez, que envolve pesquisa individual dos educandos para aprimorar o conteúdo da narrativa em termos de <i>verossimilhança</i>, que é um conceito aristotélico para a condição de verdade nas criações artísticas, isto é, para a condição de imitação do real (conceito aristotélico de <i>mímeses</i>) mais próximo do real possível (pesquisa para composição de tempo, espaço, personagens, etc), (ARISTÓTELES, 1993);</p> <p>10-Comunicação oral do processo de produção da <i>storyline</i>, de modo que o educador medeie a atividade, oferecendo subsídios para manutenção, ou reformulação dos aspectos de roteirização e narração apresentados pelos educandos;</p> <p>11-Finalização da <i>storyline</i> em formato de livro em capítulos, podendo conter ilustrações.</p>

<p>2ª Etapa: Interstícios</p>	<p>É a seção responsável pelo ensino comunicativo de língua, com foco na forma, compreendendo a língua como prática social. Abarca: estrutura (morfofossintaxe), noções (semântica), funções (pragmática), léxico (vocabulário), morfologia e fonética e fonologia. Ensino gramatical pautado em gêneros discursivos para leitura e produção textual (BAKHTIN, 2006). Obedece, também, à constituição de pares profissionais, via aliança didática (RICHTER, 2011) para identificação e correção de “problemas”, por meio de escolhas paradigmáticas pelo educador, mas reveladas pelos educandos, cuja resolução final se construa pelos princípios de busca e apropriação do conhecimento e de autonomia dos educandos (FREIRE,; FAUNDEZ, 1985).</p> <p>1-Diagnóstico (THIOLLENT, 1996), (RICHTER, 2011) do perfil e das necessidades languageiras da turma, dados através da relação de grupo cooperativo de trabalho;</p> <p>2-Objetivos (prioridades descobertas com o diagnóstico, no que diz respeito à seleção de itens relevantes da língua para o estudo);</p> <p>3-Organização do conteúdo (estabelecer seleção e gradação (de menor pra maior complexidade dos conteúdos) (NUNAN, 1992) e elencar habilidades e estratégias, segundo o foco principal de necessidade linguística da turma);</p> <p>4-Recursos (textos e objetos comunicativos selecionados de acordo com os fenômenos identificatórios da turma e de acordo com a temática e as subtemáticas da <i>storyline</i>), (RICHTER, 2011);</p> <p>5-Tarefas (ensino de habilidades e de micro habilidades como elaborar, modificar, acoplar, implementar, (re) avaliar), (NUNAN, 1992);</p> <p>6-Critérios de emprego da gramática (aquisição da linguagem, letramento, desenvolvimento humano), (KOCH, 2006), (TRAVAGLIA, 2002).</p>
<p>3ª Etapa: Interlúdios</p>	<p>É a seção que comporta os textos literários que mantêm relação temática e subtemática com a <i>storyline</i>. Realizada, também, por pares profissionais, amalgamados pela aliança didática através dos aspectos afetivo-identificatórios (RICHTER, 2011).</p> <p>1-Identificação da temática central da <i>storyline</i>;</p> <p>2-Identificação das subtemáticas presentes em cada capítulo da <i>storyline</i>;</p> <p>3-Investigação de textos literários (dentro da herança cultural literária, de prestígio, ou não), (CANDIDO, 1995) que apresentam relação temática com as subtemáticas presentes em cada capítulo da <i>storyline</i>;</p> <p>4-Seleção, ou escolhas dos textos literários investigados, segundo critérios de identificação afetiva, ou empatia do leitor, segundo a Estética da recepção (JAUSS, 2002);</p> <p>5-Exposição desses textos literários na ordem de apresentação dos capítulos, dentro da terceira parte do material didático criado.</p>

Quadro 2 - Etapas do formato de curso *storyline* (definição e procedimentos).

Fonte: FREITAG, Felipe, material elaborado a partir de Dubin e Olshtain (1986).

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse capítulo apresenta a parte prática da pesquisa. Inicialmente, apontamos os procedimentos de escolha dos sujeitos de pesquisa, bem como a descrição e análise do percurso do trabalho didático de sensibilização à Leitura e à Literatura em seus desdobramentos teórico-práticos para a produção das narrativas em capítulos (realizadas pelos alunos), bem como, a viabilidade do formato de curso *storyline* como instrumental didático para o ensino interdependente de Língua e de Literatura no Ensino Médio da Educação Básica, que se desdobra no surgimento de uma nova metodologia de ensino linguoliterário para a formação pedagógica e para a formação humana.

Ademais, a viabilidade desse instrumental e dessa nova metodologia é acompanhada pela interpretação dos dados obtidos sob alguns aspectos imbricados: a prática docente como intervenção dialogal e problematizadora, os pares profissionais como um exercício de construção conjunta do conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem determinado não apenas pela cognição, mas pela afetividade, a valorização da dimensão sociocultural dos alunos e a expressão identitária dos alunos como ferramenta didática.

4.1 A ESCOLHA DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Se pensarmos em termos práticos, a investigação sobre a realidade das aulas de Língua e, sobretudo, de Literatura no Ensino Médio da Educação Básica apresenta duas prerrogativas, a nosso ver, que limitariam esse estudo: no primeiro ano do Ensino Médio, os alunos têm seu contato inicial com a disciplina de Literatura, do que se depreende que ainda não reúnem subsídios suficientes, tanto de conceitos, como de “gosto”, ou seja, os alunos ainda não tiveram tempo suficiente para caracterizar a disciplina como “um depósito de textos antigos, que não mantêm relação com o universo de interesses deles e como um sem fim de resumos de obras; o terceiro ano do Ensino Médio é um território massificado por exercícios de vestibular, verificação diretamente relacionada ao período de vida dos alunos, os quais estão inaugurando suas perspectivas sobre o futuro acadêmico em universidades.

Dessa maneira, optou-se por uma turma de segundo ano do Ensino Médio por conta de seu perfil caracteriológico: alunos em seu segundo ano de contato com a disciplina de Literatura, com um desenvolvimento suficiente de aprendizagens conceituais da disciplina e, mormente, já “contaminados” pelo senso comum de que a disciplina de Literatura parece não estabelecer contato, ou vínculo “real” com suas vivências. Portanto, o fator de escolha e/ou

seleção dos sujeitos de pesquisa perpassou pela precisão empírica do autor dessa dissertação, quando de seus estágios curriculares na graduação em Letras Português da Universidade Federal de Santa Maria. Parece que, o exercício da profissão, isto é, a experiência docente em espaço institucionalizado, orientou o pesquisador a envolver uma tomada de posição na escolha dos sujeitos de pesquisa.

Nesse contexto, no mês de março de 2014, o pesquisador desse estudo, sondou uma escola para a realização da coleta de dados, através de conversa com a coordenação pedagógica. Recebendo aval positivo, o pesquisador passou por todas as turmas de segundo ano do Ensino Médio dessa escola. Em cada sala de aula, o pesquisador explicava aos alunos, as deliberações gerais das oficinas. Um total de trinta alunos interessou-se em participar das oficinas, as quais, depois de verificar os horários disponíveis da maioria dos alunos, realizaram-se semanalmente, nas quartas-feiras, das 15 às 17 horas, no período inverso às aulas, nas dependências da escola.

Na primeira oficina, dos trinta alunos inscritos, apenas quatro compareceram. Na segunda oficina, compareceram dez alunos. Na terceira oficina, apareceram dois alunos. Diante de tamanha abstenção, o pesquisador, através de e-mail, entrou em contato com os alunos inscritos, solicitando que explicassem a motivação pela ausência nas oficinas. Apenas duas alunas responderam ao e-mail. Reproduzo a seguir as respostas dadas por elas. A aluna 1 afirmou: “Se eu não sentir preguiça, eu vou, caso contrário não vou. E também, eu fiquei muito tímida no dia que eu fui”. A aluna 2 afirmou: “Resolvi desistir da oficina, porque tive bastante dificuldade e não teria tempo para estudar. Queria conhecer apenas, mas confesso que não nasci com o dom. Não é nada pessoal, você é um ótimo professor e usa vários meios interessantes de fazer as aulas”.

A partir das não respostas da maioria dos alunos e das respostas das duas alunas, acima descritas, interpretamos duas motivações gerais para o absteísmo: a) as oficinas não são obrigatórias e são no turno inverso às aulas, portanto, os alunos não têm compromisso em participar (levamos em conta que a falta de compromisso é uma característica da adolescência); essa interpretação é respaldada pela resposta da aluna 1, a qual menciona o fator preguiça, b) as oficinas, não pensadas em obedecer ao formato já cristalizado de uma aula, parecem ter gerado dificuldades de apreensão por parte dos alunos; essa interpretação é respaldada pela resposta da aluna 2, a qual menciona o fator dificuldade.

Inicialmente, agregamos a essas duas motivações pelo absteísmo dos alunos, a falta de aliança didática. Conceituamos aliança didática como vínculos afetivos estabelecidos entre professor e alunos, na qual o fator tempo é determinante para sua acuidade. Assim, examinado

fenômeno sob esse aspecto, chegamos a conclusão, de que o pesquisador deveria procurar uma turma de alunos com quem já tivesse uma aliança didática estabelecida e fortificada. O pesquisador, então, entrou em contato com os seus ex-alunos da mesma escola, onde foi professor estagiário no ano de 2013. Evidenciando e esclarecendo a proposta a esses alunos, eles aceitaram participar das oficinas, ficando de responder no tempo de uma semana, qual seria o melhor horário em turno inverso das aulas, para a realização delas. Entretanto, não havendo uma parceria que compartilhasse objetivos comuns, a turma desistiu da participação, aludindo para o fato de estarem se preparando para o vestibular e, por essa razão, tendo tempo escasso.

Outrossim, foi necessário estudar os comportamentos das duas turmas, no que diz respeito às suas expectativas acerca de seus papéis enquanto alunos, para vislumbrar a solução mais pertinente, em termos de busca por pares profissionais em que a aliança didática fosse conquistada num crescente durante o processo de realização das oficinas. É o conceito de fatores de atribuição da THA, que nos trouxe a resposta para a questão. Precisávamos de um espaço institucional (onde a atividade é exercida) e de modelos de conduta (que padrões de comportamento são esperados, em seus devidos contextos, para o profissional, o cliente e demais pessoas) que garantissem a execução das oficinas.

O pesquisador entrou em contato com dois professores, um de Língua Portuguesa e outra de Literatura, que ministravam aulas para uma turma de segundo ano do Ensino Médio de outra escola de Educação Básica, localizada no bairro Camobi, na cidade de Santa Maria, por indicação de uma professora de estágio curricular do curso de Letras Português da UFSM. Verificou-se que, somente se conseguiria ter êxito na coleta de dados, se essa se pautasse pela obrigatoriedade da participação e, também, pela identificação profissional entre o professor-pesquisador e os dois professores já mencionados (contrato didático na THA). Trabalhar dentro de um programa global de participação conjunta, isto é, estabelecer laços de identidade profissional, revelou ser um mecanismo apropriado para as finalidades da pesquisa, uma vez que a identificação dos dois professores da escola com o modelo ou conduta de trabalho que o pesquisador teria nas oficinas gerou um cenário para uma parceria cooperativa. Parceria cooperativa é, segundo Richter (2015c), aquela em que nas atividades-fim (centralizadas em objeto ou motivo), há uma triangulação entre profissional da academia, profissional do mercado e clientela, ou seja, é um contrato didático cooperativo entre um profissional da academia (o professor pesquisador), profissionais do mercado (os professores da escola) e a

clientela (os alunos) com fins de firmar a classe docente (enquadramento de trabalho na THA) e assegurar um ensino de qualidade, pautado dialogicamente (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) pela busca e a apropriação do conhecimento.

Utilizando conceitos da Teoria Holística da Atividade, damos conta de analisar e explicar os laços de identidade profissional entre os professores da escola e o professor pesquisador, no contrato didático estabelecido, criador de um DPC, Desenvolvimento Profissional Corresponsável (RICHTER, 2015c). O professor pesquisador como representante do profissional da academia e os dois professores da escola como profissionais do mercado horizontalizaram seus papéis sociais com o objetivo de capacitar-se concomitantemente, apesar da não imprescindibilidade de presença, ou atuação desses nas atividades das oficinas de sensibilização. Ambos os profissionais do mercado, na maioria das vezes, permaneciam na sala de aula durante as oficinas de sensibilização, interagindo nas atividades e, inclusive auxiliando o professor-pesquisador quando de alguma ingerência no processo do trabalho docente em realização.⁸⁷ A adesão desses dois profissionais do mercado ao projeto de pesquisa do autor dessa dissertação aconteceu em nível autogestório (fatores de controle da THA), sob apenas um aspecto: a ética profissional. Nenhuma legislação, ou atribuição profissional, bem como nenhuma lei, parecer, ou decreto institucionalizam a aceitação dos professores de mercado à inserção de um professor pesquisador em seus ambientes de trabalho, mais especificamente, a sala de aula, ou as turmas.

Portanto, como mencionado, o fator principal responsável por essa adesão dos profissionais do mercado ao projeto de mestrado do professor pesquisador, foi a ética

⁸⁷ Esses “auxílios” dos professores do mercado diante de ingerências dizem respeito a alguns elementos. Primeiro, à desatenção, ou dispersão dos educandos; segundo, à resolução de tarefas das oficinas de sensibilização, sobretudo, ajudando, oralmente, os educandos a tentarem compreender os elementos de roteirização e os elementos narrativos; e em terceiro lugar, fora da sala de aula, os dois professores do mercado, davam “dicas” ao professor pesquisador, de como lidar com as características da turma. Ressaltamos a importância do DPC entre professor pesquisador e os dois professores do mercado, sobretudo, quando eles, em contexto de sala dos professores, alertaram o professor pesquisador sobre os objetos didáticos utilizados em dada oficina, os quais haviam sido repelidos por parte dos educandos, na medida em que esses achavam-nos infantis demais para as suas idades. Essa informação foi obtida pelos professores do mercado através do diálogo com os educandos (os educandos foram até os professores do mercado falar sobre o assunto), o que demonstra uma aliança didática bastante consolidada entre educadores titulares da turma e educandos. A informação dada pelos professores do mercado, acrescida às informações de mesmo cunho escritas por alguns alunos em instrumentos diagnósticos aplicados, foi de suma importância para a reflexão do professor pesquisador, resultante de mudança nos recursos e nos procedimentos a partir de então, de maneira a utilizar objetos e estratégias didáticas de maior complexidade incidindo positivamente sob as reclamações posteriores dos educandos. As informações dadas pelos professores do mercado, também, assessoraram o professor pesquisador na busca por fundamentos teóricos acerca da adolescência, uma vez que, os indícios de análise apontavam para a compatibilidade entre embate dos educandos e características prototípicas da adolescência; o que se mostrou, no decorrer das oficinas seguintes, como uma decisão profissional incontestavelmente adequada às ações subsequentes dos alunos: a rivalidade e a grupalização. Por conseguinte, tais ações transformaram-se em elementos-chave para o surgimento de uma nova metodologia: o jogo de rivalidades, o qual destacamos como foco principal dessa dissertação.

profissional, estabelecida dentro de parâmetros de semelhança de papel social docente (caracterização e valores profissionais nivelados), conhecidos quando da abordagem do professor pesquisador aos professores de mercado, isto é, quando o professor pesquisador explicou a sua pesquisa, paradigmaticando seus fundamentos teóricos e práticos de ensino de língua e de literatura, ambos profissionais do mercado aprovaram e/ou afiliaram-se à sua pesquisa através da dimensão afetivo-identificatória e da significância (práticas articulativas dos fatores de atribuição), o que corresponde dizer que, além da empatia e da identificação por afetividade, os dois profissionais do mercado situaram o projeto de mestrado do professor pesquisador, dentro de um contrato didático que possibilitaria melhorias na qualidade do ensino linguoliterário no Ensino Médio da Educação Básica, por verificarem a sua significância contextual (para a turma em questão). Tal visão desses dois profissionais do mercado em relação ao projeto de mestrado do professor pesquisador, acreditamos ser um reflexo, não apenas do papel social semelhante entre os três, mas também dos padrões de procedimentos e conceitos (fatores de mediação da THA) comuns entre eles como educadores, já que as condutas (treinamento e tomadas de decisão) observadas quando os mesmos se faziam presentes nas oficinas de sensibilização, eram notadamente análogas⁸⁸.

O contato inicial com a turma de 2º ano dessa escola deu-se após o aval positivo da coordenação pedagógica da escola, no qual o pesquisador explicou aos alunos o funcionamento das oficinas, assim como, seus fundamentos e finalidades. Um ponto interessante a se mencionar é a relação contratual entre professor-pesquisador e alunos. Por relação contratual denominamos a definição de objetivos e de papéis parametrizados, ou seja, são elementos ordenados de organização de tarefas realizadas por dois, ou mais sujeitos, dadas as suas possibilidades de atuação e de identidade. Portanto, desde a primeira oficina, os alunos estavam cientes de que as oficinas seriam momentos de coconstrução do conhecimento, isto é, seria um trabalho colaborativo e sistematizado em torno da sensibilização à Leitura e à Literatura com vistas à produção textual como produto final.

Adotar um modelo holístico de ensino-aprendizagem implica considerar, tanto o sujeito docente, quanto os sujeitos discentes em suas integralidades, isto é, situá-los segundo a cognição, o comportamento e o sentimento. Nessas condições é que a noção de enquadramento da THA surge como aparelho formal da composição das oficinas realizadas

⁸⁸ As ações metodológicas e as operações estratégicas (fatores de mediação da THA) eram análogas entre o professor pesquisador e os professores do mercado, porque se encadeavam dialogicamente no sentido freireano de educação, não havendo um papel inquiridor por parte do mestre e um papel passivo por parte do aprendiz.

na escola. Por enquadramento, Richter (2010) designa o conjunto articulado dos fatores constitutivos de uma atividade laboral na sua relação reflexiva com a classe, o cliente, os profissionais de áreas conexas e toda a sociedade. Os fatores de atribuição são aqueles responsáveis pela modelagem profissional e os fatores de mediação são os materiais, as estratégias e os conceitos em que o profissional se apoia e retroage após a execução de ações educacionais. Esses pressupostos, aqui colocados de modo sucinto, contribuíram para essa pesquisa, no que diz respeito a: a) expectativas normativas do papel profissional do professor-pesquisador; b) sistematização cíclica e de acordo com o grau crescente de complexidade das atividades e tarefas das oficinas; c) retroação reflexiva das aprendizagens e d) cooperação professor-alunos na construção do conhecimento. Podemos explicar as etapas do formato de curso *storyline*, descritas na seção 3.9 dessa dissertação, através dos pressupostos acima, uma vez que nesse *design* de material didático, o *syllabus* analítico opera sob essa ciclicidade em termos de assessorialidade do professor, autonomia dos alunos e (re) formulação das prioridades a partir da associação cooperativa entre professor e alunos. Tanto a etapa de leitura, quanto a de interstício e como a de produção textual foram normatizadas por uma espiral de complexidade, ou seja, das atividades de menor para as de maior complexidade (NUNAN, 1992)⁸⁹.

Tivemos, então, como sujeitos de pesquisa, 21 alunos, de idade entre 15 e 17, de uma turma de 2º ano dessa Escola Estadual de Educação Básica. As oficinas foram aplicadas semanalmente, tendo duração de 50 minutos; em uma semana na aula de Língua Portuguesa e na outra semana na aula de Literatura, durante o segundo semestre do ano de 2014. O professor regente de Língua Portuguesa e a professora regente de Literatura aceitaram que as oficinas fossem realizadas durante os seus períodos de aula, uma vez que, a obrigatoriedade não geraria abstenção. Em algumas oficinas, os professores regentes fizeram-se presentes na sala de aula, auxiliando e contribuindo para a realização das atividades (ver nota de rodapé número 87). Algumas tarefas propostas nas oficinas foram utilizadas como avaliação dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura⁹⁰.

⁸⁹ Ver nota de rodapé número 18.

⁹⁰ A escola, os professores regentes de Língua Portuguesa e de Literatura e os alunos não serão nomeados, uma vez que essa supressão é exigida pelo Comitê de Ética e de Pesquisa da UFSM. A participação dos alunos na pesquisa é voluntária e como tal, eles assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual foram informados dos objetivos, dos critérios de seleção, dos benefícios e dos riscos dessa pesquisa. Todos os documentos originados dessa pesquisa, tais como, as narrativas em capítulos produzidas pelos alunos, as produções textuais elaboradas pelos alunos e os instrumentos diagnósticos utilizados pelo professor-pesquisador, os quais estarão na seção Anexos dessa dissertação, não contêm referências a nomes e lugares, de maneira que se resguarde a confidencialidade e privacidade das informações. Esses documentos e o termo de consentimento livre e esclarecido assinados pelos sujeitos de pesquisa ficarão armazenados em arquivos digitais e/ou físicos por um período de cinco anos na Universidade Federal de Santa Maria. Avenida Roraima, 1000. Prédio 16.

4.2 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA

A seguir, passamos a descrever, analisar e interpretar os dados obtidos na aplicação de oito oficinas, distribuídas ao longo de dezoito semanas (de 13 de junho a 28 de novembro).⁹¹ Salientamos que houve a necessidade de mais três, ou quatro encontros, não guiados pelo organograma procedimental elaborado para as oficinas, em decorrência de uma quebra metodológica, a qual será elicitada nesse texto de dissertação de mestrado. Portanto, descrever-se-ão, analisar-se-ão e interpretar-se-ão, também, esses encontros acrescidos, haja vista as suas sobressaliência para os fins desse trabalho.

A oficina 01 (Anexo 01-I) teve por objetivo sensibilizar os alunos a elementos apriorísticos de roteirização, a partir das tríades vida-estória-narrativa e perceber-inferir-imaginar. A problematização se deu a partir do microconto **O dinossauro**, de Augusto Monterosso, levantando questões orais, nas quais se esperava que os alunos percebessem as características desse tipo de gênero textual. Logo de início, o microconto de Monterosso causou estranhamento nos alunos, na medida em que condensa as partes principais de uma narrativa em apenas uma oração. Os alunos conseguiram identificar, com facilidade, os elementos centrais de uma estória no microconto de Monterosso.

Na etapa 1 da seção de desenvolvimento, os alunos tiveram acesso à uma tirinha da **Luluzinha** e solicitou-se que uma aluna, contasse o que se passa na tirinha, atentando para quatro elementos: o que você percebeu?, o que você inferiu?, o que você imaginou? e se as cenas são da vida cotidiana. A seguir, a micro-habilidade de relacionar foi trabalhada a partir de uma citação de um escritor inglês, na qual ele afirma ter sete amigos (Quem, O quê, Onde, Quando, Por quê, Para quê e Como). Os alunos deviam encontrar esses sete amigos da citação do escritor inglês na tirinha da Luluzinha e relacioná-los a outros nomes que eles conhecessem para esses sete amigos. Os alunos, imediatamente afirmaram que esses sete amigos podiam ser: Personagens, Enredo, Espaço e Tempo.

A etapa 2 da seção de desenvolvimento apresentou materialidades textuais (com texto verbal e não verbal) denominadas **Coisas que eu achava quando era criança**, de maneira a discutir a presença de narrativas na cotidianidade da vida. Na etapa 3 da seção de desenvolvimento, os alunos deveriam contar, como nas materialidades textuais apresentadas,

Departamento de Letras, sala 3224, Bloco A2, Santa Maria, RS, CEP: 97105-900, e somente terão acesso a eles, o pesquisador e seu orientador.

⁹¹ Os organogramas procedimentais de cada oficina estarão na seção de Anexos número 01 dessa dissertação.

coisas que eles achavam quando eram crianças. Essa atividade de produção textual teve por finalidade trabalhar com a percepção dos alunos em relação às narrativas estarem presentes, também, nas vidas e experiências de cada pessoa.

A reflexão catalizadora e a reflexão conjunta (instrumentos diagnósticos do organograma procedimental elaborado por Felipe Freitag)⁹² demonstraram as considerações dos alunos acerca de seus aprendizados a respeito da oficina. Separamos suas respostas reflexivas em três grupos, segundo a unificação do conteúdo: 1) eximiram-se de responder, ou tangenciaram a proposta, 2) atestaram, em tom jocoso, que sentiram facilidade por já terem aprendido sobre elementos de narrativas nas aulas de Português e 3) afirmaram que a oficina em questão trouxe um aprendizado novo sobre a presença de narrativas no cotidiano. As categorias de análise para identificação, separação e interpretação desses três grupos são decorrentes da análise microgenética, em sua vinculação com a matriz histórico-cultural (WERTSCH, 1985) no que tange à passagem do “funcionamento intersubjetivo para intrasubjetivo” (GÓES, 200, p. 15), ou seja, selecionam-se recortes de respostas unificadas para depois examinar suas minúcias, de modo a interpretá-las, na tentativa de resgatar no intrasubjetivo, o intersubjetivo dos sujeitos de pesquisa. Essas categorias de análise podem resumir-se sobre a nomenclatura de pistas de internalização. Segundo o Paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), que é uma metodologia de análise microgenética, a categoria fundamental de análise é a semiótica-indicial, a qual privilegia a separação e a interpretação dos dados segundo aspectos semióticos e discursivos, primeiro em sua globalidade, depois em suas especificidades e por fim, em suas inter-relações.

De modo geral, a resposta negativa de alguns alunos sobre a oficina 01, parece alicerçar-se no estranhamento dos alunos quanto a um dos métodos de trabalho utilizado pelo professor-pesquisador. O dialogismo problematizador freireano⁹³ requer que a ação de perguntar seja um encadeamento linear e crescente em complexidade, conjugado à reflexão retrospectiva, num movimento de condução e retorno. Ao que tudo indica, a arguição sistematizada por recorrência de perguntas de fácil assimilação, mas que exigiam a micro-habilidade de relacionar causou certo “desconforto” cognitivo em alguns alunos, justamente por refutarem a implicação de uma pergunta na outra, considerando-as isoladas e de fácil

⁹² As gravações em áudio que, também, foram utilizadas como instrumentos diagnósticos na nossa pesquisa, não farão parte dos Anexos da mesma, uma vez que elas não foram transcritas e, portanto, poderiam acabar exibindo as identidades dos sujeitos de pesquisa, ferindo assim, as normas de privacidade prescritas pelo Comitê de Ética. Cabe salientar que, para a análise de dados, o professor pesquisador, também recorreu a essas gravações em áudio, a fim de identificar e de investigar os elementos indiciários materializados no desenvolvimento das oficinas-aulas.

⁹³ Para Freire a palavra deve ser ação-reflexão, e “não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 95).

entendimento. Freire traz a questão do reconhecimento de sermos condicionados, ou seja, de assumirmos posturas pré-definidas e nos acostarmos com elas, de modo a não conseguirmos obliterá-las, sobretudo, porque não nos questionamos sobre elas. Isso acontece no espaço escolar, também, já que existem, segundo a THA, forças exógenas (discurso social, discurso midiático, etc.) e segundo Lacan, imaginário coletivo (fixação de lugares sociais) atuando na constituição de papéis consolidados social, histórico e culturalmente para educador e educandos. O próprio conceito de escola nos é imposto pela história, pela cultura e pela sociedade, como atesta (CORRÊA, 2006, p. 22):

Neste tempo em que vivemos, quando uma vida inaugura a capacidade de fazer perguntas, já é impossível não saber o que é escola. A prática escolar já nos é familiar nos primeiros anos de nossas vidas — seja pelo incentivo familiar seja pela frequência ao maternal, à creche ou à escolinha— o que faz com que a pergunta “o que é escola?” não tenha mais sentido; já se sabe o que é a escola de um modo muito claro, pois já temos no corpo a compreensão de tudo que implica esta palavra: os horários, a disciplina, as recompensas e sanções, as leituras, os cálculos e, principalmente, um futuro. A qualquer um de nós, em alguma fase rebelde da vida infantil, certamente já ocorreu a pergunta “Para que ir à escola?”. Lembra-se da resposta? Sempre a promessa de um futuro, condicionado pela frequência às intermináveis promoções diárias da escola. A presença efetiva da escola em nossas vidas, desde os mais esquecidos anos, torna-a natural. Sua naturalidade não a faz, todavia, enunciável como um conceito, ou como uma definição, mesmo quando adultos não sabemos dizer o que é a escola. A experiência escolar, do modo que a vivemos — considerando-se que é boa parte do que se vive — antes de ser uma realidade consciente, transformável em palavras, é uma realidade do corpo. Assim, a pergunta “o que é escola?” é, para as crianças e os adultos de hoje, uma quase total impossibilidade. Uma pergunta que não tem sentido, ou melhor, que não ocorre. Os efeitos dessa profunda intimidade que cada um de nós tem com a escola são muitos, mas quero aqui pôr em relevo apenas um: a escola nunca está em questão.

É essa intimidade que todos temos com a escola (CORRÊA, 2006), logo, com suas estruturas, funções e papéis, que não nos faz reagir diante do pré-instaurado socioculturalmente e historicamente. Para o dialogismo problematizador freireano, a reflexão acontece como a ação de nos instituímos como seres humanos que somos e em decorrência disso, transformarmo-nos e transformarmos a realidade. O diálogo faz parte da natureza humana e como tal deve estar presente sem fronteiras na sala de aula. Sala de aula em que todos, educador e educandos, possam ter a posse da palavra (esmigalhando assim com os nós da exigência da voz para o primeiro e do silêncio para os segundos):

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas

perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1997, p. 153-154).

Acreditamos que estratégias de paráfrases, repetições⁹⁴ e sobreposições de vozes⁹⁵ como relevadoras da participação colaborativa entre educador e educandos em interação verbal oralizada centrada em perguntas e respostas para o processo de ensino-aprendizagem, bem como do diálogo em sua formação, organização e estruturação através e/ou a partir de conhecimentos externos, ou prévios dos alunos, mantenedores, a nosso ver, da conversação simétrica⁹⁶, tenham sido as principais materializações do dialogismo problematizador freireano nessa primeira oficina de sensibilização e causaram estranhamento, porque: a) com as paráfrases, o professor retomava a sua fala, reformulando-a para o melhor entendimento dos alunos; b) com as repetições, o professor fundia conhecimento prévio dos alunos ao seu conhecimento profissional e c) com a sobreposição de vozes, o professor deixava os alunos invadirem o seu turno, se fosse necessário, para a construção de determinado conhecimento.

Os três itens acima (a, b e c) destacam o estranhamento dos alunos ao dialogismo problematizador freireano, na medida em que o processo de construção do conhecimento torna-se mais lento com paráfrases e repetições e na medida em que a sobreposição de vozes, isto é, quando os alunos têm direito à voz, inclusive invadindo o turno de fala do professor, é incomum no contexto de aula, pois as vozes do professor e dos alunos estão no mesmo nível, quebrando com a superposição de papéis, de modo a reformulá-los, tentando criar pares profissionais (fatores de atribuição da THA).

A oficina 02 (Anexo 01-II) procurou investigar elementos de narração em sinopses de filmes e em obras do Realismo no Brasil, bem como localizar a categoria descrição como essencial para se contar uma história. A escolha pelo Realismo no Brasil foi pensando em função de ser um dos conteúdos curriculares das aulas de Literatura no 2º ano do Ensino Médio, mas, também, em razão de ser um movimento literário, no qual a categoria descrição é

⁹⁴ As repetições e paráfrases são estratégias de reparação e de correção sintática, semântica e lexical e configuram-se como um processo de edição ou autoedição, ou ainda como um procedimento metalinguístico de (re) construção do texto falado, utilizado, no caso específico do gênero discursivo aula oral, para promover interpretações enunciativas mais condizentes com as realidades linguísticas (competência e desempenho linguageiro) e com os conhecimentos prévios (externos) dos educandos (MARCUSCHI, 1991, 2002; PRETI, 1991, 2002, 2003).

⁹⁵ Luiz Antônio Marcuschi (1991, p. 25) faz uma distinção entre fala simultânea e sobreposição de vozes. A primeira caracteriza-se por dois turnos superpostos, enquanto a segunda caracteriza-se por uma fala durante o turno do outro.

⁹⁶ A conversação simétrica é caracterizada por uma situação de simetria entre as falas dos interlocutores, os quais se engajam no desenvolvimento do tópico conversacional, para conjuntamente discuti-lo e expor seu ponto de vista (MARCUSCHI, 1991, 2002; PRETI, 1991; 2002, 2003).

um dos recursos estilísticos e ou/linguísticos mais utilizada. A escolha por sinopses de filmes originou-se do *background* cultural da turma, ou seja, o perfil da clientela.⁹⁷ A seção de problematização apresentou uma materialidade linguística retirada de um site, na qual, um sujeito A faz uma pergunta a um sujeito B, utilizando linguagem informal detectável como característica da língua da internet. A escolha por essa materialidade linguística, também, tem, de certa forma, relação com os universos de interesses da clientela, uma vez que, valida a língua em uso, circulante em um espaço, majoritariamente, acessado pelos alunos adolescentes.

Os alunos, então, deviam ler a materialidade linguística e um problema relatado por quem pergunta e a solução dada por quem responde, de modo a identificar o recurso da língua mais utilizado pelo sujeito que responde para dar a solução do problema. Alguns alunos afirmaram que o sujeito que deu a solução ao problema, explicava certos termos que utilizava, como por exemplo, ao dizer o inglês, o sujeito explicou “que é um idioma que não suporta acentos”. O professor-pesquisador não mencionou de forma explícita a nomenclatura gramatical, pois, por seguir o dialogismo problematizador freireano, conduziria sequencialmente seu plano de perguntas até que a categoria descrição emergisse da resposta de algum aluno.

A etapa 01 da seção de desenvolvimento foi de leitura de duas sinopses de filmes (**A culpa é das estrelas** e **X-men: dias de um futuro esquecido**). A escolha por essas sinopses, também, envolveu o critério de privilegiar filmes que tivessem grande apelo entre os jovens. Divididos em dois grupos de alunos, cada grupo leu a sinopse que lhe coube, respondendo oralmente algumas questões. Os alunos tiveram êxito nessa atividade, visto que, verificaram que as sinopses trazem informações principais dos filmes, através de descrições de partes dos filmes. Também, perceberam que, o autor das sinopses utiliza algumas descrições mais interessantes, ou partes principais dos filmes, não relatando o final, para exercer influência sobre a vontade dos espectadores de assistirem aos filmes.

⁹⁷ A percepção desse *background* cultural da turma (perfil da clientela) deu-se através de um episódio interativo (conceito do Paradigma indiciário) entre os educandos em dada situação de aula. Os educandos, durante esse episódio interativo, articulado pelo diálogo entre interactantes, conversavam aguçadamente sobre filmes. O professor-pesquisador estava ouvindo-os e recortou essa conversação em termos de “gosto” por arte cinematográfica. Foram as condições sociais e culturais da situação (interação dialogal entre educandos) que orientaram o exame da conversa entre eles, avaliando o funcionamento dos sujeitos focais em detrimento das intersubjetividades emergidas discursivamente para a intrasubjetividade. Nesse sentido, a análise microgenética de base histórico-cultural, identificou, analisou e interpretou a interação dialogal entre os educandos não em termos do que acontece, mas de como acontece, ou seja, o dado revelado (gosto por filmes) não foi determinado, sobretudo, pelo acontecimento da conversa, mas pelo teor do acontecimento da conversa, isto é, pelo nível semiótico de representação da situação (o entusiasmo e a exacerbação da conversa sobre filmes).

Na etapa 02 da seção de desenvolvimento, os alunos foram divididos em duplas e cada dupla recebeu um fragmento do conto **Uns braços**, de Machado de Assis. Eles deveriam, então, observar a sequencialidade dos fatos para “remontar” o conto e, posteriormente, identificarem a diferença da categoria descrição nas sinopses de filmes e no conto de Machado de Assis. Encontrando a diferença (descrição sintetizada nas sinopses e descrição abundante no conto), os alunos deveriam identificar quais os elementos da língua mais perceptíveis no conto **Uns braços** quando da descrição abundante. O elemento gramatical adjetivo foi o mais identificado pelos alunos. A etapa 03 da seção de desenvolvimento foi a produção de uma sinopse da tirinha da Luluzinha (trabalhada na oficina anterior), em que a descrição concisa deveria ser utilizada como elemento possibilitador de instigação para a leitura.

Nessa oficina, verificamos que o *feedback* do processo de ensino-aprendizagem não deve ser explícito num primeiro momento, ou seja, para uma educação dialógico-problematizadora, é importante que o docente não dê a resposta, interpretando metalinguisticamente o que os alunos responderam, mas que aceite as respostas de expressão singular dos alunos como ferramenta a ser utilizada para o desenvolvimento do aprendizado. No tocante a isso, o professor-pesquisador na oficina 02, aceitou que os alunos utilizassem o termo “explicando” como sinônimo de “descrição” e não utilizou a nomenclatura gramatical até que o aprendizado emergisse deles. Freire indica a condição do ser humano, também, como ser de curiosidade, conceito que utiliza no livro **À sombra desta mangueira** (1995), não no isolamento, mas na interação com os outros. Nessa interação com os outros, criadora de um ser de diálogo, é que surge um ser de curiosidade, pois em um encontro mediatizado dialogicamente entre sujeitos não deve prevalecer uma ação de conquista sobre o outro, mas de cooperação com o outro e é essa cooperação de experiência dialógica que permite ao educador e ao educando participarem ativamente na construção do conhecimento, em que ação e reflexão interligadas sejam os elementos constitutivos de uma busca, ou curiosidade transformadora.

Freire divide a palavra em dois tipos de pronúncia, a palavra inautêntica e a palavra verdadeira: a) a palavra inautêntica, por ser dicotomizada entre um eu que somente age sobre um outro, não gera unidade entre educador e educandos, logo, eles não se constituem como pares dialógicos em um processo de construção do conhecimento e b) a palavra verdadeira, pelo contrário, propicia um movimento solidário (colaborativo, contributivo) de fala e de escuta entre um eu e um outro, que gera ação e reflexão conjunta entre educador e educandos na construção do conhecimento:

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 2005, p. 192).

Dessa maneira, o professor-pesquisador, ao não dar respostas prontas aos alunos, consentiu-os a palavra verdadeira deles (respostas de conhecimento prévio não conceitual dos alunos e interpretação metalinguística delas) e instigou-os a serem seres de curiosidade junto dele, através de reformulações linguísticas sequenciais, a partir dessa palavra verdadeira, de modo que os alunos chegassem ao aprendizado por si só. Além do mais, o professor-pesquisador, também, utilizou em alguns momentos, como estratégia para ouvir a palavra verdadeira dos alunos, até que eles chegassem autossuficientemente ao aprendizado, o silêncio, como aponta Freire:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 2013, p. 117).

A reflexão catalizadora e a reflexão conjunta dessa oficina relevaram que um grupo de alunos sentiu dificuldade em elaborar uma sinopse, pois desconhecia as características do gênero textual em questão; outro grupo continuou defendendo suas facilidades na oficina com o argumento de já saberem o conteúdo (“Porque eu sei que descrever é contar, falar dos detalhes e que sinopse é o resumo do resumo”); e um terceiro grupo que se omitiu em responder.

Planejar as oficinas, dentro de um programa de ensino comunicativo-interacional requer que se elaborem tarefas centradas em recursos e estratégias de comunicação “real” (língua em uso), estabelecendo um roteiro de atividades didáticas que se destaquem pelo trabalho com o conhecimento prévio dos alunos, de modo a utilizá-lo para fazer relações durante o processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Richter (2014, p. 16), “não há processamento cognitivo sem conhecimento prévio, ou se quisermos, sem esquemas mentais prévios onde apoiar o que ingressa na mente pela percepção”.

A partir dessa compreensão do autor, é que expomos a oficina 03 (Anexo 1-III), na qual os elementos e a estrutura de narrativas foram trabalhadas a partir de uma metáfora

relacional com uma banalidade do mundo “real” (uma receita de bolo como um item cotidiano presente em contextos sociais)⁹⁸, de maneira a conduzir uma compreensão sobre os itens complicação e desfecho de uma narrativa. Algumas perguntas fizeram parte da seção de pré-leitura, retomando textualidades já trabalhadas nas oficinas anteriores, com a finalidade de provocar nos alunos a identificação de problemas a serem solucionados, na tirinha da Luluzinha (oficina 01) e na materialidade linguística da internet (oficina 02). O professor-pesquisador perguntou aos alunos se eles conheciam uma receita de bolo e se eles a sabiam de cor. Uma aluna perguntou se podia ser uma receita de bolo “de caixinha” (mistura pronta para bolo, industrializada). Ao receber a resposta afirmativa do professor, essa aluna começou a citar os ingredientes da seguinte maneira: Ovos, Leite, Margarina, Mistura pronta. O professor, percebendo a falta de quantidade dos ingredientes, perguntou aos alunos se eles sentiam a falta de alguma coisa. Alguns afirmaram que era a quantidade dos ingredientes e foram citando a quantidade: 3 Ovos, 200 ml de Leite, 2 colheres de Margarina, toda a Mistura pronta. Em seguida, foram citando o modo de preparo.

Ao fim dessa tarefa com uma receita de bolo, o professor-pesquisador, na seção de desenvolvimento, na etapa 01, perguntou se os ingredientes e o modo de preparo podiam ser relacionados com algum elemento de uma narrativa. Se sim, quais e por quê? Os alunos responderam que os ingredientes podiam ser as personagens e que o modo de preparo podia ser “as coisas que acontecem numa história”. Perguntamos que coisas seriam essas e eles responderam que podiam ser o tempo, o espaço, o enredo. Perguntamos se alguma coisa durante a preparação do bolo podia gerar um problema. Obtivemos uma resposta: esquecer o fermento. Perguntamos se essa situação complicadora alteraria alguma coisa na receita. Obtivemos a resposta de que esquecer o fermento faria com que o bolo não crescesse, mesmo ficando assado.

Essa atividade de ensino de elementos de roteirização a partir de uma receita de bolo é uma intervenção composta por uma analogia criativa (os ingredientes como elementos de uma narrativa; o modo de preparo como a estrutura de uma narrativa), mas fundamentada paradigmaticamente. Ela é balizada pelos fatores de mediação da THA, no que diz respeito à organização das intervenções em triangulação: recursos, procedimentos e conceitos. Também, os fatores de atribuição estão em funcionamento nessa atividade, uma vez que essa é uma prática constitutiva que opera com a fusão entre nucleação nomotética e objetivação

⁹⁸ Entendemos a receita de bolo dentro dos gêneros discursivos, dessa maneira, compreendemos-na dentro dos seus limites específicos de composição e de estrutura (ingredientes e modo de fazer) e de sua materialização em contextos sociais (BAKHTIN, 2006; BAZERMAN, 2011).

idiográfica. A seleção do docente por uma receita de bolo como objeto didático é idiográfica, pois faz parte de um conjunto de escolhas criativas por parte do profissional, entretanto, é nomotética, porque há um fundamento paradigmático que orienta suas intervenções.

Dentro da nucleação nomotética encontramos a triangulação (recursos, procedimentos e conceitos) dos fatores de mediação, na medida em que o profissional utiliza meios materiais, práticas situadas de ação e de intervenção e conceitos fundamentados em um paradigma. Há na atividade que aqui problematizamos (uso de uma receita de bolo como objeto de ensino de elementos e estrutura de uma narrativa) a performance dessa triangulação, pois o profissional docente ao selecionar uma receita de bolo não fez uma triagem alheia, senão, a realizou em termos de:

a) Recursos: seleção de um gênero textual de conhecimento abstrato e internalizado dentro da ZDP vygotskyana (*input*) de acordo com parâmetros de situacionalidade profissional, como contexto, grupo, relação interacional e dinâmica da problematização (*setting*)⁹⁹.

b) Procedimentos: a problematização deve ser por analogia (fusão entre receita de bolo e tipificação narratológica), porque a metodologia utilizada é o dialogismo problematizador de Freire (provocação dialogal; associação entre o plano sociocultural e o plano conceitual).

c) Conceitos: operacionalização da analogia criativa (escolha por uma receita de bolo como objeto didático) fundamentada em teoria da narrativa e em teoria do roteiro.

A partir dessa etapa de construção relacional do conhecimento, o professor pesquisador dividiu a turma em dois grupos. Um deles deveria imaginar alguma situação que seja complicada (O que aconteceu?) e o outro deveria imaginar um desfecho para a solução complicada criada pelo primeiro grupo (O que fazer?). Na próxima etapa, a de número 3 na seção de desenvolvimento, os alunos tiveram de escrever um final diferente para a tirinha da Luluzinha (oficina 1), para tanto, eles deviam pensar numa nova complicação que gerasse um outro final para a estória.

⁹⁹ O *input* é o material linguístico que ingressa na mente dos alunos através dos sentidos. Esse material engloba morfemas, estruturas sintáticas, palavras, textos, gêneros textuais, usos e padrões que se acham nas mensagens recebidas ou trocadas pelos alunos. O planejamento de uma intervenção deve levar em conta esse material assentado mentalmente nos alunos, uma vez que isso permite a autenticidade de prática. O *setting* é uma espécie de diagnóstico situacional, que permite observar e refletir sobre a prática, de modo a gerar intervenções a partir da reflexão, as quais estarão regidas por aspectos contextuais em termos de necessidades concretas do grupo.

Destacamos as respostas de dois grupos quanto à reflexão catalizadora e à reflexão conjunta dessa oficina. O primeiro grupo afirma que a facilidade dessa oficina se deu graças a relação feita entre os conceitos e a receita de bolo (“Quando tive como exemplo a receita de um bolo, esse exemplo simples me fez entender o conteúdo e seu contexto”) e devido à utilização do cotidiano e da vida “real” como elemento de ensino (É fácil criar uma situação que complica, porque enfrentamos situações parecidas no dia a dia”). O outro grupo, ou continua destacando a facilidade que tem em realizar as tarefas, porque os assuntos são fáceis e já vistos em outras séries nas disciplinas de Português e de Literatura, ou não respondem.

A quarta oficina (Anexo 1-IV) teve como diretriz principal o encorajamento dos educandos à percepção literária e à escrita literária, através da concepção de literatura como um fenômeno de expressão singular dos sujeitos e de apreensão da realidade cotidiana. A etapa de pré-leitura problematizou, oralmente, quatro questões norteadoras sobre conceito particular de literatura, de texto literário e de escrita literária, de maneira a se pensar lugares de onde brotam os materiais para a criação literária. Na primeira etapa da seção de Desenvolvimento, foram apresentados aos alunos, treze conceitos de literatura, advindos de meios variados, tais como, o científico (teoria literária), o conceitual (dicionário), o artístico (poemas, prosas, charges), o cotidiano (resposta de uma pessoa, materialidades de sites de busca), a fim de que se negociassem sentidos para esses conceitos na busca por uma identificação com certos conceitos, pela apropriação deles e, sobretudo, na busca pela formulação de um conceito próprio, único e singular.

Na segunda etapa da seção de Desenvolvimento, os alunos, oralmente, haveriam de identificar a que campo (científico, conceitual, artístico, cotidiano) pertencia os conceitos apresentados na tarefa, justificando suas respostas a partir de recursos linguísticos utilizados nos conceitos, ou seja, explicando o porquê da especificidade da língua torná-los diferentes. Em seguida, os alunos deveriam separar os conceitos pertencentes ao mesmo campo. Através dessas duas questões, trabalhamos as micro-habilidades de associação e desassociação, desenvolvendo a capacidade comunicativa que entra em jogo na construção de sentidos. O trabalho com uma habilidade mais ampla (identificar os campos de pertencimento dos conceitos) e com as micro-habilidades de associar e desassociar possibilitou a geração de um produto, ou *output*¹⁰⁰, uma vez que a pergunta final dessa etapa girava em torno da relação entre os conceitos apresentados e os conceitos formulados pelos alunos.¹⁰¹ Assim, essa tarefa

¹⁰⁰ *Output* são os dados produzidos pelos alunos; favorece a reflexão sobre o próprio *input*.

¹⁰¹ A tarefa aplicada na oficina em questão estabelece relação com o processamento, ou desenvolvimento da competência comunicativa, estabelecido por Richter (2015b), uma vez que o trabalho com habilidades e micro-

vai ao encontro de um plano de intervenção que privilegia uma educação em que o material linguístico é processado ativamente na projeção de um produto final que conjugue as identidades dos sujeitos (o que pensamos, o que fazemos, o que sentimos) como repertório de uma execução social.

Richter (2015b) estabelece cinco implementações interventivas no desenvolvimento da competência comunicativa. São eles:

1) distinguir no *input* os elementos problemáticos da comunicação que entram em jogo na construção dos sentidos; 2) exercer uma ação específica de processamento sobre os elementos problemáticos do *input*, gerando um *output*; 3) reconhecer a diferença entre o *input* e o *output* comparando-os para fins do propósito da tarefa, e, na relação entre *input* → processamento → *output*, a manifestação de uma micro-habilidade; 4) situar a micro-habilidade no quadro da habilidade mais ampla e reconstituir introspectivamente (subjeticamente) a estratégia usada para manifestar na tarefa essa micro-habilidade; e 5) hipotetizar a transferência da estratégia para outros contextos em que a micro-habilidade trabalhada se torna (também) relevante ou indispensável (RICHTER, 2015b, p. 13).

Podemos verificar nessas cinco implementações sugeridas por Richter, o ato linguodidático como um processo de utilização do conhecimento linguístico prévio dos alunos (sobregeneralização), a indução de novas regras a partir dos dados do *input* (a interlíngua progride do particular para o geral), a combinação de estratégias (transferência de hipóteses para formulação), de maneira a gerar autoconsciência sobre a língua, utilizando-a em contexto de necessidades reais e importantes para a clientela.

A terceira etapa da seção de desenvolvimento procurou retomar uma produção textual elaborada pelos alunos na oficina anterior e teve como finalidades: possibilitar que as produções dos alunos fossem lidas entre colegas; intervir sobre as produções dos colegas através da identificação dos elementos complicação e desfecho presentes nela; ter os alunos não apenas como autores, mas como leitores uns dos outros; questionar o porquê das produções textuais dos alunos serem literatura.

Essas etapas, metodologicamente organizadas, relacionam-se à prática, no sentido de que os educandos leram (oralmente) as suas produções textuais da oficina anterior, que era a

habilidades é, primeiramente, testado nos alunos, tendo como fim uma produção, na qual eles aplicam essas mesmas habilidades e micro-habilidades, as quais estarão centradas no uso “real” e serão pautadas por um movimento de qualificação social da competência comunicativa. No caso da tarefa aplicada na oficina em questão, os alunos, primeiro testam a habilidade de identificar e as micro-habilidades de associar e desassociar, para depois aplicarem-nas no seu produto final (diga qual desses conceitos apresentados mantêm proximidade com o seu conceito de literatura; o que se mantém e o que se modifica no seu conceito de literatura; o que é literatura, agora?). Como afirma Richter (2012, p. 20), esse tipo de ensino mostra a “significância do *input* e de seu processamento para as atividades sociais”.

elaboração de uma complicação e de um desfecho para uma micro-história¹⁰² dada pelo organograma procedimental, opinaram uns sobre as produções dos outros, em termos de identificação dos elementos complicação e desfecho, e debateram sobre o porquê das suas produções serem, ou não literatura. A etapa de opinar uns sobre as produções dos outros frutificou muitas respostas de certos educandos sobre a inverossimilhança dos desfechos em relação às complicações nas produções de alguns de seus colegas, revelando que: a) já havia internalização da aprendizagem sobre esses dois conceitos (complicação e desfecho) por parte da maioria da turma e b) alguns alunos já tinham conhecimento sobre um elemento básico em ficções, que é a verossimilhança (ARISTÓTELES, 1993).¹⁰³ A etapa de debate e discussão sobre a literariedade¹⁰⁴ das produções textuais, isto é, sobre o porquê de serem, ou não literatura, revelou que: a) a maioria dos alunos concebeu seus textos como literários, pois eles tinham elementos como tempo, espaço e personagens, e porque eram histórias que podiam acontecer no dia a dia e b) a maioria dos alunos concebeu seus textos como literários, porque tinham sido escritos segundo uma vontade particular e criadora (sentimental). A resposta “b” da etapa acima descrita foi determinante para o professor pesquisador refletir e notabilizar em oficinas seguintes a questão da autoria não apenas como uma vontade criadora (sentimental), mas também e, sobretudo, como um trabalho com elementos essenciais de composição e de criação. A etapa em que os alunos leram as produções textuais uns dos outros se configura como um primeiro movimento de liberdade e de mobilidade autoral para a elaboração do produto final (as *storylines* dos educandos). Os alunos, timidamente, liam as produções de seus colegas, que, mais timidamente, ficam em estado de estranhamento (ainda havia muita resistência, ou melhor, crença, na possibilidade de serem alunos autores).¹⁰⁵ Consoante a essa

¹⁰² “Lembram-se da tirinha da Luluzinha, estudada na primeira oficina? Vamos imaginar um final diferente para ela? Luluzinha passou por uma situação complicadora quando avistou Bolinha e Alvinho em frente à sorveteria. Ela, não querendo repartir o sorvete com os seus dois amigos, fechou o guarda-chuva sobre si, escondendo-se. Vamos pensar uma complicação diferente que crie um final diferente para essa história?” Em: Organograma procedimental III, Anexo 1-III).

¹⁰³ Esse dado acerca do conhecimento prévio de alguns alunos sobre o conceito de verossimilhança na ficcionalidade foi perscrutado pelo professor-pesquisador como elemento a ser trabalho quando da escrita dos capítulos das *storylines*, principalmente no que diz respeito à realização de pesquisas sobre determinados aspectos verossímeis de espaço, de tempo, de personagens, etc, por parte dos alunos.

¹⁰⁴ Literariedade é aquilo que torna um determinado texto em literário. Os formalistas russos e os estruturalistas voltam sua atenção não para o referencial externo ao texto, mas para o objeto literário, conferindo assim à literatura, um caráter estético segundo certos elementos e preceitos presentes em textos literários. A relação literatura e realidade é abordada por várias perspectivas teóricas, desde a principal e primeira, que é a aristotélica, em que a literatura representa a realidade, até as mais modernas, em que a literatura fala de si mesma. Afiliamos-nos em Antoine Compagnon (2013, p. 136) na injunção de imitação da realidade e realidade referencial: “a literatura mistura continuamente o mundo real e o mundo possível: ela se interessa pelos personagens e pelos acontecimentos reais e a personagem de ficção é um indivíduo que poderia ter existido num outro estado de coisas”.

¹⁰⁵ Essa crença da impossibilidade de serem alunos autores advém do fato, ainda discursivamente presente na sociedade, de que os escritores são serem vocacionados, estão em um patamar social e intelectual elevado e

questão, é importante salientarmos que, compreendemos os textos literários, ou as manifestações literárias como um todo, sob a ótica triangulada de Antonio Candido, isto é, em suma, para que haja literatura, deve haver um autor, que escreve uma obra a ser lida por leitores:

Terminando, desejo voltar à relação inextricável, do ponto de vista sociológico, entre a obra, o autor e o público, cuja posição respectiva foi apontada. Na medida em que a arte é – como foi apresentada aqui – um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe o jogo permanente de relações entre os três, que formam uma tríade indissolúvel. O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador (CANDIDO, 2006, p. 47).

A reflexão catalizadora e a reflexão conjunta dessa oficina demonstrou que a maioria dos alunos teve facilidade com as tarefas aplicadas. Essa maioria deu respostas como: “Foi uma oficina simples e pouco complexa”; “Eram temas fáceis e de rápida compreensão”; “Foi fácil, porque eram assuntos bem simples”, “Tive facilidade, porque o conceito já havia sido falado no início do ano”. Um aluno destacou não a facilidade, mas a importância que a oficina teve para ele: “Pelo fato de ter aprimorado a capacidade de percepção”. Houve um indício de dificuldade na resposta de um aluno, que menciona o seguinte: “Entender conceitos prontos não é difícil, mas criar um acaba sendo”¹⁰⁶.

A Intervenção provocativa dessa oficina propunha que os alunos pensassem em uma personalidade, ou celebridade que gostassem e que a descrevessem em suas características físicas e psicológicas. Em seguida, deveriam explicar como essa personalidade reagiria a uma complicação e a um desfecho segundo as suas características. A seção Intervenção provocativa faz parte dos procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração do organograma procedimental das oficinas e é uma etapa criada pelo professor-pesquisador e tem duas orientações básicas: 1) criar uma atividade para ser realizada em casa, que mantenha relação com o universo de interesse dos sujeitos de pesquisa (foco na escolha de materialidades textuais) e 2) criar uma atividade que entrelace as duas oficinas (a realizada e a

circulam em espaços de elite. Entretanto, o poeta francês Baudelaire (1988) afirma que o escritor na Modernidade, perdeu sua aura, uma imagem alegórica não só para as transformações de conteúdo e estrutura dos textos literários (a busca pelo novo), mas da figura e do papel do artista como um todo, e do escritor, mais especificamente, que, também busca pelo novo, mas para isso, se desfaz de uma imagem imóvel diante do mundo, de sua obra e de seus leitores.

¹⁰⁶ De acordo com o Comitê de Ética, não podemos citar os nomes dos alunos sujeitos de pesquisa. Optamos, também, por não os identificar em termos de sexo feminino e de sexo masculino. Sempre que citarmos as vozes dos sujeitos de pesquisa, eles serão identificados como aluno (s).

posterior), de modo que a tarefa dessa seção se interligue, ou seja utilizada na seção de problematização.

Em 12 de setembro de 2014 foi aplicada a quinta oficina (Anexo 1-V) de sensibilização, que procurava problematizar o perfil de personagens, investigando as situações-problema e os desfechos de narrativas como insuflados pela composição caracteriológica delas. Pretendíamos discutir as personagens tipo, àquelas cujas ações são guiadas pelos conceitos fundamentais que as caracterizam e por isso, iniciamos a problematização em entrelaçamento com a seção Intervenção provocativa da última oficina. Na medida em que as personagens são evocações de pessoas presentes no cotidiano, optamos por utilizar personalidades, ou celebridades de adoração e/ou idolatria por parte dos alunos para trabalhar construções e reações segundo traços de personalidade (física e /ou psicológica).

Apenas dois alunos haviam realizada a tarefa de intervenção provocativa em casa e foi a partir das produções delas que se debateu sobre o perfil de personagens. Um deles trouxe a caracterização da cantora Selena Gomez e outro a do cantor James Owen Sullivan. O professor-pesquisador incitou a turma, por meio de discurso oral, a pensarem se essas duas celebridades reagiriam de maneira diferente a certo incidente por conta de suas características. Alguns alunos afirmaram que sim e utilizaram a característica “sensível” de Selena Gomez para argumentar que ela não se sairia bem em uma situação de risco material.

A seção de problematização é, dentro do organograma procedimental, a que mais responde ao dialogismo problematizador freireano, visto que, além de ser uma seção potencialmente oralizada e creditada ao diálogo interacional entre professor e alunos, é construída em cima de recursos inventariados no universo de interesses “reais” da clientela. Essa seção busca apresentar textualidades que, num plano geral, motivem os alunos através da aproximação com seus universos de interesses, despertando certa aceitação e germinando conceitualizações gerais quanto à temática da atividade a ser desenvolvida. Tem por função global a verificação do conhecimento real dos alunos. Possibilita um jogo interacional mais flexível entre educador e educandos, uma vez que se pretende como uma seção que eleve ao máximo a relação ação-pergunta-resposta-reflexão, do dialogismo problematizador freireano.

A primeira etapa da seção de Desenvolvimento dividiu a turma em quatro grupos, os quais receberam uma textualidade verbo-visual que continha a imagem e a descrição de cada componente do grupo **Tartarugas ninjas**. Depois da leitura dessas materialidades, a turma como um todo deveria pensar em uma situação-problema que teria de ser solucionada por cada um dos **Tartarugas ninjas**, levando em conta seus perfis característicos. O professor-

pesquisador problematizou o conceito de situação-problema, ou incidente, retomando o que foi trabalhado em outra oficina (oralmente, perguntou aos alunos o que, onde, quando, com quem se passava a situação). Assim, aos poucos, com contribuições particulares de casa aluno, formou-se a situação problema: o que (um incêndio); onde (na escola); quando (agora, nesse último período de aula do dia); com quem (uma aluna colocou fogo na escola). Nessa etapa, também, verificamos agindo sobre as ações e as operações, a união entre nucleação nomotética e objetivação idiográfica, uma vez que a seleção por materialidades verbo-visuais dos “Tartarugas ninjas” é orientada pela criatividade do professor-pesquisador, mas fundamentada paradigmaticamente. O professor-pesquisador escolhe um objeto didático pertencente ao universo de interesse dos alunos (escolha por uma materialidade de conhecimento prévio internalizado) e funde-o aos fundamentos teóricos (teoria da narrativa e teoria do roteiro) metodologizando-o em termos de dialogismo problematizador freireano.

No devir da tarefa, os alunos criaram o desfecho da situação-problema segundo os perfis de Leonardo, Donatello, Michelangelo e Raphael, integrantes do **Tartarugas ninjas** e comunicaram suas produções, oralmente, para toda a turma, a fim de, mais uma vez, não serem apenas autores, mas também, leitores uns dos outros.¹⁰⁷ Essa atividade procurou integrar processualmente teoria e prática, corporificada em um objeto de linguagem, ou seja, o conhecimento procedural (comunicação encarada como processo) foi desenvolvido em ações fatiadas que têm como contraparte um produto final. A seção Intervenção provocativa foi proposta como uma tarefa de ampliação das características físicas e psicológicas (segundo pesquisa, ou imaginadas) de um dos integrantes do **Tartarugas ninjas**, segundo uma lista de itens de descrição. A lista de descrição é composta pelos itens: nome, sexo, idade, naturalidade, rosto, olhos e olhar, boca, voz, timbre, altura, corpo, cor, movimentos, ritmos e expressividade do corpo, gestos frequentes, roupas, maneiras de vestir, emoções, manias, tiques, estrato social e cultural, lugar onde mora, relações com pessoas, objetos e com o trabalho, papel social, linguagem que utiliza, seu objetivo principal na vida, ele age ou se deixa agir?, seu traço principal, como as outras personagens o veem?, como ele se vê?, adjetivos que dá a si mesmo.

Os itens Reflexão catalizadora e Reflexão conjunta demonstraram três aspectos envolvidos no interesse dos alunos nas oficinas de sensibilização. Um primeiro grupo de alunos teve uma reação passiva, ou indiferente, não respondendo ao questionário escrito e oral

¹⁰⁷ Essas produções textuais dos alunos, assim como as demais (das outras oficinas) serão apresentadas nos Anexos número 02 dessa dissertação.

e ou/ genérica, com respostas como “Foi uma experiência nova”, “Foi legal”, “Foi uma experiência normal de aula”. Um segundo grupo de alunos teve uma reação positiva, destacando pontos positivos das oficinas, como em “Podemos perceber em nós mesmos que o perfil influencia no modo de agir” e “Essa relação entre personalidade/reação é vivenciada todos os dias por nós mesmos”. Interessante notar nas respostas positivas desses dois alunos, a aprendizagem significativa¹⁰⁸, ou seja, o processo de transformação do conhecimento prévio ao conhecimento conceitual que é reconstruído em termos de utilização sociocultural. Para nós, a aprendizagem significativa pode ser concretizada processualmente:

- 1) Sentir: a aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.
- 2) Perceber: o educando percebe as características específicas do conhecimento contextualizado.
- 3) Compreender: ocorre a construção do conceito, que, então possibilita que o conhecimento seja utilizado em vários contextos e não somente no contextual.
- 4) Definir: o educando esclarece um conceito com suas próprias palavras.
- 5) Argumentar: o educando relaciona conceitos através de textos (escrito e falado, verbal e não verbal).
- 6) Discutir: o educando consegue formular uma cadeia de raciocínio através da argumentação.
- 7) Transformação: o aluno transforma relacionalmente o seu aprendizado em algo material, intervindo sobre a realidade.

Um terceiro grupo de alunos teve uma reação de enfrentamento e/ou oposição. As respostas dadas por esse grupo de alunos giram em torno de descrições negativas acerca das oficinas: “Eu já sabia estas coisas, pra mim, na verdade, não teve progresso”, “Achei fácil, não percebi progresso, pois vi coisas que eu já sabia e sinceramente, o trabalho sobre as tartarugas ninjas foi desnecessário”, “Foi uma aula simples, pouco complexa e eu já possuía um certo conhecimento de personagens”, “É um pouco chara e acaba sendo uma coisa monótona e dá sono”, “Não é uma queixa somente minha que a abordagem dos assuntos tem sido um pouco infantil”.

Interpretamos as reações desse terceiro grupo de alunos como uma desvinculação afetivo-identificatória para com a metodologia de trabalho do professor-pesquisador, tanto em termos de intervenções didáticas, como de escolha de objetos didáticos, e subsequentemente, para com o seu papel social. Nesse sentido, o nível deontico dos fatores de atribuição da

¹⁰⁸ Para maiores esclarecimentos sobre aprendizagem significativa, ver Moreira (1999).

Teoria Holística da Atividade nos esclarece que a empatia dentro do contrato didático é uma das responsáveis pela estabilização e preservação do papel no ecossistema (social e profissional). Nossa interpretação é ancorada, também, nos fatores de controle, uma vez que esse metafator de enquadramento da THA equaciona e monitora os estados das ações praticadas, de maneira a utilizar instrumentos diagnósticos para manutenção, ajuste ou mudança das estratégias de intervenção. As seções Reflexão catalizadora e Reflexão conjunta são duas ferramentas diagnósticas e como tal funcionam como insumo de nossas interpretações. As estratégias de constrangimento, percebidas nas respostas desse terceiro grupo de alunos, tendem a rebaixar a competência de papel social do professor-pesquisador, expropriando e subalternizando sua prática, na medida em que o papel social manifesta-se, também, nas interfaces com a clientela. A Reflexão catalizadora e a Reflexão conjunta são seções do organograma procedimental das oficinas compostas por quatro perguntas de auto (monitoramento) da aprendizagem e da relevância das tarefas aplicadas e eram distribuídas aos alunos ao fim de cada oficina. Os alunos devolviam-nas, respondidas e, então, elas eram utilizadas como instrumentos diagnósticos para a preparação das próximas oficinas e, nesse momento funcionam como objeto e mecanismo de análise nessa dissertação.

A Pesquisa-ação nos oferece um suporte de análise, reflexão e interpretação, segundo as fases significativas dessa teoria, proposta por Burns (1999). A fase de coleta de dados (*collecting date*) é focalizada pelas seções Reflexão catalizadora e Reflexão conjunta, visto que procedimenta a seleção de dados através de instrumentos diagnósticos. A fase de análise e reflexão (*analysing/reflecting*) permite refletirmos sobre os dados coletados. A fase de hipótese e especulação (*hypothesing/speculating*) levanta hipóteses sobre as situações identificadas na reflexão, projetando soluções a partir delas. A etapa de intervenção (*intervening*) representa as mudanças práticas como consequências das análises. A etapa de observação (*observing*) são os resultados obtidos com as intervenções e o escrutínio de sua eficácia. A etapa de relato (*reporting*) corresponde à comunicação dos resultados obtidos e dos processos empregados. A fase de redação (*writing*) envolve a escrita dos resultados obtidos.

As hipóteses levantadas a partir da reflexão sobre os dados obtidos revelaram que, a cooperação sócio-afetiva entre professor-pesquisador e um grupo de alunos estava sendo desestabilizada, rompendo com os pares profissionais, porque esse grupo estava desempenhando seu lugar específico e diferenciativo dentro da turma como um todo, de modo

a firmar-se como grupo responsável pelos entraves, conflitos e embates. Com a identificação, coube ao professor-pesquisador, gerar interpretações e soluções a partir delas. Fez-se necessário, então, um estudo exaustivo de aspectos envolvidos no desenvolvimento da adolescência, já que interpretamos a singularidade do grupo como uma característica dessa fase da vida. Para esse grupo havia um desencontro entre as expectativas de valorização tribal (arranjos que assegurem identidade, diferenciação e poder) e os métodos de trabalho coletivo (que eram vistos como coerção). O grupo em questão utilizava, pois, o enfrentamento como forma de experimentar a si mesmo, a fim de construir sua identidade singular através da identidade grupal. De alguma maneira, implicitamente, o grupo comunicava que eram adolescentes e que queriam ser tratados como tais¹⁰⁹. A adolescência faz com que o ego psicológico se desenvolva de tal maneira, que os adolescentes se tornam conscientes de si mesmos, construindo suas identidades. Por essa razão, a insegurança e a necessidade de proteção são agudizadas nas formas de se relacionarem com os outros através da rebeldia. Assim, os adolescentes utilizam o enfrentamento como fator de autoidentificação e como fortalecimento da autoimagem. A solução encontrada pelo professor-pesquisador foi a de oportunizar a continuidade desse enfrentamento (conflito entre professor-pesquisador e o grupo), bem como, de propor estratégias didáticas que se centrassem na dicotomia entre os grupos que compunham a turma (conflito entre grupos), haja vista que estávamos diante de um processo natural da personalidade adolescente:

A questão que se coloca ao ambiente é a de sustentar o adolescente no seu amadurecimento, o que implica reconhecer sua condição (imaturidade, procura de ser real, necessidade de enfrentamento, de agrupamento, etc.) e poder, nessa experiência de comunicação verdadeira, colocar-se no lugar em que ele precisa, seja para fornecer “colo” na dependência seja para oferecer um enfrentamento firme e afetivo (OLIVEIRA; FULGENCIO, 2010, p. 04).

A sexta oficina aplicada problematizou o jogo de ações das personagens, o qual é equacionado por motivações e objetivos gerados por algum elemento da história. A seção Problematização, Provocação, ou Pré-leitura refluía à oficina anterior através da ligação com a seção Intervenção provocativa. Os alunos ampliaram as características dos integrantes do **Tartarugas ninjas** e as suas produções foram lidas em sala de aula, de modo que fossem

¹⁰⁹ Essas implicitudes, índices históricos e culturais para Ginzburg (1989) são recuperadas pela simbolização lacaniana (LACAN, 1992) isto é, os educandos lançam sementeiras semióticas que somente são interpretadas pelo professor-pesquisador, no momento em que ele desliza o RSI do interpsicológico para o intrapsicológico, por meio de simbolização do significante, ou negociação de sentidos para aos dados obtidos, de modo que o (R), mesmo que simbolizado, aponte para a transparência da realidade, que aqui, é a sociocultural do entorno do sistema escola e escolarização, em termos de adolescência (LUHMANN, 1995).

utilizadas, posteriormente como materialidade suscitadora de problematização. Oralmente, o uso da linguagem e os sentimentos foram examinados como incentivadores da ação, ou da postura das personagens diante de um fato, ou situação-problema. O Desenvolvimento, compartmentado em três etapas, trouxe em primeiro plano, a descrição de uma situação cotidiana, em que uma personagem que está deitada no sofá vai até a cozinha e fecha a geladeira, para em seguida ir ao supermercado comprar um pote de sorvete. Os elementos “motivação” e “objetivo”, derivados de elementos como linguagem e sentimentos, foram debatidos oralmente (perguntas norteadoras) a fim de serem identificados na situação cotidiana acima mencionada¹¹⁰.

É na segunda etapa do desenvolvimento (seção do organograma procedimental), que modificamos nossas manobras, ou condutas, em termos de intervenções, para atender às reflexões obtidas na oficina anterior, no que diz respeito ao comportamento adolescente de enfrentamento, verificado como compósito de um dos grupos da turma. Estamos alocados, aqui, na fase de formulação de hipóteses da Pesquisa-ação, haja vista que empreendemos reformulações na prática a partir da reflexão sobre a prática, de maneira a alterar as ações em função dos dados obtidos e analisados (as seções Reflexão catalizadora e Reflexão conjunta apontaram um problema a ser solucionado; o professor-pesquisador analisou e interpretou esse problema, gerando uma solução). A THA, também, nos oferece subsídios teóricos para realinhar as intervenções, a fim de conjugá-las em termos de reconhecimento da adolescência e seus desdobramentos constitutivos e funcionais. Os fatores de mediação, responsáveis por organizar as intervenções, nos deram guarida para a seleção de novos recursos e de novos procedimentos, que atentassem para a modificação dos parâmetros atitudinais. Não foi preciso alterar os conceitos (continuamos a nos embasar em teoria da narrativa e em teoria do roteiro), uma vez que o enfrentamento do grupo de alunos girava em torno da negação da metodologia (procedimentos) utilizada pelo professor-pesquisador, mais salientemente, em seus aspectos de seleção de meios materiais (recursos), ou seja, na escolha de materialidades linguovisuais.

À vista disso, para a segunda etapa da seção Desenvolvimento, selecionamos uma materialidade linguovisual (a materialidade linguovisual escolhida é composta por uma foto e por uma descrição verbal dos amigos Laranjinha e Acerola, da série **Cidade dos homens**, Rede Globo), na qual, por meio de uma espécie de sinopse que: 1) objetificasse acintosamente a adolescência (personagens adolescentes vivenciando uma realidade adolescente) e 2)

¹¹⁰ O que fez a personagem levantar do sofá e ir até a cozinha?, O que fez a personagem sair de casa e ir até o supermercado?, Ao final da cena, que objetivo foi alcançado pela personagem?

participasse concretamente do universo de interesses dos alunos. Assim, os recursos foram modificados, acolhendo as reivindicações do grupo de alunos, cuja característica é o enfrentamento, com base nos aspectos envolvidos na adolescência. Selecionamos um objeto didático que pudesse dispor de identificação, empreendendo uma visão da adolescência por meio de realidades díspares (individual e tribal), porém consubstanciadas por um panorama coeso e regular (coletividade). A turma foi dividida em dois grupos (a diferenciação entre dois grupos que compunham a turma começou a ficar premente a ponto de ser utilizada como um procedimento dentro das intervenções) e a cada um foi entregue o objeto didático para leitura e identificação dos elementos “motivação”, “ação” e “objetivo” nas histórias de vida das personagens Laranjinha e Acerola.

A mudança nos procedimentos (práticas situadas em torno de configuração e encadeamento de metodologias e técnicas, pertencente aos fatores de mediação da THA) foi determinada na proposta de produção textual, uma vez que a mesma possibilitou uma projeção das personagens nos alunos e vice-versa, garantindo a construção da identidade adolescente através do movimento relacional entre autoimagem e imagem coletiva, via discurso. Os alunos tiveram de colocar-se no lugar de Laranjinha, ou de Acerola, levando em conta a história de vida deles, o ambiente em que vivem, a linguagem que utilizam, para elaborar um bilhete que relatasse o que cada um faria para concretizar os seus objetivos de vida.¹¹¹ Essa mudança de procedimentos se deu, principalmente, na utilização de uma nova técnica de intervenção, na qual os alunos pudessem identificar a linguagem característica de jovens criados em uma favela do estado do Rio de Janeiro e, inclusive, projetar suas linguagens nas linguagens das personagens, firmando-se como adolescentes de seu tempo, que possuem uma linguagem específica. Essa linguagem os traduz enquanto seres socioculturais e fazem parte dos seus processos de desenvolvimento da identidade, garantindo sua especificidade e sua diferenciação, enquanto adolescente coletivo e adolescente grupal:

[...] através da linguagem o indivíduo cria e recria processos mentais, que ajudarão, também, na sua convivência social e afetiva. [...] a escola precisa desenvolver espaços para e com o adolescente/jovem, no sentido de fazer parte do seu mundo, de falar sua língua, ajudando-o a construir um projeto de vida, resgatando sua autoestima (MENEHINI, 2009, p. 08).

¹¹¹ A construção da identidade dos adolescentes perpassa por um mecanismo de projeção, via linguagem. A projeção é um mecanismo positivo de interação entre o mundo externo e interno do jovem e como tal, o auxilia a expulsar certos eventos mentais individuais, de modo a consolidá-los em atitudes. Através da identidade projetiva (KLEIN, 1991) uma pessoa aprender sobre si mesma a partir de um exercício de lançamento de sua identidade na identidade de outros.

As produções elaboradas pelos grupos se orientam pelo conhecimento prévio dos alunos em relação à: 1) linguagem informal da esfera falada presentificada na língua escrita (não pluralização; período frasal único, extinção da última letra nos verbos, etc.), 2) domínio do gênero textual bilhete (texto curto e informativo) e 3) utilização de termos estereotípicos da adolescência e de comunidades como a favela¹¹². A Intervenção provocativa dessa oficina foi pensar em uma situação em que um objeto fosse esquecido em algum lugar por acaso e gerasse uma reviravolta, ocasionando uma ação posterior. As respostas dos alunos foram utilizadas como objeto didático na seção Problematização da oficina subsequente.

Para verificar a eficácia ou não das modificações realizadas nos recursos e nos procedimentos utilizamos a etapa de observação e a etapa de relato da Pesquisa-ação. Enquanto a primeira nos dá a possibilidade de observar analiticamente as respostas dos alunos ao questionário de Reflexão catalizadora e Reflexão conjunta, a segunda emoldura as descobertas através do relato (o que estamos realizando nesse momento). O grupo de enfrentamento continuou alicerçando a sua característica composicional, mas começou a apontar pontos positivos da oficina, não em termos de recursos, mas em termos de procedimentos: “Foi uma experiência em geral agradável, pois consegui me relacionar melhor com os meus colegas (devido às atividades em grupo), porém foram aulas simples demais, que acabaram não me desafiando, nem me ensinando algo novo”. O segundo grupo continuou apontando pontos positivos e expondo suas facilidades e dificuldades de aprendizagem: “Foi uma experiência boa, explicações bem claras; o texto era de fácil compreensão para identificar as ações e as motivações”. E o terceiro grupo continuou sendo indiferente e genérico: “Foi uma experiência legal, outro modo de aprender”.

As mudanças realizadas surtiram efeito no que diz respeito à valorização da característica grupal da turma, como aponta um aluno do grupo de enfrentamento (atividades em grupo), entretanto, não surtiram efeito no que diz respeito à complexidade das tarefas, como aponta o mesmo aluno do grupo de enfrentamento (aulas simples que não desafiam). Optamos, então, por aumentar o nível de complexidade das tarefas na próxima oficina, como hipótese de estratégias didáticas, a fim de promover o desafio buscado pelos alunos. Mais uma vez, acreditamos que a baixa complexidade apontada por um aluno do grupo de

¹¹² A seguir as duas produções dos grupos: “Acerola meu mano os bagulho estão embaçado por aqui, tu podia colar aqui na minha baia para resolve uma parada, preciso dar um jeito de achar meu véio”; “A Cemitério, me arruma uma grana to precisando cria meu muleke. Pode ce até como ajudante dos cara. Agora já to di mais e to afim de passá o rodo nas novinha pq elas ta q ta aqui no morro”.

enfrentamento, diz respeito ao estranhamento do método dialógico-problematizador de Freire, o qual estabelece gradação de aprendizagens em negociação interativa-dialogal contínua e por essa razão despende-se um tempo maior em cada tarefa, através de discurso problematizador constante, pois se espera que a reflexão reflua a todo momento da ação. O educador, no decurso do processo de desenvolvimento da aprendizagem utiliza mecanismos discursivos como sobreposição de vozes, reparações, correções, paráfrases e digressões, relacionando conhecimento prévio dos alunos e conhecimento conceitual das oficinas para que se dê o dialogismo problematizador freireano. Esse tempo maior de busca e apropriação da aprendizagem, característico do método freireano, pode causar esquivas, justamente, porque os alunos estão acostumados a receberem respostas prontas e automáticas, ao invés de construírem-nas cooperativamente com o educador. Não familiarizados com esse paradigma de trabalho, é bastante lógico que o achem infantil, na medida em que ele insiste na problematização, através de perguntas e sobre-perguntas, em movimento consecutivo e incessante, até se chegar à resposta.

A produção textual dos alunos, mais uma vez, foi utilizada como objeto didático na seção Problematização da oficina de número sete. Essa oficina teve por finalidade retomar os elementos de roteirização de uma narrativa, explorando o seu funcionamento dentro de uma narrativa fílmica. A produção textual solicitada era a elaboração de uma situação que gerasse o esquecimento de algo por acaso, criando uma ação responsiva. O professor-pesquisador havia dado uma situação-núcleo no enunciado e um dos alunos utilizou-a para compor a sua produção, de maneira que elegemo-la para ser o objeto didático. Após ler a produção do aluno, oralmente, as categorias personagens (as duas pessoas envolvidas na situação-problema), ação (uma mãe que após ler algo no Facebook de seu filho, que havia ficado aberto por acaso, briga com ele), motivação (o filho esqueceu o Facebook aberto, porque estava com fome e foi até a cozinha), complicação (o conteúdo da conversa no Facebook), desfecho (após, mãe e filho brigarem por causa do teor da conversa, ela perdoa-o, porque o ama) e falas (os alunos criaram algumas falas de atuação entre mãe e filho).

Conduzimos a problematização do porquê esses elementos vistos acima fazem parte de um roteiro (os alunos responderam que são esses elementos que estruturam uma história, porque conectam ações e reações). Na seção Desenvolvimento, os alunos assistiram a uma animação fílmica de curta duração, chamada **Os Passarinhos** e a partir de um roteiro (Anexo 1-VII) entregue pelo professor-pesquisador, tiveram de roteirizar a narrativa do filme em questão. Essa tarefa é considerada de maior complexidade, pois exige que os alunos saibam, não apenas os conceitos dos elementos narrativos, mas também, identificá-los em uma

narrativa fílmica, transpondo-os para a tabela de roteiro pré-estabelecido. Por isso, os alunos necessitam: dominar os conceitos; identificar os conceitos em funcionamento em uma narrativa; transpor os conceitos em um roteiro. Salientamos que, essa tarefa representa uma tomada de decisão do profissional, que opta pela mudança nos procedimentos (passa de atividades de menor complexidade para atividades de maior complexidade), no sentido de que os alunos solicitaram serem desafiados por atividades com grau de dificuldade maior. Essa mudança de estratégia tem relação com as operações concretas realizadas entre profissional e cliente visando atingir objetivos compatíveis com os alvos da oficina e da necessidade da demanda.

Levando em consideração a Teoria Holística da Atividade-versão 4.3, a mudança de estratégia, concentrada em procedimentos calcados em atividades de maior complexidade, diz respeito, em primeiro lugar, aos fatores de controle mediacional, ou seja, o ajuste nos procedimentos foi realizado em conformidade com os diagnósticos do organograma procedimental, (Reflexão catalizadora e Reflexão conjunta) e em conformidade com a fase de coleta de dados da Pesquisa-ação, uma vez que os alunos relataram a baixa complexidade dos procedimentos anteriores. Em segundo lugar, a partir dos critérios avaliativo-decisórios (parâmetros), o professor pesquisador pode ponderar sobre a sua prática (fase de análise e reflexão da Pesquisa-ação), reformulando-a, não apenas sob os índices dados pelos alunos (necessidades da demanda), mas sob a observação reflexivo-crítica das ações e das operações (fatores de mediação) de acordo com o plano ou programa pré-definido (alvo da oficina). Assentido isso, o controle mediacional dos fatores de controle da THA, ao final da tarefa proposta na oficina em questão, mostrou o resultado da modificação das práticas situadas (procedimentos nos fatores de mediação da THA): a maioria dos alunos teve dificuldade em realizar a tarefa. Coube ao professor pesquisador, com o resultado obtido, manter, ou reajustar os seus procedimentos e, talvez os seus recursos e os seus conceitos, (Manutenção V Ajuste na THA) em termos de menor, ou maior complexidade, após, interpretar o dado segundo um dos parâmetros dos fatores de controle da THA (perfis de referência, ou demanda, ou clientela).

Consideramos essa tarefa como de maior complexidade, em primeiro lugar, porque ela desenvolve, com maior ênfase, habilidades produtivas (NUNAN, 1988), a partir de micro-habilidades (identificar e transformar) aplicáveis em uma macro-habilidade (criação do roteiro). Como habilidade produtiva, essa tarefa envolve maior demanda cognitiva e grau

mais elevado de processamento mental¹¹³. Os que realizaram a tarefa mostraram aptidão suficiente para transformar uma narrativa fílmica em roteiro a partir de seus elementos constitutivos, organizados e compilados de modo a linearizar a história, focalizando as ações, as motivações de cada ação, os perfis de personagens (identificar as características que geram ações), a complicação, o desfecho e as falas. A tarefa foi tão complexa para alguns alunos, que apenas três realizaram a atividade. Os que abdicaram da realização da tarefa, representam, mesmo que indiretamente, a eficácia da mudança de procedimentos prescrita pelo professor-pesquisador, uma vez que ao aumentar o nível de complexidade da tarefa, obteve-se como atitude de retorno a abstenção ao seu cumprimento por parte de grande maioria da turma. Essa interpretação corresponde à fase de observação (*observing*) da Pesquisa-ação, visto que são apresentados os resultados obtidos com a intervenção, passando pelo escrutínio de sua eficácia, ou não.

Sob o prisma didático, os resultados obtidos (a abstenção da maioria da turma na realização da tarefa representa a eficácia da mudança de procedimentos proposta) têm caráter negativo, uma vez que a aprendizagem não foi significativa para a maioria da turma (ela não conseguiu realizar a tarefa), apesar de ser um desejo dela o aumento no nível de complexidade das atividades. Entretanto, o caráter positivo surtido se entrecruza sob dois aspectos: 1) o professor-pesquisador reage modificando sua prática ao considerar as necessidades e desejos apontados pelos alunos (elabora uma tarefa com alto nível de complexidade e 2) o professor-pesquisador reage, também, em atitude de enfrentamento, colocando-se no mesmo plano comportamental dos alunos, a fim de que seu papel social volte a equilibrar-se (autoafirmação e restituição dos pares profissionais).¹¹⁴

Dentro das práticas articulativas dos fatores de atribuição da THA, o contrato didático entre professor e alunos, se dá, entre outras coisas, pela empatia. A empatia pode ser uma capacidade de se identificar com outra pessoa, experimentando situações e circunstâncias vividas por ela. Assim sendo, a atitude de enfrentamento do professor-pesquisador não se configura como um conflito, senão como uma estratégia de empatia, ou seja, de utilizar um mesmo mecanismo comportamental dos alunos, a fim de que eles o reconheçam como uma pessoa que experimenta modos de agir semelhantes aos deles. Dessa maneira, as identidades

¹¹³ A maior complexidade da tarefa pode ser atestada pelas respostas da maioria dos alunos nos instrumentos diagnósticos aplicados na oficina em questão, como por exemplo: “Tive um pouco de dificuldades para descrever as cenas do vídeo”; “Por ter tido dificuldade na diferenciação de motivação e ação, faltou algumas partes do roteiro”; “Não entendi muito do que se tratava o vídeo”; “Não fiz a atividade”; “O método usado foi ótimo, tive bastante facilidade para aprender, mas ainda tenho dificuldade para criar um roteiro”.

¹¹⁴ Podemos resumir essa postura no seguinte enunciado lógico: Se vocês consideram a minha prática como infantil e pouco complexa, eu devolverei para vocês uma prática bastante complexa (agindo segundo o que vocês desejam) a ponto de vocês não conseguirem realizá-la (enfrentamento).

voltam a fluir como pares profissionais, porque sincretizadas afetivamente, através da empatia que é restituída por meio de comportamentos congêneres, interligados na obtenção de um alvo comum.

As seções Reflexão catalizadora e Reflexão conjunta corroboram para as nossas interpretações, porque a maioria dos alunos assinalou a compreensão parcial ou a não compreensão da identificação dos elementos básicos de um roteiro e, sobretudo, a dificuldade na tarefa de transpor para um roteiro a narrativa do filme: “Tive um pouco de dificuldade para descrever as cenas do vídeo”.

Na última oficina aplicada, os resultados apontados na execução e pela reflexão sobre a execução, foram, respectivamente, a mudança de procedimentos do professor-pesquisador, de acordo com as necessidades levantadas pela clientela (elaboração de uma tarefa de nível de complexidade elevado) e a eficácia positiva e negativa das alterações dos procedimentos (positiva no resgate do papel social do professor através da linearização dos pares profissionais, por meio da empatia e negativa e na aprendizagem não significativa por parte da maioria dos alunos-abstenção de realização da tarefa). Assentado nas disposições composicionais da turma, no que diz respeito à existência de grupos distintos que desejam ser identificados e respeitados em sua tribalidade referencial e à existência de um grupo que utiliza a rebeldia, ou enfrentamento como marca identificatória, e defronte ao trabalho com temáticas de interesse para a escrita da *storyline*, o professor-pesquisador decidiu, para a nona oficina, diagnosticar o possível interesse dos alunos pela temática da rebeldia jovem.

As decisões do profissional não podem ser escolhas aleatórias, mas sim respaldadas por fundamentos e competências. A Teoria Holística da Atividade estabelece que, a lógica da parametrização ou organização do trabalho docente, se dá, entre outras coisas, através da capacitação gnoseológica e praxeológica. A primeira compreende os fundamentos, os saberes teóricos, o saber-sobre (conquistada como profissional da academia), enquanto a segunda compreende as competências, os saberes práticos, o saber-como (conquistada como profissional do mercado). O educador linguístico, em seu saber-sobre (fundamentos teóricos para o trabalho com língua e literatura na Educação Básica) e em seu saber-como (competências adquiridas com o exercício da profissão) deve possibilitar uma prática centrada na comunicação dialógica (presença e escuta) em relação às necessidades da clientela. Essa comunicação dialogal (busca e questionamento) permitiu ao professor-pesquisador reconhecer e valorizar os dois aspectos identitários da turma de sujeitos de pesquisa: grupalização e

enfrentamento. Foi, exatamente, essa relação de troca discursiva (seja oral, seja escrita) canalizada para o entendimento das necessidades da demanda, que permitiu ao professor-pesquisador, elaborar uma oficina em que recursos, procedimentos e conceitos fossem ao encontro das carências registradas pelos alunos. Nessa oficina, tanto os recursos, como os procedimentos e os conceitos foram selecionados e organizados de modo a intervir sobre as necessidades apontadas pelos sujeitos de pesquisa. A escolha pela temática da rebeldia jovem, também é, em si, uma escolha orientada metodologicamente, uma vez que foi originada pelos dados obtidos pelos instrumentos diagnósticos de Reflexão catalizadora e Reflexão conjunta (grupalidade e enfrentamento como características da turma) e tinha finalidades claras de materiais (valorização dos aspectos da adolescência presentificados na turma, a fim de auxiliar na construção de identidade). Conjugamos, então, capacidades gnoseológicas e praxeológicas, pois nos fundamentamos em teorias acerca da adolescência para a compreensão de aspectos “reais” da turma, que foram projetados em recursos e procedimentos, que são o nosso saber-como a partir de um saber-sobre.

A oitava oficina aplicada (Anexo 1- VIII) teve por objetivos diagnosticar um possível interesse dos educandos pela temática da rebeldia jovem, problematizar a rebeldia jovem através de artefatos culturais¹¹⁵ (artigo de opinião, música e poema), problematizar a rebeldia jovem como um fator positivo na construção da identidade nos adolescentes e possibilitar atividades em grupo, que fomentem os laços e as interações grupais.¹¹⁶

Na seção Problematização, ou pré-leitura foi lido, oralmente, o texto **Rebeldia jovem para desacomodar o mundo**, de Nei Alberto Pies, enquanto na primeira etapa da seção Desenvolvimento, discutiu-se oralmente, o texto lido, em face de questionamentos sobre a relação diferencial entre rebeldia saudável *versus* rebeldia nociva. Na segunda etapa da seção Desenvolvimento, a turma foi dividida em dois grupos, de modo a acomodar as identificações entre seus membros. Cada grupo recebeu um artefato cultural: a letra da música **Ideologia**, de Cazuza e o poema **Minha Boêmia (Fantasia)**, de Arthur Rimbaud.¹¹⁷ Os grupos deveriam ler as textualidades e debater, em seguida, sobre os aspectos de rebeldia jovem representados em cada uma e na vida dos autores, comunicando suas conclusões, oralmente a toda turma. A

¹¹⁵ Termo bakhtineano em Bakhtin (2003).

¹¹⁶ A escolha desses artefatos culturais, ou recursos assinalam duas orientações: 1) selecionar materialidades produzidas por jovens e que problematizem a rebeldia jovem, a fim de que estabeleça identificação por semelhança e 2) selecionar materialidades que apresentem uma visão positiva da rebeldia jovem.

¹¹⁷ Optamos por duas materialidades de complexidade oposta, justamente, para sedimentar a necessidade de ser desafiado do grupo de enfrentamento. Enquanto a letra da canção de Cazuza tinha nível de complexidade mediano, o poema de Arthur Rimbaud tinha um alto grau de complexidade e foi entregue ao grupo de enfrentamento, de maneira a cumprir com a necessidade apontada por eles (desafios) nos instrumentos diagnósticos das oficinas anteriores.

terceira etapa da seção de Desenvolvimento, propunha que os educandos elaborassem um mini roteiro para a escrita da *storyline*, retomando elementos de roteirização já vistos em oficinas anteriores (temática, tema, personagens, incidente, cena de clímax, fio da história, narrador, solução do incidente, tempo, espaço).

Foi com a terceira etapa da seção Desenvolvimento que se notou a existência tipificada da rivalidade extrema entre os grupos que compunham a turma e, por conseguinte, a relutância de um trabalho cooperativo e compartilhado. O professor-pesquisador estava problematizando a tarefa de elaboração de um miniroteiro explicitando que a mesma serviria como base para o início do processo de escrita conjunta de uma narrativa (finalidade central das oficinas) em capítulos, quando, de repente, o grupo de enfrentamento, através de uma representante (que já vinha tendo características de líder dentro do grupo) comunicou o desejo de escreverem sozinhos (enquanto grupo) a narrativa. O professor-pesquisador iniciou uma problematização oral sobre a necessidade da escrita conjunta da narrativa em capítulos, uma vez que estava prevista essa configuração. Os outros alunos, que até então, pareciam não ser um grupo aderente¹¹⁸ (esses alunos transitavam em grupos menores, apesar de não se inserirem na composição do grupo de enfrentamento), afirmaram que era evidente a existência de dois grupos distintos e rivais na turma e como tal, também, achavam melhor, que cada grupo produzisse sua própria narrativa. Diante da existência desses dois grupos coesos em suas identificações díspares, o educador, através da interação interpessoal verbal com os educandos, problematizou, dentro da temática da rebeldia jovem, o tema da rivalidade entre grupos.

¹¹⁸ Como grupo aderente compreendemos sujeitos unidos por laços afetivo-identificatórios, em que a partir de formas de ser, de agir, de pensar e de sentir comuns, territorializam-se por camaradagem, segundo Papalia e Olds (1981) e por gregariação, segundo Calligaris (2014), buscando uma identidade singular e de diferenciação, e, por conseguinte de autoafirmação e de enfrentamento diante de outros grupos. Na proposta de atividade da escrita conjunta da *storyline*, emergiu a existência de dois grupos distintos e antagônicos na turma pesquisada: havia um grupo fortemente coeso, explicitamente unido (o grupo de enfrentamento ao papel social e às práticas do professor pesquisador e às identidades dos demais colegas) e havia outro grupo, composto por grupos menores, ou subgrupos, que circulavam entre si e que aceitavam suas distinções de teor mais brando, e, portanto, apesar da subgrupalidade, viam-se como um grupo unificado. Esse segundo grupo, formado por subgrupos, fortaleceu seus laços afetivo-identificatórios, alicerçando-se como grupo homogêneo à medida que o grupo de enfrentamento foi o primeiro a relatar a não aceitação da escrita conjunta da *storyline*. Para responder, combativamente ao grupo de enfrentamento, o grupo formado por subgrupos, registrou-se comunicativamente como grupo distinto, oralizando que também não aceitavam o trabalho conjunto de escrita da *storyline*. A partir desse momento, ao longo das últimas oficinas, tal grupo enriqueceu seus laços afetivo-identificatórios, tornando-se coerente internamente e externamente, pois: a) criaram um conjunto de trabalho focado para a obtenção dos fins (*storyline*) e b) assinalaram sua identidade partilhada, autoafirmando-se por diferenciação e rivalidade ante o outro grupo, tanto na comunicação oral dos pontos-chave da produção da *storyline*, quanto na própria *storyline* (tempo no futuro em contraste com tempo no passado do outro grupo, escrita feita à mão em contraste com escrita feita em computador pelo outro grupo, desenhos feitos à mão em contraste com desenhos feitos e coloridos à mão, mas coloridos e digitalizados em programas computacionais do outro grupo, etc).

Tal estratégia procedimental apostou na relação afetiva como um gatilho para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, isto é, no momento em que o tema da rivalidade entre grupos é elemento de pertencimento e construção identitária semelhante ao que acontece no contexto da turma em questão, os educandos poderiam utilizar as *storylines* como um depósito de seus padrões de conduta grupal, imprimindo narrativamente, suas formas mais sensíveis de marcas caracteriológicas de ser e de agir sobre o mundo, seus sentimentos e desejos, suas ansiedades e frustrações. Salientamos que, somos totalmente, contrários às perspectivas teóricas que afirmam que a psique adolescente é resultado das transformações genéticas ocorridas nessa fase da vida, como a de G. Stanley Hall. Ao contrário, acreditamos no desenvolvimento da adolescência como um fator cultural, de modo que, seu psiquismo se expande através das interações socioculturais. Assim, Alfred Bandura, Sigmund Freud, Anna Freud, Erik Erikson, Henri Wallon e Contardo Calligaris reforçam nossa perspectiva teórica culturalista e não biologista da adolescência.

Essa cessação dos preceitos programáticos da Pesquisa-ação (previsão de escrita conjunta da narrativa em capítulos no formato *storyline*), embrionada pela recusa de trabalho conjunto por parte dos alunos (ruptura e dissolução dos pares profissionais) é a responsável pela criação de uma nova metodologia de ensino, que dá conta de: 1) assentar as identidades dos educandos como objeto didático, respeitando a grupalização (adolescente gregário) e o enfrentamento como elementos prototípicos da adolescência (CALLIGARIS, 2014), 2) construir o conhecimento através do pleito confrontatório entre grupos antagonistas), 3) projetar as identidades dos educandos discursivamente em um produto final, afim de que reflitam sobre elas de modo a melhor construí-las, 4) formar pares profissionais que através da competição (HUIZINGA, 1971) se firmam identitariamente por oposição, mas se fundem em um alvo comum e 5) ter o educador como gerenciador do processo que aposta em recursos e procedimentos de fomento afetivo-identificatório e cognitivo.

Essa nova metodologia de ensino é o jogo de rivalidades, descrito, problematizado e teorizado na seção de Metodologia dessa dissertação. O jogo de rivalidades foi pensado, enquanto metodologia de ensino, a partir da Teoria Holística da Atividade, haja vista que utilizamos para a composição e organização do encadeamento de intervenções os três níveis dos fatores de mediação:

- 1) Nível Teórico-conceitual: aparelhou-nos quanto à exigência de fundamentação compatível com o paradigma adotado (Teorias da Adolescência e Teoria dos Jogos).

2) Nível Procedimental: aparelhou-nos quanto à exigência de uma metodologização (a partir da Teoria dos jogos, criamos uma sequencialização de etapas para jogar o jogo de rivalidades).

3) Nível Instrumental: aparelhou-nos quanto à exigência de condições materiais (o desejo, ou não dos alunos em jogar o jogo; a mediação do professor).

Em vista disso, as quatro últimas oficinas tiveram alteração nas suas execuções, já que mobilizamos outra configuração metodológica (jogo de rivalidades), renunciando aos organogramas procedimentais. A metodologia do jogo de rivalidades teve como procedimentos as seguintes etapas: 1º) escrita de um capítulo da narrativa em formato *storyline*, 2º) apresentação oral do capítulo produzido, a partir de pontos-chave elaborados pelo professor-pesquisador, 3º) opinião de um grupo ao outro sobre o que foi produzido. Os pontos-chave foram os seguintes: Quem é o narrador? Quem são as personagens? Como são as personagens? Que tipo de linguagem o narrador e as personagens têm? Qual é o conflito da narrativa? Por que a escolha desse conflito? Qual é o clímax da história? O que fez vocês pensarem nesse clímax? Qual é o tempo da história? Qual é o espaço da história? Qual é o desfecho da história? Vocês consideram que esse desfecho atrairá a atenção dos leitores e por quê? Vocês acham que adolescentes gostarão de ler sua narrativa e por quê? Descreva como tem sido a experiência de escrever essa narrativa. Destacamos nas comunicações orais dos alunos algumas respostas que comprovam a dimensão afetivo-identificatória e a dimensão cognitivo-criativa envolvidas no processo de produção narrativa dos grupos: “Os adolescentes se identificam com este tipo de conflito, pois está presente não só na vida real, mas na internet e nos jogos” (comentário sobre a temática de rivalidade entre gangues), “Pesquisado sobre perfis de criminosos americanos para desenvolver essa narrativa. Foi um pouco difícil fazer a assimilação de fatos reais na história (verossimilhança)” (comentando sobre o processo de escrita da narrativa).

Deste modo, primeiramente, cada grupo escrevia por semana um dos capítulos das narrativas, para que, ao final da escrita, eles pudessem jogar o jogo de rivalidades, no qual comunicavam, oralmente, o que havia sido produzido, a partir dos pontos-chave estipulados pelo professor-pesquisador. Nesse momento é que se digladiavam forças, uma vez que cada grupo queria expressar o seu poder (escrevemos melhor, comunicamos melhor, somos um

grupo melhor) como maneira de afirmar-se enquanto tribo.¹¹⁹ Ademais, essa metodologia não é apenas um jogo de defrontação com caráter de desenvolvimento cognitivo, ou seja, os alunos não utilizam o jogo de rivalidades apenas para mostrarem seu crescimento e suas capacidades cognitivas de construção de uma narrativa em capítulos. Ela tem por finalidade, também, senão, sobretudo, o desenvolvimento da afetividade dos alunos, na busca e apropriação por autonomia e emancipação, traduzidas pelo processo de construção identitária dos adolescentes (identidades projetadas na narrativização de uma história). Cada grupo produziu uma narrativa em formato *storyline*¹²⁰ que notabilizasse sua referencialidade enquanto adolescente, isto é, que dramatizasse sua constituição personalitativa, auxiliando na construção de sua identidade. Assim sendo, a rebeldia, ou enfrentamento e a grupalização, características formativas presentes na turma, foram lançadas nas suas produções textuais¹²¹, quer seja na temática, quer seja nas personagens, quer seja nas ações e motivações da história, etc.¹²²

¹¹⁹ Além de afirmar-se enquanto grupo, no jogo de rivalidades, cada grupo procurava diferenciar-se. Dois momentos demonstram isso com maior clareza: quando um dos grupos comunicou que o espaço de sua narrativa era o século XIX, na semana seguinte, o outro grupo comunicou que o espaço de sua narrativa era um futuro bem distante; quando um dos grupos apresentou os desenhos (feitos à mão, em preto e branco e digitalizados) que estavam elaborando para compor a *storyline*, na semana seguinte o outro grupo apresentou desenhos feitos à mão, bastante coloridos e que não seriam digitalizados.

¹²⁰ Um dos grupos produziu uma narrativa em que gangues rivais entram em confronto constante e o outro grupo produziu uma narrativa em que há rivalidade no julgamento de um crime de assassinato. As duas narrativas em formato *storyline* produzidas pelos alunos sujeitos de pesquisa são apresentadas na seção de Anexos dessa dissertação.

¹²¹ O lançamento das narrativas em capítulos produzidas pelos alunos foi realizado no final do segundo semestre de O lançamento das narrativas em capítulos produzidas pelos alunos teve Cd-rom como suporte e foi realizado no final do segundo semestre de 2015 (20 de novembro de 2015), nas dependências da escola, com o auxílio dos dois professores titulares que foram pares profissionais com o professor-pesquisador, de modo que o gênero discursivo circulasse socialmente (BAKHTIN, 2003), haja vista que, uma das finalidades centrais do nosso estudo diz respeito aos alunos serem lidos como autores. O lançamento das narrativas em capítulos produzidas pelos alunos envolveu as três turmas de 3º ano do Ensino Médio da escola, nas quais os alunos autores estudam e proporcionou momentos de introyecção autônoma e autêntica de um ideal de papel de autor, como por exemplo, um aluno que, sentado diante de seus leitores, solicitava o nome dos mesmos e dizia que iria escrever uma dedicatória a eles. Esse lançamento das narrativas produzidas pelos alunos, também, se baseia na configuração sistêmica da Literatura, proposta por Antônio Candido (2006), na qual, só há literatura quanto coexistem, trianguladamente, autor, obra e leitor. Os alunos imbuídos de seu papel autoral, tanto em termos de processo de escrita literária das narrativas, quanto em termos de desenvolvimento de suas identidades e de suas subjetividades nas narrativas, materializaram um genuíno momento de expressão literária e sociocultural, já que se sentiram confortáveis (como autores e como sujeitos sociais) no ofício que construíram ao longo do projeto de pesquisa, bem como na manifestação desse ofício aos colegas e professores, seus então leitores.

¹²² Esse processo de projeção identitária na narrativização das histórias é delineado pelo conceito kleiniano de identificação projetiva, tratado na seção de Metodologia dessa dissertação. Segundo Klein (1991) esse conceito diz respeito a um mecanismo de defesa, ou seja, a uma expulsão externa para neutralizar uma destruição interna (pulsão de morte) e como tal, corresponde a uma forma de defesa psíquica dos sujeitos, em que eles introduzem seus processos e elementos psíquicos confusionais num objeto externo, de modo a controlá-los. O indivíduo liberta-se de parte do *self* que o incomoda, transferindo-o para um objeto externo, assim, a identificação projetiva é estruturante do mundo interno e do mundo externo. A adolescência como uma fase do desenvolvimento humano de segurança abalada (perda da imagem infantil sem troca por uma imagem adulta) gera um padrão de pensamento e de comportamento confusos nos adolescentes, porque suas identidades estão fragilizadas e em razão disso, eles reagem ao mundo com rebeldia e grupalização para tentarem construí-las. Nesse processo de

Aplicamos um instrumento diagnóstico para obter o *feedback* em relação a nova metodologia utilizada, já que havíamos abandonado os procedimentos do organograma procedimental (ocasionando a perda das seções Reflexão catalizadora e Reflexão conjunta que funcionam como ferramentas diagnósticas, bem como, para obter uma reflexão geral de todas as oficinas. Algumas respostas dos alunos do grupo de enfrentamento atestam a eficácia da nova metodologia, na medida que sugerem um fortalecimento dos grupos constitutivos da turma em torno de um alvo comum (escrita das narrativas que agrupam projetivamente as suas identidades): “Primeiro, achamos que fosse algo tão chato e sem sentido, com o tempo descobrimos que algo pode nos mudar, mudamos de opinião. Conforme as aulas foram passando nos sentimos mais próximos um do outro, finalmente nos aproximamos e nos tornamos colegas”, “Eu acho que foi uma boa experiência, pois aprendemos a trabalhar em grupo e dividir tarefas”, “No início, não estava gostando muito, mas agora com as histórias, os grupos, eu acho legal”. Um aluno do outro grupo, também atesta essa eficácia acima mencionada: “O mais interessante foi o trabalho de construir a narrativa, pois eram apenas dois grupos; foi divertido nos reunir em grupos, pois temos certa rivalidade uns com os outros”. A resposta de um aluno do outro grupo atesta a eficácia da metodologia em termos de desenvolvimento do gosto por língua e literatura: “Nessa experiência das oficinas, foi meio que uma inovação; eu nunca havia me interessado por livros de literatura e gramática (português), pois eu achava que isso não era muito importante, mas quando chegou a parte da criação de uma narrativa, eu comecei a realmente me envolver e me dedicar, tanto a elaborar um bom texto como a começar a corrigir meus inúmeros erros gramaticais; melhorou muita relação com o português; na parte social me ajudou a saber os princípios fundamentais da realidade em relação à literatura”. A resposta de um aluno do outro grupo atesta a eficácia da metodologia em termos de exploração da capacidade criativa: “O trabalho de nossa autoria teve como ponto forte o desenvolvimento e expressão de nossa criatividade”.¹²³

Nossa metodologia de ensino se afasta do paradigma behaviorista de Skinner (1972), no que diz respeito ao condicionamento operante. O condicionamento operante atua segundo o princípio do reforço (positivo e/ou negativo) na contingência de ter um comportamento aprovado em termos de resposta correta. Os estímulos, para esse paradigma, geram respostas

construção, externalizaram seus conflitos internos, característicos da adolescência, nas *storylines*, de modo a resolvê-los, dando materialização e significação externa a eles.

¹²³ Alguns instrumentos diagnósticos (contendo as respostas dos alunos) utilizados ao longo das oficinas estarão nos Anexos 03 dessa dissertação.

com valor de fiscalização, em que o *feedback* fixa, determina e modela o comportamento somente em termos de compensação imediata. Já a metodologia de ensino que propomos intervém constantemente sobre o processo afetivo de formação das identidades juvenis, não sendo apenas um embate, em que cada indivíduo (ou grupo) quer tão somente superar o outro, como no princípio do reforço skinnereano, no qual o comportamento de confronto só pretende produzir uma reação (positiva ou negativa) de amostragem de qualidades, de modo a gerar superação (indivíduos produzindo comportamentos semelhantes ou superiores a outros para sobrepuja-los). Na nossa metodologia, jogar o jogo de rivalidades, oportuniza sim o embate como suplantamento de qualidades, entretanto, não se resume à compensação imediata, à supervisão de habilidades e à obtenção de respostas corretas, uma vez que, o confronto entre grupos tem por finalidade central, uni-los em torno de uma meta coletiva de construção de suas identidades na narrativização de histórias (processo de espelhamento identitário). Sendo assim, a negociação de sentidos é realizada permanentemente e ciclicamente (comunicação oral dos pontos-chave) e não pontualmente (resposta obtida) como no behaviorismo e a compensação positiva é a longo prazo e não está relacionada apenas ao comportamento, mas, sobretudo, com a personalidade em seus aspectos de identidade.

Como se vê, estamos diante do surgimento de uma nova metodologia de ensino capaz de procedimentar as características identitárias prototípicas da adolescência através de um espelhamento da própria execução e articulação do funcionamento delas em ambiente contextual-natural (sociocultural), ou seja, o jogo de rivalidades tem etapas semelhantes às utilizadas pelos sujeitos em situações de embate na vida “real”, tais como, estratégias de comunicação do valor grupal e estratégias de expressão de poder e subjugação.

Destarte, seus mecanismos funcionais estão alicerçados teoricamente, através da Teoria Holística da Atividade (ver quadro 01 com o Esquema da THA-versão 4.3) em seus fatores de mediação (recursos, procedimentos e conceitos) e em seus fatores de atribuição (nucleação nomotética e objetivação idiográfica; pares profissionais), haja vista que os primeiros dão suporte para o encadeamento teórico-procedimental e os segundos dão suporte para a seleção e combinação de teorias no nível de escolhas pautadas por paradigmaticização e criatividade. Os fatores de mediação da THA organizam a metodologia no que diz respeito à fundamentação teórico-conceitual (utilização de Teoria dos Jogos e Teorias da Adolescência), a padrões metodológicos e técnicos (a Teoria dos Jogos estipula sequencialidade das intervenções, ou seja, organiza o como jogar o jogo em suas etapas; as Teorias da Adolescência estipulam a sequencialidade das estratégias de embate e conflito, ou seja, organizam as táticas discursivo-atitudinais de enfrentamento, tais como, exibição do poder) e

a escolha de meios corpóreos e incorpóreos (a identidade grupal e a rebeldia dos adolescentes como objetos didáticos).

Os fatores de atribuição da THA equacionam a relação entre profissional e clientes e entre clientes e clientes, ou seja, para jogar o jogo de rivalidades é necessário que haja uma disputa entre os pares profissionais (alunos e alunos), entretanto, eles são monitorados¹²⁴ (professor e alunos) de modo que se ajustem coletivamente para o objetivo final do jogo (a escrita da *storyline*, na qual os alunos emulam suas pertencas identitárias, refletindo sobre elas, de maneira à construí-las e compreende-las melhor). A nucleação nomotética auxilia o profissional há fundamentar suas ações e operações interventivas em termos de apoio teórico (o profissional utiliza a Teoria dos Jogos e as Teorias da Adolescência para paradigmaticar suas intervenções), enquanto a objetivação idiográfica auxilia o profissional a considerar elementos contextuais como recursos didáticos, revelando sua criatividade (o profissional utiliza as identidades adolescentes em suas características contextuais da turma como objeto didático para a criação de uma metodologia de ensino).

Para monitorar o jogo de rivalidades, utilizamos os fatores de controle da Teoria Holística da Atividade. O alvo é o objetivo geral da proposta (criação de narrativas em capítulos), os objetivos específicos são os elicitados no encadeamento de tarefas para cumprir com o alvo (embate rivalístico entre os dois grupos distintos da turma, tendo com escopo suas afirmações identitárias). Temos os resultados como uma variável de desempenhos que propicia *feedbacks*, tanto para o professor, quanto para os alunos (o professor apostar em perguntas que deem mais margem à rivalidade; um grupo querer superar o outro). Os resultados esperados são um conjunto de parâmetros indicadores de êxito e os resultados obtidos são um conjunto dos efeitos discentes observados a partir daqueles parâmetros (esperava-se que no digladiarem-se, os alunos firmassem suas identidades, projetando-as nas narrativas em capítulos). A avaliação consiste em um controle contínuo das intervenções profissionais, através de parâmetros (critérios de avaliação do desempenho discente), instrumentos (meios de controle como portfólios, questionários, etc.) e quadros (avaliação segundo o perfil da clientela). Utilizamos como instrumentos as comunicações orais dos

¹²⁴ Os princípios de monitoramento satisfazem os ditames dos fatores de controle da Teoria Holística da Atividade, na medida em que se estipulam objetivos gerais e específicos para as intervenções didáticas (no caso, do jogo de rivalidades, os alunos devem ser rivais no jogar o jogo, mas cooperativos na escrita das *storylines*), as quais são avaliadas e monitoradas durante e depois da execução da prática. Através dos fatores de controle é possível produzir diagnósticos e prognósticos (resultados esperados e resultados obtidos), em que o acompanhamento dos resultados é feito por meio de instrumentos e de critérios.

capítulos das narrativas e as narrativas em formato *storyline* produzidas pelos dois grupos, de modo que a verificação das suas identidades projetadas nessas produções textuais foi utilizada como parâmetros e quadros (a necessidade de enfrentamento e afirmação identitária requerida pela turma foi aceita pelo educador como material humano e pedagógico).

A metodologia do jogo de rivalidades, também, se afiança:

1) na Pesquisa-ação: porque assenta pares profissionais para a execução de tarefas (trabalho cooperativo); porque retroage reflexivamente sobre as ações (os grupos comunicam seus processos de escrita); porque elabora momentos diagnósticos (ferramentas diagnósticas).

2) no dialogismo problematizador freireano: porque utiliza a discursivização oral na co-construção da aprendizagem (os grupos utilizam a comunicação oral dos pontos-chave sobre os capítulos das narrativas como manifestação e problematização das aprendizagens, de modo a influir na melhoria da escrita, tendo o profissional como mediador e orientador dos seus processos de produção textual, que envolve cognição, afeto e criatividade).

Vemos atuando nessa metodologia a endogenia discursiva, uma vez que a prática exercitativa (nível axiológico da THA) articula-se por meio do discurso da demanda (necessidades “reais” da clientela), promovendo a organização das intervenções segundo a autorregulação profissional, isto é, os recursos, os procedimentos e os conceitos são selecionados pelo próprio docente, ancorado em fundamentos e competências adquiridas na formação inicial (saber-sobre) e na formação continuada (saber-como). A prática docente, então, é autogestionada, ou seja, é construída no e pelo interior do organismo sistêmico e não a partir da exogenia discursiva promulgada por setores sociais. Salientamos, por conseguinte, que essa metodologia de ensino incrementa a autonomia no planejamento, dando destaque ao docente enquanto profissional que toma decisões de acordo com as necessidades da clientela, que toma decisões em conformidade com o seu papel social e sua comunidade de prática, que toma decisões ancoradas em fundamentação paradigmática (teoria e metodologia) e seleção criativa (objetos), na busca por emancipação corporativa, isto é, pela implementação de um sistema de atividade regido por seus próprios membros¹²⁵.

¹²⁵ A exogenia discursiva é representada por construtos discursivos criados por setores sociais externos, tais como, opinião pública, mídia, etc, sobre o papel social e a prática dos docentes. Ela é na THA, tida como a responsável pelos efeitos de legitimação ou não da prática professoral, a partir da produção de papéis sociais difusos para os docentes, ou seja, é uma ingerência de outros sistemas dentro da comunidade de prática dos professores, que ataca e esvazia sua identidade e sua relevância social. As diretrizes de ensino, tanto em termos de papel social, como de prática, devem ser construídas pelos membros da própria classe. A isso chamamos de endogenia discursiva, a qual constitui o lugar do professor em seu papel e prática, segundo sua relação com os demais integrantes da classe, com a clientela e com todos os que participam do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia de ensino que propomos, destaca as escolhas profissionais centradas em fundamentação paradigmática e seleção criativa de acordo com as necessidades da clientela, em que tanto o papel social, quanto a prática docente é gestada pelo próprio profissional, segundo sua relação com a demanda e

A metodologia que propomos tenta ser uma resposta profissional às ameaças de desfiguração do papel social docente e, subsequentemente do seu saber-sobre e do seu saber-como, uma vez que ela é elaborada com fundamentação paradigmática e seleção criativa (demonstrando o trabalho qualificado do profissional) em face das necessidades da clientela (demonstrando os pares profissionais na construção do conhecimento) e é orientada pelo aval dos integrantes da ação educativa (alunos e demais professores envolvidos) e não por pressões sociais externas. A descentralização do peso das macrodecisões (coletividade; professores e professores; professor e alunos) e microdecisões didáticas (individualidade; professor), dos docentes é uma consequência da gestão tecnocrática (educação centrada no poder único do conhecimento do professor) e da gestão progressista (educação centrada no poder indispensável da sociedade) e se configura como uma ameaça ao papel social e à prática docente, porque, ou restringe as decisões em nível de exclusividade do professor, ou restringe as decisões em nível de intromissão dos setores sociais externos.

Esperamos que, essa metodologia de ensino, além de seu teor pedagógico e/ou didático para as aulas de educação linguoliterária, possa empoderar os docentes no que diz respeito a tomar macro e microdecisões pautadas em fundamentação paradigmática e seleção criativa (considerando as necessidades da demanda e as suas particularidades identificatório-afetivas), ratificando seu profissionalismo, ou trabalho qualitativo, de modo que se possa “defender e reafirmar a especificidade de sua ação, de seu ofício, de seu saber-fazer, saber planejar, intervir, educar” (ARROYO, 2013, p. 21).

Também, esperamos que essa nova metodologia de ensino seja uma ruptura com a imagem do Ensino Médio da Educação Básica, que, historicamente, desde os anos 1960 e 1970 é considerado como um nível escolar moderador de ascensão social a etapas posteriores de ensino (academia) e de trabalho (mercado), atrelando unicamente o conhecimento à promoção dentro desse ciclo e não à formação integral dos sujeitos.¹²⁶ Ao propor uma metodologia de formação cognitiva (elaboração de narrativas em capítulos) e, também, de

com seus pares de classe, de modo que os setores sociais externos não tenham respaldo para dizer o que cabe, ou não ao professor e às suas intervenções didáticas. Assim, o professor-pesquisador tem todo o direito de utilizar as identidades adolescentes da turma pesquisada como objeto didático e como estratégia didática, na medida em que está amparado teoricamente (Teoria dos Jogos e Teorias da Adolescência) e metodologicamente (Teoria dos Jogos, Dialogismo problematizador freireano e Pesquisa-ação) para assim proceder, não dependendo do aval positivo da sociedade como um todo, uma vez que apresenta em sua conduta e em sua prática o saber-sobre e o saber-como, o conhecimento da academia e o conhecimento do mercado, necessários para a realização de sua atividade laboral.

¹²⁶ “Deixar de tratar os saberes humanos como apenas conteúdos, matérias escolares, temáticas, conhecimentos de nossa disciplina, de cada bimestre ou ano letivo, como precondições para passar de série, no concurso ou no vestibular” (ARROYO, 2013, p. 45).

formação afetivo-identificatória (reflexão e consolidação de identidades no jogo de rivalidades e na narrativização projetiva), considerando as constituições da personalidade adolescente, afastamo-nos da imagem do Ensino Médio como escada para a academia e para o mercado, uma vez que, nos preocupamos, em primeiro plano, com a formação intelectual e afetiva dos sujeitos. Arroyo (2013) dimensiona esse caráter do Ensino Médio da Educação Básica, afirmando que esse traço de interposição foi construído na história desse nível de ensino, estando condicionado:

[...] à história do antigo ginásio e dos cursos médios sempre preparatórios, nunca referidos a um templo-ciclo específico da formação da adolescência e da juventude, nem referidos a saberes para terminalidades específicas, mas a saberes sempre intermediários, preparatórios para o nível superior. [...] o Ensino Médio é visto apenas como inter-médio, intermediário, indefinido. [...] Ficou o vácuo de um saber profissional capaz de dar conta da educação e da formação cognitiva, ética, estética, cultural, etc. da adolescência e da juventude (ARROYO, 2013, p. 31).

A adolescência tem se configurado como um tempo social e cultural e como tal, um tempo de formação.¹²⁷ Enquanto docentes, formamos esse tempo da vida humana. A metodologia de ensino que propomos tenta dar reconhecimento e valorização aos aspectos envolvidos no processo de adolecer, de maneira a torna-los objetos didáticos (recursos; insumos; a partir de seleção criativa), procedimentando-os (a partir de suporte teórico-conceitual) com a finalidade de auxiliar os jovens, sobremaneira, em suas formações identitárias¹²⁸. Destacamos, pois, como conclusão preliminar, a necessidade de identificar, assentir, problematizar e metodologizar a adolescência com que nós, educadores, trabalhamos:

Poderíamos indagar se nos aproximamos da configuração de um profissional que dê conta da formação de um tempo social e cultural cada vez mais recortado, a adolescência e a juventude com suas especificidades. [...] Penso que por aí vêm se afirmando outros profissionais da saúde, da psicologia e do direito. Vêm se afirmando sociólogos, historiadores, médicos, psicólogos, antropólogos, advogados que avançam no domínio dos saberes, competências, metodologias referidos à especificidade desses tempos sociais, biológicos, cognitivos, éticos, culturais, identitários, corpóreos da adolescência e da juventude (ARROYO, 2013, p. 32).

¹²⁷ “A infância e a adolescência, seu desenvolvimento, seu tornar-se possível nem sempre é o foco da formação de educadores e menos ainda é o foco do próprio percurso formador dos docentes” (ARROYO, 2013, p. 45).

¹²⁸ De modo algum, a metodologia de ensino que propomos encara a formação do ser humano como apenas mais um dado, ou método. Antes, é uma elaboração pedagógica que vai tornando possível as contingências de ser humano dos educandos e do próprio educador. Antes, é um educar da sensibilidade de captação de sinais e significados dos processos de humanização que vão sendo semeados pelos educandos ao longo das unidades e conteúdos das disciplinas. Exige, sim, o domínio de teorias, uma vez que elas são indispensáveis para a organização de intervenções e para o conhecimento conceitual dos aspectos e mecanismos envolvidos no vivenciar a adolescência. O mais importante da nossa metodologia de ensino é a autoformação profissional, que cultiva a capacidade de reflexão sobre o contexto de trabalho, escutando a adolescência e dialogando com ela.

Complementamos nossa conclusão afirmando que a concepção que adotamos dentro dessa proposta de metodologia de ensino, diz respeito à educação como formação humana, a qual tem por finalidade o pleno desenvolvimento dos educandos. Assim, nossa prática professoral rechaça o ensino que se restringe a conteúdos das disciplinas. Acreditamos na sensibilidade dos educadores para com a totalidade da vida dos educandos, de modo que o trabalho docente se oriente com base na matéria pedagógica e na matéria humana:

Os professores e as professoras de 5ª a 8ª e Ensino Médio, licenciados em disciplinas, em recortes do conhecimento, têm dificuldade de identificar seu papel profissional na organização por ciclos do desenvolvimento humano. Associam sua autoimagem a uma visão fechada de educação, a conteúdos de área, de disciplina. [...] Reagem a pensar sua prática dentro de um coletivo que pense no pleno desenvolvimento da adolescência (ARROYO, 2013, p. 69).

A sensibilidade dos educadores é vista na Teoria Holística da Atividade dentro das expectativas normativas do papel social docente em enquadramento de trabalho, ao considerar a integralidade (valores, condutas e afetos) dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (educador e educandos). Os dois fluxos discursivos dialógicos de Lacan (discurso do analista e discurso da histórica) em relação com o dialogismo problematizador de Freire, criam aliança didática entre educador e educandos, pois as interações dialogais são focalizadas na busca, na indagação e, também na integralização-apropriação de um papel social enquadrado, mas dependente do discurso da demanda, isto é, da valorização dos aspectos afetivo-identificatórios (dentro de suas constituições sociais, históricas, culturais e subjetivas) dos educandos e dos seus universos de interesses.¹²⁹ Podemos ilustrar o que concebemos como sensibilidade dos educadores para a totalidade da vida dos educandos dentro do enquadramento da Teoria Holística da Atividade, através das palavras de Richter (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 07-08):

Em um contexto de alunos oriundos de ambientes familiares carentes e desestruturados, sem apoio familiar e com frequentes histórias de graves problemas comportamentais devido, digamos, a drogadição e mazelas conexas, impõem-me escolhas no nível objetal do fator controle acopladas a escolhas no nível articulativo do fator atribuição. Assim, quanto ao objetivo de longo prazo, pode escolher entre

¹²⁹ Ver a seção 2.2 dessa dissertação, na qual, a perspectiva histórico-cultural adotada por Vygotsky (1993), concebe o sujeito como dialeticamente determinado pelo plano subjetivo e pelo plano social. Ver a seção 3.5 dessa dissertação, na qual a abordagem sócio-histórica, adotada por González Rey (2000), concebe o sujeito como determinante da cultura e determinado por ela.

intervenções preparatórias, formativas, formativo-propedêuticas e inclusoras, optando por estas últimas-opção esta repercutindo nas formas como o docente irá interagir com seus pares, com outros profissionais conexos, como psicólogos e com os clientes, no caso os alunos menores e seus supostos responsáveis. E poderemos ir adiante: relacionando tudo isso com as variáveis do nível constitutivo do fator atribuição, entra em jogo a questão da resiliência do profissional licenciado.

Encerramos, pois, esse capítulo, nos questionando sobre os desejos e as vontades discentes e docentes de ultrapassar o enclausuramento sistêmico de seus papéis e de suas posturas em ambiente escolar, em busca de autonomia. Isso não significa que a escola, ou a escolarização estariam fadadas ao caos não simbólico do entorno (o real sociocultural), mas sim, que estariam mais entrelaçadas com ele, porque alicerçadas nas realidades dos educandos tornariam-se um espaço de permutas simbólicas com meios aos mesmos fins (a formação pedagógica e a formação humana). Fortalecidos por genuínas interações dialogais, discentes e docentes podem (re) construir seus papéis sociais (apesar dos lugares sociais fixados a priori) e “assim, ser autônomo implica em ser autoconsciente, no sentido de que estabelece suas próprias significações” (MOTTA; URT, 2009, p. 628). Teríamos, então, não um licenciado que armazena crenças de ego profissional (crença social, crença discursiva), mas que, enquadrado em um processo de profissionalização (proposto pela THA), auto significaria seu papel social, porque é consciente dele frente à demanda apresentada por seus alunos.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo está dividido em duas partes. A primeira contém as considerações finais acerca desse estudo, ou seja, há uma linearização das dimensões apresentadas nessa dissertação, trazendo as marcas teóricas e metodológicas da pesquisa de campo (fundamentada, interpretada e descrita), topicalizando uma conclusão; na segunda, abordamos as sugestões para pesquisas futuras, isto é, projetamos perspectivas de investigação científica a partir dos resultados desse estudo.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

Nosso estudo surge de uma constatação prática (no período de Estágio Supervisionado no Ensino Médio da Educação Básica)¹³⁰ do conceito de desvio aos meios (Teoria Holística da Atividade) em contexto de aula de Literatura no Ensino Médio da Educação Básica, situada em três elementos: a) a não formação humana-cidadã (pressuposto legal para o Ensino Médio-LDB (BRASIL, 1996); b) o não trabalho com a integralidade dos textos literários (trabalho com resumos de obras e periodização literária); c) a não aceitação e valorização das identidades e dos universos socioculturais dos alunos como elementos de constituição de papéis sociais e de intervenções didáticas direcionadas (segundo a demanda); d) a não interação entre literatura e suas relações com outras materialidades do universo sociocultural dos alunos e e) a utilização massiva de testes de vestibular como diagnóstico da aprendizagem dos alunos.

O desvio aos meios diz respeito à incongruência entre hábitos e fatos, isto é, segundo Luhmann (1995), é a diferença entre complexidade (maior número de possibilidades atreladas a escolhas forçadas) e contingência (possibilidades de desapontamento atreladas à necessidade de se arriscar). A falta de consenso do profissional sobre o seu agir, de acordo com as bases teóricas e metodológicas relativas à sua função, é uma característica de profissões não regulamentadas como a de Letras, isto é, profissões que não se autogerem e se autorregulam, criando um perfil profissional sem atribuições, competências, ética e *know-how* profissional comum. É dentro desse quadro que surgem as expectativas normativas e as expectativas cognitivas (LUHMANN, 1995), que são formas de estabilização para lidar com a

¹³⁰ O autor dessa dissertação realizou o seu Estágio Supervisionado em Literatura no Ensino Médio no ano de 2013 como obrigatoriedade curricular da Licenciatura em Letras Português-UFSM, ao mesmo tempo em que, participava voluntariamente de um projeto de iniciação científica do professor Marcos Gustavo Richter, orientador dessa dissertação.

incongruência entre hábitos e fatos. As cognitivas conformam-se diante de desapontamentos, reformulando seu agir por improviso. As normativas são mantidas e determinam-se aos fatos. O docente que age segundo expectativas normativas, consegue reduzir a contento a pressão da complexidade luhmanneana e por isso, se impõe aos fatos, ou seja, atende às demandas materializadas, a partir da seleção teórica-conceitual e prática de intervenções dentro de um paradigma coletivo de trabalho docente. Já o docente que age segundo expectativas cognitivas, está à mercê da contingência luhmanneana e por isso, conforma-se com os desapontamentos e arrisca sua prática com conceitos aleatórios, escolhidos a esmo, e sem levar em conta às demandas verificáveis.

Esse segundo tipo de docente e seu agir são explicados por Kader (2011, p. 04): “Muitas vezes, não se leva em consideração o aprendizado, a evolução decorrentes da prestação de serviço, apenas a seguinte equação: aula + professor divertido + motivação = aprender brincando”, de maneira a caracterizar docentes que se aferram num amadorismo, já que nem seu papel social, nem sua prática docente se legitimam dentro de um enquadramento de trabalho docente, paradigmático teoricamente, metodologicamente e afetivo-identificatoriamente, como o proposto pela Teoria Holística da Atividade. Enquanto o caráter amador, ou leigo, ou semi-profissional dado no exemplo de Kader, concentra-se em um papel social e em um agir docente regulado por um quase “arlequim”, que motiva porque é divertido e que por ser divertido é um bom profissional, na constatação do autor dessa dissertação, realizada em seu Estágio Supervisionado em Literatura no Ensino Médio, referida no início desse capítulo, o papel social e o agir docente verificado, pareciam estar regidos pelas expectativas cognitivas, uma vez que o (a) docente titular da turma arriscava-se, imbuindo-se do papel e do agir costumeiros de professores de cursinho pré-vestibular (os quais seguem a mesma equação proposta acima por Kader, mais a escolha de recursos e procedimentos com fins únicos ao vestibular, tais como testes de vestibulares variados, mais a não formação humana-cidadã). Também podemos atrelar esse papel social e esse agir docente verificados no estágio mencionado, em termos de fixação de um lugar social a priori, isto é, o professor como aquele que impositivamente transmite e o aluno como aquele que impassivelmente absorve, na medida em que o (a) titular da turma não nivelava os papéis de educador e de educando, não os aceitava como sujeitos socioculturais e, portanto, não elaborava intervenções didáticas segundo a demanda.

Essa análise (estudo de caso) permitiu com que a nossa questão de pesquisa surgisse: testar a viabilidade de um modelo instrumental didático no aprimoramento da prática docente em contexto de Ensino Médio da Educação Básica, nas aulas de Língua e de Literatura,

buscando modos de emancipação profissional do trabalho docente, em que se planeje, reflita e aplique técnicas de sensibilização à leitura, à literatura e à produção textual, em que alunos não sejam apenas alunos, mas sujeitos socioculturais. Para que essa pesquisa fosse possível, foi necessário irmos a campo, ou seja, até a escola, ou mais especificamente, até os nossos colegas de profissão nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura e até os educandos. Após essa etapa de contato inicial, na qual já estávamos utilizando metodologias (aliança didática nos fatores de atribuição da THA de Richter), de aceitação mútua e coparticipativa entre profissional da academia (o professor pesquisador), profissionais do mercado (os professores em atuação na escola) e a clientela (os educandos de dada turma), selecionamos alguns suportes teóricos como, a já prevista Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2006; 2010; 2011; 2015c), as teorizações de Vygotsky (1993; 1995) sobre desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo, sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e as teorizações de Campos (2007) sobre elementos de roteirização. A partir do contato inicial com os educandos, o professor-pesquisador iniciou um trabalho de elaboração de um organograma procedimental para as oficinas que seriam realizadas na turma de 2º ano do Ensino Médio. Esse organograma procedimental baseia-se no modelo formativo-conceitual de Galperin (1975) e no dialogismo problematizador freireano (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Assim, três procedimentos metodológicos da nossa pesquisa já estavam alicerçados, junto da Pesquisa-ação, que já havia sido pensada antes da inserção na escola, tanto como metodologia materializada nas oficinas, quanto metodologia de análise de dados do estudo, pois, no primeiro caso, nos deu suporte suficiente para formar um grupo de trabalho, identificar e refletir sobre as demandas da turma, criar hipóteses sobre os problemas identificados na demanda; agir sobre a demanda, solucionando os problemas, através de instrumentos diagnósticos e no segundo caso, foi imprescindível para interpretar os dados dessas ferramentas diagnósticas.

Depois do organograma procedimental elaborado, as oficinas transcorreram durante o segundo semestre de 2014, trabalhando elementos de roteirização e elementos de narração para a testagem da primeira etapa do formato de curso *storyline* (escrita conjunta de uma narrativa em capítulos com projeção de interesses e identidades nela), que até então, era o nosso modelo de instrumental didático. A organização interacional das oficinas, pressionada pela prática do dialogismo problematizador freireano, transformou-se através dos conceitos de gênero discursivo e de relação dialógica (BAKHTIN, 2006) em uma nova configuração para

os papéis sociais de educador e de educandos (simétricos em suas identidades socioculturais e simétricos no plano de agentes do discurso).

Em dado momento da pilotagem da Pesquisa-ação, houve um esfacelamento do grupo de trabalho (educandos e educandos) que incidiu no formato de curso *storyline* (DUBIN; OLSHTAIN, 1986), na medida em que esse *design* de curso prevê como primeira etapa a elaboração conjunta de uma narrativa em capítulos, que projete as realidades identitárias dos educandos, por exemplo, utilizando uma temática dos seus universos de interesses. É aqui que o Paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), uma das nossas metodologias de análise de dados, auxiliou-nos na significação do fato dos educandos afirmarem, tanto oralmente, quanto por escrito (instrumentos diagnósticos) o desejo de escrever duas narrativas, cada qual feita por um grupo. Mobilizamos, também, dados anteriores para tentar converter em intrasubjetivos, os elementos intersubjetivos dos educandos, presentes em seus discursos e em suas escritas (instrumentos diagnósticos do organograma procedimental e da Pesquisa-ação), na consolidação de uma realidade sociocultural deles transposta do entorno (real não simbolizado) e atualizada no sistema (escola e escolarização).

Explorando o Real, o Imaginário e o Simbólico em Lacan (1992) como pressuposto teórico, reconhecemos alguns índices dos instrumentos diagnósticos (orais e escritos) ao longo da aplicação das oficinas, que simbolizados nos objetivaram um lugar comum. O embate, a rivalidade e a grupalização, solidamente, evidenciados nos instrumentos diagnósticos orais e escritos, quando simbolizados pelo sistema escola e escolarização, poderiam aludir a características de mau comportamento dos alunos, entretanto, para nós, foram percebidos como real sociocultural (entorno) em termos de características da adolescência, saudáveis, inclusive para a elaboração benéfica dessa fase do desenvolvimento humano. Para uma melhor compreensão da adolescência é que recorreremos à fundamentação teórica sobre o assunto, para poder desenvolver papel social e intervenções docentes de acordo com a demanda. Para tanto, utilizamos Wallon (1989), Levy (2013), Bee (1997), Argyle (1969), Papalia e Olds (1981), Elkind (1967), Klein (1973; 1991) e, sobretudo Calligaris (2014) no entendimento da grupalização, da rivalidade e do embate como características prototípicas da adolescência, que devem ter livre-arbítrio para se manifestarem em todo e qualquer espaço, pois pertencem à ordem sociocultural dessa fase de desenvolvimento do “Ego” e como tal, preservam os jovens das suas angústias internas.

É aqui que o professor pesquisador mobilizou dois conceitos da Teoria Holística da Atividade: a nucleação nomotética e a objetivação idiográfica. A primeira orienta o docente a, a partir das necessidades da clientela, buscar fundamentos teóricos capazes de dar conta de

uma demanda apresentada. A segunda orienta o docente a, a partir das necessidades da clientela, fazer escolhas criativas (seu estilo de trabalho) diante da demanda apresentada. Defronte a uma turma cindida em dois grupos rivais, que não queriam escrever conjuntamente uma mesma narrativa em capítulos, além das Teorias da Adolescência, o professor pesquisador procurou pela Teoria dos Jogos, justapondo-se aos princípios da nucleação nomotética. A objetivação idiográfica se deu pela escolha criativa do professor pesquisador em utilizar as características prototípicas da turma em termos de adolescência (embate, rivalidade, grupalização) como objetos e procedimentos didáticos. Esses dois conceitos estão nas práticas constitutivas da Teoria Holística da Atividade e se correlacionam aos princípios gnoseológicos e praxeológicos dos fatores de mediação da teoria em questão, uma vez que, tanto o saber-sobre (gnoseológico), quanto o saber-como (praxeológico), isto é, respectivamente, um saber conquistado com fundamentos teóricos e um saber conquistado com a prática, são responsáveis pela fusão entre paradigmática teórica-conceitual e paradigmática metodológica. Richter (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 14) comenta esse papel social docente pautado nas práticas constitutivas e na organização das intervenções didáticas segundo a THA, ou seja, enquadrado pela conexão dialética entre subjetividade individual e social, segundo González Rey:

Diremos que o sujeito da busca e da apropriação da competência-tanto na sua dimensão gnoseológica, o saber declarativo e reflexivo, quanto na dimensão praxeológica, o saber procedural que o leigo chama de “perícia” – desenvolve simultaneamente dois tipos de saberes. Um deles é relativo à sua personalidade profissional, e com ele constrói seu estilo de trabalho que, sem se contrapor ao saber coletivo, particulariza-o em sua prática específica. O outro saber, claro, é aquele coletivo, compartilhável, dotado da mesma paradigmática que os conhecimentos de seus colegas desenvolvem, o que permite, inclusive, que possam trocar ideias e trabalhar em equipe. O primeiro desses saberes denomino idiográfico; o segundo, nomotético. Ambos são necessários e integrantes do ego profissional, e passíveis de aperfeiçoamento.

Nesse ponto, o instrumental didático, a primeira etapa do formato de curso *storyline* (ver quadro 02 com as Etapas do formato de curso *storyline*) em testagem nas oficinas-aula, desdobra-se em uma metodologia elaborada pelo professor pesquisador para o manejo com a divergência grupal da turma pesquisada, vista como um estado da personalidade, ou do psiquismo adolescente, enquanto categoria sociocultural. Assim, os organogramas procedimentais são substituídos por essa nova metodologia de ensino, uma vez que ela daria um melhor suporte para os objetivos finais da nossa pesquisa: a) alunos autores no Ensino

Médio, b) instrumental didático de ensino interdependente de língua e de literatura no Ensino Médio e c) alunos autores e instrumental didático pautados no e pelo real sociocultural dos alunos. O jogo de rivalidades é uma espécie de jogo (HUIZINGA, 1971), jogado pelos dois grupos rivais da turma, em que existem duas etapas dentro dele; a primeira é composta por comunicações orais de cada grupo (o grupo todo, ou o líder do grupo) acerca de pontos-chave (de um capítulo por semana) elaborados pelo educador (acerca do processo de escrita-elementos de roteiro e elementos de narração-e do processo de produção individual-busca, pesquisa, aprimoramento), em que o educandos estão separados, ou antagonizados (cada grupo produz sua própria narrativa em capítulos e tenta autoafirmar-se por diferenciação, seja cognitiva, ou identitária); a segunda é composta pela escrita das narrativas em capítulos, na qual, cada grupo tenta desenvolver um texto mais verossímil e atrativo (para o público jovem) e dedica-se a projetar suas identidades (KLEIN, 1991) nas *storylines*, seja em termos de temática, estrutura, ou desenho. Nesse jogar o jogo, a metodologia do jogo de rivalidades proporciona que, os educandos estejam juntos nas partidas, mas separados na concorrência.

Essa nova metodologia de ensino, o jogo de rivalidades, foi pensada dentro da Teoria Holística da Atividade em sua composição e organização das intervenções didáticas, para:

- 1) aceitar e valorizar as características prototípicas da adolescência presentes na turma (embate, rivalidade, grupalização;
- 2) empregar tais características como recursos e procedimentos didáticos;
- 3) construir o conhecimento dos elementos de roteirização, dos elementos de narração e de seus próprios embates, rivalidade e grupalização a partir do enfrentamento dos grupos rivais (comunicação oral dos pontos-chave do processo de produção das narrativas em capítulos);
- 4) utilizar os grupos rivais como pares profissionais que se autoafirmam diferencialmente nas comunicações orais e nas escritas separadas das narrativas em capítulos, mas que se unem para um mesmo objetivo (escrever narrativas em formato *storyline*);
- 5) explorar tais características adolescentes presentes na turma pesquisada a partir do monitoramento do educador, o qual, aposta em intervenções para a formação pedagógica (cognitiva) e para a formação humana (identidade) dos educandos;
- 6) projetar as identidades adolescentes em construção nas narrativas em capítulos;

Depois de traçar essas etapas centrais do jogo de rivalidades, fundamentamo-las nos três níveis dos fatores de mediação da THA, que embasaram nosso trabalho de composição, ou elaboração de tal instrumento mediacional. O primeiro nível, chamado de teórico-conceitual, nos impôs a procura por fundamentação teórica acerca de Teorias da Adolescência

e de Teoria dos Jogos. O segundo nível, chamado de procedimental, requisitou-nos a escolha por processos metodológicos que sequencializassem, ou que criassem etapas para a nossa metodologia em surgimento, dessa maneira, a Teoria dos Jogos nos deu subsídios para tal. O terceiro nível, chamado de instrumental, são as condições materiais da metodologia, isto é, dizem respeito à mediação do educador nas etapas do jogo de rivalidades, assim como à aceitação, ou não, dos educandos em jogar o jogo.

O jogo de rivalidades como o “tesouro” descoberto ao acaso em nossa pesquisa, nada mais é do que um reflexo de profissionalização enquadratória, isto é, de papéis sociais, de intervenções didáticas e de seus controles, compreendido na Teoria Holística da Atividade, uma vez que, a partir de um “ecossistema social axiológico” (RICHTER, 2015c, p. 02), ou seja, a partir de um profissional conexo com sua profissão, por identificação profissional-afetiva, há uma transformação da sua relação com os clientes (pares profissionais), de modo a garantir tomadas de decisão paradigmáticas (por fundamentos teóricos e por seleção criativa) de acordo com a demanda sociocultural dos educandos. A metodologia do jogo de rivalidades somente é uma realidade hoje, pois através da aliança didática (educador-educandos e educandos-educandos) e da indissociabilidade do pensar, sentir e fazer (valores, condutas e afetos), o professor-pesquisador identificou e analisou a reverberação do entorno (real sociocultural dos alunos) no sistema escola e escolarização, não atribuindo a isso uma “agressão” ao seu papel social, ou ao conhecimento escolarizado, mas antes, percebendo-o como uma resposta concreta da vida material a da constituição dos sujeitos, por meio de negociação de sentidos e de significações sociais (GONZÁLEZ REY, 2003).

O nosso instrumental didático inicial de pesquisa, o formato de curso *storyline*, em sua primeira etapa (criação de narrativas em capítulos com temática abarcadora dos universos de interesses dos alunos), verificado como o mais viável aos propósitos contextuais da turma (levar em conta o perfil e as necessidades reais dos alunos) desdobrou-se na elaboração de uma metodologia de ensino linguoliterário para o Ensino Médio. Não podemos tomar essa nova metodologia de ensino linguoliterário sem a subordinar:

- Ao organograma procedimental elaborado para a aplicação das oficinas, uma vez que ele se centra no estudo da língua e da literatura em interrelação, criando seções, ou etapas que abordam momentos de comunicação interacional e que dimensionam a aprendizagem por elevação e rebaixamento da ZDF vygotskyana dos elementos de

roteirização e de narração, bem como cria seções diagnósticas pautadas em textos orais e em textos escritos; apoia-se em Galperin (1975) e Freire e Faundez (1985);

- À Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996), já que ela produz um grupo de trabalho coletivo, que age e retroage sobre suas aprendizagens, por meio de instrumentos diagnósticos com fins ao desenlace de problemas verificáveis;

- Ao dialogismo problematizador freireano (FREIRE; FAUDEZ, 1985), na medida em que auxilia educador e educandos na construção da aprendizagem e de si mesmos, por meio da interação dialógica (interactantes genuinamente pautados na busca e na apropriação do conhecimento e de suas identidades), refluindo em (BAKHTIN, 2006), pois se transforma a interação verbal em sala de aula em simétrica (educador e educandos como agentes simétricos do discurso);

- Ao próprio formato de curso *storyline* (DUBIN, OLSHTAIN, 1986), por ser nosso guia metodológico inicial, sob o qual se desenvolveu o produto final da nossa nova metodologia de ensino, a qual o absorveu em partes, uma vez que a sua primeira etapa, que é a elaboração de uma narrativa em capítulos, feita pelos alunos, projetando suas realidades humanas nela (construção de identidades) foi realizada em termos de duas narrativas em capítulos, projetando o embate, a rivalidade e a grupalização presentes na turma pesquisada.

Para arrematar essa seção de considerações finais, na qual intentamos, em síntese, discorrer sequencialmente sobre as partes constitutivas dessa dissertação, de maneira a sinalizar o percurso do nosso estudo, que conflui para o surgimento de uma nova metodologia de ensino linguoliterário no Ensino Médio, instrumentalizando, assim, os profissionais do mercado, no interior de um enquadramento de trabalho docente, proposto pela Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2015a, versão 4.3), acentuamos dois pontos fundamentais para o sucesso de nossa pesquisa: a) a aliança didático-profissional entre educador e educandos (profissional da academia e clientela) e b) a aliança de grupos de trabalho entre os educandos. Tanto a aliança profissional entre educador e educandos, quanto a aliança de grupos de trabalho entre os educandos, somente foi possível naquilo que Richter (2015c, p. 01) chama de “(re) construção individual e coletiva”, isto é, centrados em objeto, ou motivo, ou objetivo comuns, educador e educandos, através de aspectos afetivo-identificatórios são capazes dessa reconstrução individual e coletiva, sobremaneira, no que diz respeito aos seus papéis sociais. Podemos afirmar que a aliança didática entre professor-pesquisador e alunos, a qual parecia estar estabilizada a partir do contato inicial com a turma, com os primeiros diagnósticos e com as primeiras oficinas, foi, ao longo do tempo, por parte de alguns alunos, sendo “danificada”. Essa danificação, como foi apontada na seção de Descrição, análise e

discussão dos resultados, resumia-se por queixas em relação à baixa complexidade das tarefas (NUNAN, 1992, 1994) e à infantilidade de alguns recursos utilizados pelo professor pesquisador. Um educador resignado, porque ligado aos aspectos enquadratórios da profissão docente, segundo a THA, vai monitorar sua atribuição e sua mediação (fatores de mediação e fatores de controle), utilizando teorias e metodologias auxiliares de análise de dados e “escutando” as reivindicações dos alunos e vai interpretar os elementos indiciários (GINZBURG, 1989) de modo a, nas trocas discursivas posteriores com os alunos, testar novas estratégias de empatia. No caso do nosso estudo, essas novas estratégias de empatia centralizaram-se em: a) mudança nos recursos, nos procedimentos e nos conceitos dos fatores de mediação da THA e b) utilização de comportamentos semelhantes aos educandos para reformulação do papel social dos fatores de atribuição da THA¹³¹.

O que se verificou, posteriormente, foi o resgate do papel social e da aliança didática entre educadores e educandos, uma vez que aquele, interpretando as reações negativas de alguns alunos como comportamentos estereotípicos da adolescência (nucleação nomotética e princípios gnoseológicos da THA), pode aumentar o nível de complexidade das tarefas (NUNAN, 1992) e selecionar, teoricamente e criativamente (nucleação nomotética e objetivação idiográfica da THA), recursos, procedimentos e conceitos de acordo com essa fase de desenvolvimento humano, a partir da demanda surgida na prática (princípios praxeológicos da THA). Com os papéis sociais estabilizados em termos de aliança didática (aspecto afetivo-identificatórios), educador e educandos voltaram a formar um grupo de trabalho, entretanto, nas últimas oficinas, foi a aliança didática entre educandos que se tornou periclitante no sentido de não formar um, mas dois grupos de trabalho com o educador. Cada grupo diferencial e rival da turma queria produzir a sua própria *storyline*, assim, o educador aceitou a característica sociocultural da turma (adolescência em: embate, rivalidade e grupalização). Portanto, haviam dois pares profissionais, mediados pelo educador, na tarefa de produção das narrativas em capítulos. Cada qual se opunha, veementemente, por diferenciação e por autoafirmação (de conhecimentos de roteiro, narração, desenho e pesquisa para composição das histórias) na comunicação oral de pontos-chave da produção de escrita e cada qual se opunha, fortemente, na identidade grupal que projetariam nas narrativas em

¹³¹ Em nosso estudo, o professor pesquisador utilizou o comportamento de enfrentamento juvenil como estratégia para ter seu papel respeitado e para voltar a formar com os educandos um par profissional. Referimo-nos à oficina em que o professor pesquisador aumentou extremamente o nível de complexidade de uma tarefa como oposição aos instrumentos diagnósticos que alcunhavam sua prática como infantil.

capítulos. Apesar dos dois grupos funcionarem como pares profissionais diferentes, eles se uniam no jogo de rivalidades, metodologia criada pelo autor dessa dissertação, para valorizá-los em suas diferenças, mas para acomodá-los por um mesmo objetivo: escrever as narrativas em capítulos. Desse modo, os educandos tinham papéis sociais distintos entre eles, mas que, num respeito aos fins do projeto de pesquisa, tinham um mesmo papel social.

No que concerne a aliança didática entre educador e educandos, Marcos Gustavo Richter comenta:

Uma aliança em que, por parte do professor, haja respeito às atribuições para as quais estiver preparado, conduta ética, senso de finalidade e resiliência, mas possamos contar com a contraparte do aluno, ou seja, que este respeite o professor como profissional capacitado, confie nele para o êxito do empreendimento linguodidático e se comprometa com as atividades prescritas. A ideia de que a motivação é problema unicamente do professor é errada. O cliente, no caso o aluno, deve estar motivado para cooperar com o profissional em suas atribuições. E tanto o cliente quanto seu núcleo familiar devem estar compromissados com o trabalho do educador linguístico, suas prioridades, valores. [...] Da mesma forma, não adianta o melhor professor de língua materna para desenvolver habilidades de um aluno se este não estiver disposto a investir nelas, inclusive afetivamente (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 15)

Trabalhar a aliança didática em triangulação (profissional da academia, profissional do mercado e clientela) mostrou-se em nosso estudo, no que diz respeito à horizontalização do profissional da academia (professor pesquisador) e dos profissionais do mercado (professores titulares das disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura em exercício na escola) como uma adesão restrita, uma vez que, os dois professores da escola formaram, sim, par profissional com o professor pesquisador, na medida em que houve um contrato didático, por empatia (identificação afetiva de um papel social e de um paradigma de ensino comuns entre professor pesquisador e professores do mercado), por significância (projeção dos professores do mercado no professor pesquisador como sujeito passível de melhorar a qualidade da educação linguoliterária no Ensino Médio) por dialogismo problematizador (interação discursiva oral de auxílios e dicas dos professores do mercado frente às demandas da clientela) e por corresponsabilidade (intervenções didáticas dos professores do mercado em algumas oficinas-aulas, no que tange à ajuda aos alunos em termos de conhecimento pedagógico), mas não cooperaram, ou participaram do processo de organização das intervenções didáticas (recursos, procedimentos e conceitos) das tarefas das oficinas, nem contribuíram para o controle atribucional (formulação e reformulação dos papéis sociais entre professor-pesquisador e alunos e entre alunos e alunos), do controle mediacional (monitoramento e auto (monitoramento) da aprendizagem) e do controle sobre o controle

(assentar as expectativas normativas dos papéis sociais e das intervenções didáticas segundo a clientela). Portanto, essa adesão restrita dos professores do mercado é um sinal da não obrigatoriedade das suas participações nas oficinas-aulas, o que se amplia para um desvio imprevisto na metodologia do nosso estudo, já que, esperávamos uma aliança profissional irrestrita entre professor pesquisador e professores do mercado. A inexistência em nosso estudo, de uma metodologia para a fusão desses papéis sociais comuns entre profissional da academia e profissionais do mercado em assistência recíproca no nível das intervenções (recursos, procedimentos e conceitos) e no nível de controle (dos papéis sociais e do monitoramento e auto (monitoramento) da aprendizagem) não foi motivo para a negação de corresponsabilidade teórica e prática por parte dos professores do mercado e do profissional da academia, pois: a) nas oficinas-aulas em que os professores do mercado estavam presentes, o saber-sobre, ou seja, os fundamentos teórico-conceituais da profissão surgiam, pois quando os educandos tinham dificuldade em realizar alguma tarefa de maior complexidade era esse tipo de saber que os dois professores titulares utilizavam e b) em situações extraclasse, de diálogo, os professores do mercado utilizavam seu saber-como, ou seja, os fundamentos conquistados na e com a prática professoral continuada para advertir o professor da academia quanto aos recursos e procedimentos utilizados por ele nas oficinas-aulas, a partir da reclamação informal realizada pelos educandos.

Mesmo assim, podemos afirmar que houve um DPC (Desenvolvimento Profissional Corresponsável), segundo Richter (2015c, p. 01), dado que, na Teoria Holística da Atividade em seus fatores de atribuição, formaram-se pares profissionais em seus papéis sociais comuns e, houve, apesar de não metodologizados (reuniões, pautas, etc. de interação presencial, ou à distância, segundo métodos enquadrativos da THA, como a presença da escuta via comunicação dialógica), interferência, mesmo que moderada, dos profissionais do mercado na organização das intervenções e nas sistemáticas de avaliação e ajuste, pois em “a” os professores titulares da turma contribuíam com o professor pesquisador (através dos princípios gnoseológicos dos fatores de mediação da THA), uma vez que monitoravam o aprendizado dos alunos que solicitavam auxílio, incidindo nos instrumentos diagnósticos (manutenção e ajuste nos fatores de controle da THA) utilizados na pesquisa. Já em “b”, através dos princípios praxeológicos dos fatores de mediação da THA, os professores titulares da turma, com aliança didática mais estreita com ela (porque com maior tempo de trabalho diante dela), puderam ser selecionados como audiência confiável na contestação dos recursos

e dos procedimentos utilizados pelo professor pesquisador, cabendo a esse aceitar tal indício, interpretando-o, posteriormente (instrumentos diagnósticos do organograma procedimental de Felipe Freitag, Pesquisa-ação, Paradigma indiciário, RSI lacaniano, Teoria dos Sistemas Sociais de Luhmann, Teoria Holística da Atividade, Teorias da Adolescência) como prototipicidade da adolescência, manifestada em três características: embate, rivalidade e grupalização.

Essa interpretação levou o professor pesquisador a modificar seus recursos, procedimentos e conceitos (fatores de mediação da THA), bem como suas práticas articulativas dos fatores de atribuição da THA (nucleação nomotética e objetivação idiográfica), ou seja, tanto seu saber-sobre, quanto seu saber-como foram transfigurados em fundamentos teóricos e escolhas criativas segundo as necessidades da clientela: serem tratados como adolescentes, tendo respeitados seus traços coletivos (dentro da adolescência), porém singulares (dentro do contexto de sala de aula). É, então, que, para albergar a ruptura rivalística da turma (cada grupo não queria escrever conjuntamente a narrativa em formato *storyline*), criamos a metodologia do jogo de rivalidades, que já foi explicada nessa seção de capítulo.

Acreditamos ter respondido, ao longo dessa seção de Considerações finais dessa dissertação, aos objetivos de nosso estudo, uma vez que, demonstramos a criação de um instrumental didático para a (re) educação linguoliterária no Ensino Médio. Esse instrumental é a metodologia do jogo de rivalidades, que utiliza as características prototípicas da adolescência como objetos e procedimentos didáticos. Tal metodologia é composta por: uma seção de comunicação oral do processo de escrita narrativa em capítulos e uma seção de escrita da narrativa em capítulos e está marcada em uma sistemática de construção cognitiva e de construção humana dos educandos, via alunos-autores. Durante essas duas etapas, os recursos e as estratégias utilizam a estereotipia adolescente presente em dada turma contextual. Cabe salientar que essa metodologia se funde à primeira etapa do formato de curso *storyline* (elaboração de uma narrativa em capítulos que explore temáticas de interesse contextual, ou que projete identidades contextuais nela). Também não podemos esquecer-nos de mencionar que, para se chegar até a metodologia do jogo de rivalidades, foi necessária uma parametrização didática de ensino interdependente de língua e de literatura, que, no caso do nosso estudo é o organograma procedimental de Felipe Freitag. A metodologia do jogo de rivalidades norteia-se, sobretudo pela Teoria Holística da Atividade, primeiro porque com essa teoria podemos reformular os papéis sociais de educador e de educandos, a partir de suas identidades e afetos, de maneira a criar pares profissionais no processo de ensino-

aprendizagem; segundo, porque com essa teoria o educador, já dentro de uma abordagem educacional adotada, pode selecionar recursos, procedimentos e conceitos segundo essa abordagem, mas, também, segundo a sua escolha criativa individual (que não deixa de ser fundamentada paradigmaticamente) e em terceiro, porque ela consegue controlar o aprendizado dos seus educandos por meio de instrumentos diagnósticos e por meio do próprio (auto) monitoramento dos educandos. Assim, só podemos falar de uma metodologia especializada para docentes de como trabalhar a (re) educação linguoliterária (leitura, literatura e autoria literária) no Ensino Médio da Educação Básica, de modo que, o ensino de Língua e de Literatura seja interdependente, se entrecruzarmos a metodologia do jogo de rivalidades à primeira etapa do formato de curso *storyline*, ao organograma procedimental de Freitag e, sobretudo, à Teoria Holística da Atividade de Richter.

Finalmente, quitando o objetivo geral exposto nessa dissertação de mestrado-descobrir que enquadramento de trabalho os professores formados e em formação necessitam para a sensibilização (que agora compreendemos como (re) educação) à leitura, à literatura e à produção textual, levando em conta a expressão de autoria dos sujeitos-alunos do Ensino Médio da Educação Básica-afirmamos conclusivamente que se trata do enquadramento de trabalho docente da Teoria Holística da Atividade, uma vez que em seus fatores de atribuição, de mediação e de controle ela dá conta de conceber educador e educandos, a prática professoral e a construção do conhecimento como inseparáveis dos aspectos afetivo-identificatórios (valores, condutas, afetos), o que acarreta papéis sociais docentes e discentes, metodologias docentes e elaboração do conhecimento em nível de integralidade, isto é, de busca, questionamento e apropriação, no encaixo da formação pedagógica (cognitiva) e da formação humana (identitária-afetiva). A THA oferece aos docentes as ferramentas essenciais para que seu papel e sua prática se reabilitem, dando-os condição segura (papel social de base legal e fundamentação paradigmática por teorias e conceitos) e estatuto individual (papel social com base na clientela; saber da prática; escolha criativa segundo abordagens teórico-conceituais) para poderem criar, ou elaborar metodologias de ensino escolar, no caso da nossa área disciplinar, metodologias de ensino de leitura, de língua, de literatura e de produção textual, que sejam respaldadas pela dimensão afetivo-identificatória com os educandos e pelo acolhimento e respeito das suas realidades socioculturais.

Cabe ainda ressaltar que eu, o professor pesquisador dessa pesquisa e o autor dessa dissertação, conquistei uma visão enquadrativa da minha docência individual (*know-how*

metodológico) e agora, posso utilizá-la como *know-how* na (re) construção do lugar enquadrativo de outros docentes, na forma de *coaching*, pois fui aprendiz de um percurso de descoberta de metodologia.

5.2 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Caracterizar o que seja formação profissional é pensar no que é um ato formador. Podemos dizer que na formação docente, um ato formador é, geralmente, uma realidade conceitual, logo, relacionada à aquisição de conceitos, uma vez que, com raras exceções, as disciplinas curriculares de uma graduação em licenciatura, associam seus conhecimentos teórico-conceituais em relação aos conhecimentos de ensino em contexto escolar. Há então, no currículo dos cursos de licenciatura, as primeiras disciplinas de base pedagógica, que têm um núcleo comum (ementa básica entre cursos), que são ofertadas, frequentemente, nos primeiros semestres das graduações e que não trabalham com destreza a relação teoria e prática, pois seguem os moldes da formação bacharel, segundo Terrazzan (2002, p. 62). Nessa perspectiva, a formação inicial docente seria uma atividade totalmente técnica. Quando o licenciado se depara com seu primeiro Estágio Supervisionado, é que ele dimensiona o quão mal preparado está para o objetivo central de sua graduação (ser professor), via de regra, porque teve separadamente a formação conceitual e a formação didático-pedagógica. Defendemos, então, a formação inicial docente, em seus Estágios Supervisionados, como um aspecto humano, cognitivo, afetivo e identificatório, em que há no indivíduo em formação a vontade e a capacidade de formar-se em estreita ligação com alguém que aceita essa sua vontade e capacidade e, por isso mesmo, atrela seu conhecimento teórico-prático de educador formador às demandas do aprendiz, nesse processo transitório de descoberta de um universo menosprezado: a confluência teoria-prática como norte do ensino escolar.¹³² Assim:

O caráter formador potencializa-se na oportunidade de socialização de intercâmbio de experiências, elucidação, confronto e afinamento de concepções, exercício de tomada de decisão, enfrentamento e resolução de conflitos, produção de eventos e busca de soluções (KRUG; CRISTINO, 2006, p. 03).

Kist (2007, p. 24) nos relata que a “LEI Nº 9.394/96 assegurou claramente que a formação dos profissionais de educação deve ter como fundamento, entre outros aspectos, a

¹³² Tomamos por base o Conteúdo Programático do Curso (Ementário) da Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, para selecionar e relacionar tais argumentos (UFMS, 2011).

associação entre teorias e práticas”, e o Estágio curricular deve ser um modelo formativo de co-responsabilidade entre orientador de estágio e orientando de estágio. Ao orientador cabe guiar o estagiário para um campo de atuação, situá-lo na estrutura e organização da escola selecionada (com suas normas internas), gerenciar a burocracia de sua inserção nessa escola, humanizar-se com o estagiário, de modo a ofertar-lhe não apenas conhecimento didático-pedagógico, mas conhecimento prático (saber como), regulando o desenvolvimento do estágio e do estagiário dentro da ação e da reflexão da e na prática. Ao orientando, em um primeiro momento, cabe “relacionar as teorias que lhe foram apresentadas ao longo do curso com o processo de ensino e refletir sobre elas, pondo-as em cheque, ou as confirmando e também pode ainda pensar na sua própria identidade profissional” (KIST, 2007, p. 28). Durante o período de estágio, em sua progressão, orientador e orientando de estágio devem, em seus encontros semanais para a discussão do conhecimento pedagógico e do conhecimento prático, relacionalmente congregados para a melhoria da qualidade educacional de dada turma: a) considerar os elementos contextuais e socioculturais da turma para as intervenções seguintes e b) considerar as necessidades afetivo-identificatórias (orientador-orientando) na consolidação da corresponsabilidade. A esse respeito, Buber (1982) nos relata um tipo de diálogo, que denomina autêntico e que é por nós tomado como o diálogo essencial da relação orientador-orientando de estágio:

Autêntico: onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro, ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva.

Alguns autores destacam os problemas mais comuns nos cursos de formação inicial docente, ou estágios curriculares das licenciaturas. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267) destacam que os educandos têm um contato muito tardio com os sujeitos e com as situações que irão trabalhar. Pimenta e Lima (2008) afirmam que o estágio curricular, como uma espécie de pesquisa das atividades pedagógicas realizadas no contexto escolar, antes e depois da regência do estagiário, não se transforma em indicadores, ou dados de melhorias da qualidade da educação devolvidos à escola, isto é, a escola torna-se apenas um espaço de experimentação do estagiário, mas não recebe dele um *feedback* final sobre os resultados obtidos com sua regência. Abib (1996) afirma que os futuros professores (os estagiários) já começam suas docências em estado de desânimo, pois a licenciatura é vista como um curso desprezado diante dos de maior prestígio, por isso com pior formação por parte dos docentes e

em estado de desestímulo diante da insatisfação circulante pelas condições de trabalho e pelos baixos salários dos professores. McDermott (1990), analisando cursos de formação inicial de professores obtém as seguintes constatações quanto às aulas dos Estágios Supervisionados, segundo a leitura de Carvalho (1992, p. 54):

O formato expositivo das aulas estimula um aprendizado passivo; os futuros professores são acostumados a receber conhecimento, mais que a criá-los. A amplitude do currículo abordado e o escasso tempo que se dedica aos distintos temas impedem uma apropriação em profundidade dos conceitos transmitidos.

E como se dá a relação escola e universidade no desenvolvimento da prática de formação inicial docente? Destacamos que, geralmente, a relação universidade-escola, sob as imagens de professor regente e estagiário, não se estabelece como projetos de parceria teórico-conceitual e metodológico (por valores, condutas e afetos na THA), ou seja, as atividades de regência do estagiário são decisões “idiossincráticas, baseadas em acordos ou relações pessoais de um ou outro professor da escola (grifo nosso) mais comprometido” (DANIEL, 2009, p. 96), sendo o trabalho do estagiário como de responsabilidade única da instituição formadora, sob a imagem do orientador de estágio. Pinto e Fontana (2002, p. 116) advertem para o encontro e o desencontro entre professores da escola, professores da universidade e educadores em formação, na medida em que na maioria das vezes, não há laços entre os conhecimentos teórico-conceituais da academia (orientadores de estágio e estagiários) e da escola (professores regentes), nem aquinhoamento entre suas histórias de vida e suas experiências individuais e coletivas na construção de papel social docente comum (coletivo em seu lugar social, mas individual em seu estilo de trabalho). Lima (2008, p. 203) afirma que a experiência com o trabalho de campo na prática do estágio deveria ser um significativo de coadjuvação, tanto para a compreensão dos processos educacionais materializados nas escolas, quanto para a compreensão da identidade profissional, a partir da união e do choque entre professores da academia, professores do mercado e licenciandos em formação inicial:

[...] o estudo das relações estabelecidas no encontro/confronto de professores da universidade, docentes da escola de educação básica e estagiários, cada um com os seus valores, visões de mundo e experiências diferentes, abre espaço para descobertas: Qual o papel da universidade? Qual o papel da escola? Quem é o estagiário? Que cultura de magistério permeia o Estágio?

Segundo Foerste (2005) a colaboração, ou cooperação, ou partilha de compromissos e de responsabilidades entre professores do mercado (escola), professores da academia

(orientadores de estágio) e licenciandos, ainda é emergente. Sobre essa emergência, ele destaca:

[...] estão sendo desenvolvidas atividades articuladas na formação inicial e em serviço. A parceria parece caracterizar-se como um movimento interinstitucional de construção de um novo paradigma de formação do professor, em que se observa [...] a existência de complexas interações, envolvendo principalmente alunos (graduandos), docentes da escola básica e professores da universidade. Trata-se de um movimento irreversível e necessário, que está apenas começando e que pode impulsionar uma profissionalidade docente [...] (FOERSTE, 2005. p. 91-92)

Entretanto, Guarnieri (2004) afirma que, ainda, são frágeis os vínculos entre universidade e escola, pois não há uma cooperação e um cocomprometimento, inventariados cientificamente em esquemas de afeição e de identificação profissional, que reflita numa melhor formação inicial dos professores. Apesar de já haver “redes de investigadores e professores associados” (FURIÓ; JESUS, 2002, apud AZEVEDO, 2008), por meio, sobretudo, da implementação governamental de projetos de formação inicial de professores, esses programas institucionais estão mais embasados em termos de projeção quantitativa da educação, da ciência e da tecnologia para reunir e totalizar índices desenvolvimentais, como por exemplo, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Pública), que não é um programa de formação docente inicial, mas um indicador conceitual da Educação Básica, utilizado por esses professores e por aqueles que estão em formação continuada. Ao que parece, são medidas governamentais centralizadas em mascarar a quantidade sob as marcas de uma pretensa qualidade¹³³. Já o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa que concede bolsas aos alunos de licenciaturas (iniciação à docência), ao professor da instituição acadêmica (coordenação de área) e ao professor da escola (supervisão). Esse projeto tenta:

promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas

¹³³ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações” (INEP, 2011). Prestemos atenção ao cálculo realizado pelo Ibed (fluxo escolar mais desempenho nas avaliações) como indicador da qualidade da educação no país. Infelizmente, frequentar a escola e tirar boas notas em provas (sabe-se lá de que teor educativo), simbolicamente, para esse projeto, representa a qualidade da educação no Brasil. Vemos funcionando aqui a falácia naturalista, visto que a qualidade é medida por métodos qualitativos, gerando interdição do é (quantidade) ao deve ser (qualidade). “A falácia naturalista, segundo a formulou Hume (1738-40), apresenta a demonstração, por redução, ao absurdo da pretensão de concluir juízos de valor a partir de juízos fácticos. Em termos gerais, a conclusão é a seguinte: do ser não se segue nenhum dever” (BRITO, 2010, p. 01).

sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola; incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (FUNDAÇÃO CAPES, 2015).

Lendo alguns documentos do PIBID, notou-se que as atribuições giram em torno de: a) deveres dos licenciandos bolsitas, b) deveres da professora acadêmica coordenadora e c) deveres da professora de escola supervisora. Além disso, há uma Seção IV (FUNDAÇÃO CAPES, 2013) que diz respeito a um Regimento interno construído por cada PIBID em dado curso de Licenciatura que se vinculou ao programa. Dentro desse regimento interno, além da forma de gestão, há uma sistemática de reuniões e de registro e avaliação das atividades realizadas pelo programa, ou seja, de alguma maneira, todo PIBID vinculado a um dado curso de Licenciatura, a partir do Regimento Geral, cria um Regimento Interno, que dá conta, entre outras coisas, da metodologia de cooperação entre profissional da academia, profissional do mercado e licenciandos. O PIBID Letras Português UFSM (PROGRAD UFSM, 2015), iniciado em 2014, teve, após seu primeiro ano de atividades, um relatório final, o qual está sendo *corpus* de análise da pesquisa de doutorado da professora Liane Batistela Kist. Preliminarmente, a doutoranda em questão, afirma que o PIBID Letras Português UFSM implementou um DPC (Desenvolvimento Profissional Corresponsável)¹³⁴ entre universidade, escola e graduandos, na medida em que ela observa o enquadramento da Teoria Holística da Atividade, uma das condições indispensáveis, a nosso ver, para a triangulação horizontalizada e por isso cooperativa entre profissional da academia, profissional do mercado e licenciandos. Kist (2015, p. 99) destaca:

Entre os resultados iniciais, pode-se dizer que a proposta desenvolvida pelo PIBID/Português no primeiro ano de seu funcionamento, de acordo com o relatório das atividades desenvolvidas pelo grupo, aporta aspectos relativos à inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional na medida em que proporcionou não só a organização das intervenções a serem realizadas pelo grupo (fatores de mediação), a sistemática de avaliação e ajustes necessários ao desenvolvimento das atividades programadas e realizadas (fatores de controle), como também a reflexão sobre as condutas profissionais, a formação ética e corresponsável de professores de Língua Materna (fatores de atribuição).

¹³⁴ “É uma comunidade molecular de prática profissional” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 06).

Pelo relato de Kist, observamos que a Teoria Holística da Atividade é utilizada pelo PIBID Letras UFSM para enquadrar teoricamente e metodologicamente o trabalho docente entre professor da academia, professor do mercado e licenciandos em formação inicial, uma vez que: a) os fatores de atribuição são adotados para criar aliança didática (papel social comum) entre professor da academia, professor da escola e graduandos, b) os fatores de mediação são aplicados na organização das atividades, ou tarefas do grupo de trabalho na escola e c) os fatores de controle são empregados no monitoramento das atividades, ou tarefas realizadas na escola. Portanto, ao que tudo indica, o PIBID Letras UFSM tem por embasamento teórico-metodológico a THA, entendendo e colocando em prática (na sala de aula e em suas reuniões de reflexão sobre a prática) o enquadramento, ou o conjunto organizado de parametrização do trabalho docente, em um horizonte autopoietico (sistema autorregulado e autogerido pelo grupo de trabalho), segundo Luhmann (1995)¹³⁵.

Entretanto, pelo que destaca Kist (2015), preambularmente, não há evidências de que os fatores de atribuição (práticas exercitativas, articulativas e constitutivas), os fatores de mediação (recursos, procedimentos e conceitos) e os fatores de controle (atribucional, mediacional e sobre o controle) da Teoria Holística da Atividade, utilizados pelo grupo de trabalho do PIBID Letras UFSM, instituíram-se para além de uma teoria e de uma metodologia, como um incremento de *know-how* profissional para o “desenvolvimento docente, inicial e em serviço” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 05), isto é, como uma possibilidade, através do enquadramento de trabalho docente, proposto pela THA, da emergência de metodologias de ensino linguoliterário que se transfiguram na descoberta de outras metodologias de mesmo cunho a partir dessa, quando da criação de um grupo de trabalho composto pela triangulação horizontalizada entre professor da academia, professor do mercado e licenciandos em formação inicial. Richter (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 11) comenta sobre a formação docente inicial e continuada, sobremaneira, triangulada em DPC (academia, mercado e graduação):

A THA toma como ponto de partida que graduandos de qualquer profissão, pelo mero cumprimento de créditos curriculares, saem da faculdade informados, não

¹³⁵ “Pensemos na Psicologia: o estudante, após conhecer teoricamente diversas abordagens, deve escolher uma delas, digamos cognitivo-comportamental, humanista, psicodinâmica, etc., e em contexto de estágio, especialização e mestrado profissional, aprofundar-se laboralmente nessa abordagem selecionada, sem misturá-la com as outras ou mesmo entrar com experimentações aleatórias, como um aprendiz de feiticeiro” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 12). O enquadramento de trabalho docente, proposto pela Teoria Holística da Atividade é como as abordagens terapêuticas que um psicólogo seleciona e fundamenta-se para clinicar.

formados. Coletaram ao longo de quatro, cinco ou seis anos conhecimento especializado declarativo, um saber sobre algo, que permanece em estado latente, estéril, até o momento em que a própria formação, ou melhor, as diretrizes para a capacitação profissional, o convocam para o processo formativo, que transmutará as informações em saberes operantes ou “competências”. A essa altura entram em jogo três componentes funcionais, formando uma tríade formativa: o graduando, ou egresso, um profissional atuante no mercado com função tutorial, e o docente da Academia como mentor, trabalhando de forma complementar à do tutor. [...] As necessidades do mercado de trabalho entram alimentando a Academia com questões às quais esta tenta dar alguma resposta. Surgem inovações que são testadas e depois disseminadas, gerando novas questões e assim fechando o ciclo. [...] Mas nas Letras no ciclo de produção de saberes profissionalmente relevantes não opera. Academia e mercado não estabelecem essa via de mão dupla tão desejável e mesmo indispensável para o fortalecimento da classe. Resultado disso: os acadêmicos e egressos, seja no estágio, seja em serviço, por ausência de DPC, não entram em um verdadeiro processo formativo [...] não entram em enquadramento. Sem enquadramento, o conhecimento declarativo fica por assim dizer “engavetado” e não estabelece com a prática uma integração parametrizada.

É necessário, então, que os licenciandos e que os licenciados em Letras aprendam a desenvolver metodologias de ensino, de modo que, como afirmou Richter no excerto acima, há uma necessidade de transformar o conhecimento teórico-conceitual obtido na acadêmica em saber-como (o saber da prática, o saber segundo a clientela) e em capacidade de seleção criativa (estilo de trabalho), uma vez que a Universidade, segundo o autor já mencionado, apenas informa, mas não forma os licenciados. Dessa maneira, cabe primeiro ao licenciando, ou ao licenciado escolher uma abordagem de trabalho (aqui propomos a noção de enquadramento da THA), e, posteriormente, em cooperação com o mercado e com a academia, poder desenvolver-se em nível de nucleação nomotética (eleger fundamentos teóricos segundo as necessidades clientela) e de objetivação idiográfica (ter escolhas dinâmicas frente às demandas da clientela), novas metodologias de ensino.

Até agora, apresentamos uma contextualização, uma relevância e uma justificativa para sugestão de estudos futuros, relatadas em termos de problemáticas na formação profissional docente no que diz respeito à articulação parcial de teoria e prática, à assistência falha entre academia, escola e graduandos, à falta de enquadramento de trabalho profissional e à inexistência de uma triangulação profissional de academia, profissional do mercado e licenciados em formação inicial pautada em uma teoria e em uma metodologia, com fins a criação conjunta de metodologias de ensino linguoliterário. Nossa questão de pesquisa desdobra-se nesses três fatores (contextualização, relevância e justificativa) e como tal ela é: Como, em um DPC (Desenvolvimento Profissional Corresponsável), entre professor da academia, professor do mercado e licenciandos, em contexto de Ensino Médio da Educação Básica de escolas públicas, pode-se integrar formação inicial (estágio) e formação em serviço

(mercado) no desenvolvimento de um *know-how* metodológico (linguoliterário) a partir de uma composição assessorial (professor da academia)?

Pontuamos o Desenvolvimento Profissional Corresponsável (RICHTER, 2015c) como uma necessidade de capacitação profissional dos docentes, através da empatia enquadrativa em contexto de triangulação de papéis sociais, isto é, profissional da academia, profissional do mercado e licenciandos horizontalizam-se em uma aliança didática na busca por apropriação de papel social e de práticas docentes comuns e enquadradas, mas com fins a uma capacitação individual, como nosso objetivo geral. Nossos objetivos específicos são: a) formar uma aliança didática, de confiança mútua, empatia enquadratória, empatia afetivo-identificatória, e dialogismo problematizador para otimizar pares profissionais, ou grupo de trabalho dentro de uma DPC (Desenvolvimento Profissional Corresponsável), entre professor da academia, professor do mercado e licenciado, b) desenvolver uma capacitação individual (do professor do mercado e do licenciando) para criar metodologias de ensino, c) aplicar técnicas de escuta e de aconselhamento (ancoradas metodologicamente) por parte de um profissional da academia (nessa pesquisa, ele é visto e compreendido na triangulação, como um alter-ego do profissional do mercado), no sentido de acolher os profissionais do mercado e os licenciandos em suas buscas e em seus questionamentos, enquanto docentes formados por valores, condutas e afetos (seres integrais), d) utilizar o *know-how* (metodológico) obtido pelo professor aconselhador, através de fundamentação paradigmática e de seleção criativa (imbricamento das esferas nomotéticas e idiográficas) como ensino de um percurso metodológico que pode ser aprendido pelo professor do mercado e pelo licenciando, e) possibilitar o desenvolvimento de um *know-how* metodológico individual, mas construído em conjunto (pelo saber-sobre e pelo saber-como do profissional do mercado, pelo *know-how* individual já consolidado pelo professor aconselhador e pelas suas estratégias de escuta e aconselhamento e pelos saberes teórico-práticos e pela postura de busca e apropriação do licenciando em formação), f) investigar a eficiência do *know-how* de aconselhamento a partir da escuta, utilizado no transcorrer do processo de pesquisa, como um *know-how* de assessoramento de professores de escola e de graduandos em formação inicial e g) criar momentos síncronos e assíncronos com o professor do mercado e com o licenciando para fundar-se em um projeto pedagógico que vise a melhoria da educação através da horizontalização colaborativa entre professor da academia, professor do mercado e licenciandos.

Esse profissional alter-ego¹³⁶, uma espécie de aconselhador, tem um saber assessorial e um saber profissional para auxiliar os profissionais do mercado e os licenciandos em formação inicial na descoberta e na criação de metodologias de ensino e de tomadas de decisão frente à clientela. O seu saber assessorial diz respeito ao estabelecimento da escuta, em que ele acolhe os problemas dos colegas do mercado e da licenciatura, ofertando um espaço para que eles construam soluções, assessorados pela academia. Essa escuta está posta, em um primeiro plano nos pressupostos freireanos de dialogismo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), ou seja, os papéis sociais docentes hierarquizados são rompidos e tanto professor aconselhador, quanto professores aconselhados dispõem-se simetricamente na interação dialógica. Também é uma escuta freireana no sentido de reflexão da e na ação, isto é, o saber educativo debatido nesse processo de escutar é aceito, incondicionalmente, como ação e a partir do seu acolhimento pelo professor aconselhador é que os docentes podem refletir sobre tal ação, interpretando-a segundo seus saberes educacionais, de modo a intervir sobre ela. Entretanto, a reflexão na e da ação não é realizada somente em termos de saberes educativos, mas também sob intersubjetividade, ou seja, para transformar a ação integralmente, é necessário que a intersubjetividade discursivizada seja levada em conta, pois ela faz parte, também, dos valores, condutas e afetos do profissional docente, o que na THA é corporificado como “desenvolvimento pessoal e resiliogênese” diante da presença da escuta (RICHTER, 2015c, p. 03).

Richter (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 17) ao responder a pergunta de Freitag sobre o grande potencial da Teoria Holística da Atividade em contexto de Educação Básica e como viabilizá-lo, opina:

Por meio de um procedimento formativo fundamental no DPC: a escuta dos colegas do mercado de trabalho. Trata-se de abandonar a atitude dogmática e paternalista da universidade em relação à escola e inverter o sentido das vozes, de modo que tudo começa com as questões levantadas a partir da própria prática linguodidática contextualizada. Cabe ao profissional da Academia estabelecer, dentro do princípio psicodinâmico da base segura, as condições de escuta: empatia, congruência e acolhimento enquadrativos, desde que haja aliança didática e profissional de ambas as partes, além de um investimento afetivo-identificatório principalmente por parte do supervisionado.

Como anteriormente mencionado por nós, baseados no dialogismo problematizador freireano e depois fundamentados na Teoria Holística da Atividade, de Richter, há uma

¹³⁶ Esse profissional alter-ego é um profissional da academia que teve em dada prática contextual de ensino escolar um processamento conceitual, procedimental e de recursos (materiais-*input*) articulado com tomadas de decisões frente à clientela, produzindo uma metodologia de ensino, e, portanto, individualizando seu papel social docente dentro de um enquadramento de trabalho.

necessidade de estabelecer a escuta no âmbito da formação docente. Acreditamos nessa escuta como um meio de assessoria, ou consultoria na relação entre graduação e escola, que progride para o ensino e aprendizado de metodologias de ensino via aconselhamento. Primeiramente, faremos um paralelo relacional entre a Teoria Holística da Atividade, de Richter-versão 4.3 (RICHTER, 2015a) e a perspectiva da Psicologia Humanista em Rogers (2009). Para a THA, o acolhimento pela escuta se dá a partir da empatia (o outro só vai considerar-me como sujeito se eu acolho a sua palavra, assim o professor aconselhador recebe o outro como uma contínua pergunta, acolhendo-o e acolhendo irrestritamente a sua inquietação, desde que ele esteja dentro de um papel que aceite ouvir. A empatia, então, trata da escuta como um ouvir para compreender: a) um pensar, b) um fazer e c) um sentir, o que é nomeado na THA como integralidade dos sujeitos, ou como indissociabilidade de valor, conduta e afeto. Para Rogers, a empatia é uma aceitação incondicional (do eu e do outro), tornando a escuta sensível, pois:

Também acho que a relação é significativa na medida em que sinto um desejo de compreender – uma empatia sensível com cada um dos sentimentos e comunicações do cliente como estes lhe parecem no momento. Aceitação não significa muito até que esta envolva a compreensão. É somente à medida que compreendo os sentimentos e pensamentos que parecem tão terríveis para você, ou tão fracos, ou tão sentimentais, ou tão bizarros-é somente quando eu os vejo como você os vê, que você se sente realmente livre para explorar todos os cantos recônditos e fendas assustadoras de sua experiência interior e frequentemente enterrada (ROGERS, 2009, p. 38)

Isso significa que as duas abordagens são antagônicas, pois a primeira necessita de aliança afetivo-identificativa de ambas as partes para a escuta, enquanto na segunda há uma transferência apenas do sujeito analista, já que o sujeito paciente não oferece mais do que suas palavras (não oferece seu eu integral-valores, condutas e afetos), mas existe um ponto de ligação entre elas, que é a instauração de pares profissionais, como afirma Rogers (2009, p. 39): “Quando essas condições são alcançadas, torno-me uma companhia para o meu cliente, acompanhando-o nesse busca assustadora de si mesmo, onde ele agora se sente livre para ingressar”. O conceito de congruência de Carl R. Rogers é utilizada por Richter (FREITAG; RICHTER, 2015) como uma condição da escuta entre profissional da academia, profissional do mercado e licenciando. Segundo Rogers (2009, p. 325):

Para que a terapia tenha êxito, é necessário que o terapeuta seja, na relação, uma pessoa unificada, integrada e congruente. O que quero dizer com isso é que ele deve ser na relação exatamente o que ele é – não uma fachada, um papel ou uma ficção. Recorri ao termo “congruência” para designar essa combinação precisa da vivência

com a consciência. Quando o terapeuta está completa e precisamente consciente do que está vivenciando um determinado momento da relação, então ele é plenamente congruente. Quanto menos congruência, menos probabilidades existem de ocorrer uma aprendizagem significativa.

Richter, fundamentado em Rogers (2009), elabora o conceito de congruência enquadrativa para a Teoria Holística da Atividade na versão que vem atualmente trabalhando. A congruência enquadrativa da THA é ouvir o outro a partir do e no enquadramento de trabalho docente; é o outro dizer-se dentro dessa modelagem:

O conceito de congruência enquadrativa, aqui, é sumamente importante. Cabe ao profissional com função assessorial abrir-se para a palavra do colega escolarizado enquanto sujeito integral. Mas por outro lado, cabe a este aprender a dizer-se no jargão profissional, sem o que não há como construir o indispensável espaço de assimetria sistêmica, nem mesmo entrar no enquadramento. Para isto, o colega assessor conduzirá o diálogo problematizador com a rotação dos quatro fluxos discursivos, de forma a provocar insights do colega do mercado para as relações entre vivência profissional e os parâmetros enquadrativos (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 17).

Sumariamente, a congruência é como eu consigo me dizer enquanto eu. Nos termos da profissão docente, a congruência é como eu consigo me dizer como um professor profissional enquadrado. Já entramos no tocante à empatia e à congruência para o acolhimento através da escuta. Esses são os dois pontos iniciais para construir uma metodologia de escuta e assessoramento. Com a empatia e a congruência destacamos o como criamos uma relação de ajuda. Até o momento, nossas bases teóricas foram definidas: a Teoria Holística da Atividade-versão 4.3, o dialogismo problematizador freireano (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), a Psicologia Humanista de Rogers (2009) e a metodologia do jogo de rivalidades (FREITAG, 2015). Agora, situamos nossos procedimentos metodológicos, que concernem aos fatores de atribuição, de mediação e de controle da Teoria Holística da Atividade-versão 4.3 (RICHTER, 2015a) ao dialogismo problematizador freireano (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), ao Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), à Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996), à metodologia do jogo de rivalidades (FREITAG, 2015), às interfaces eletrônico-digitais (Facebook, WhatsApp, Appear, Skype, etc.)¹³⁷ e ao campo de encontros de ajuda entre sujeitos (BENJAMIN, 2011);

¹³⁷ Uma das metas do Projeto CADRELP é: “a) Construir interfaces eletrônico-digitais de aderência síncrona e assíncrona entre colegas de atividades-fim e atividades-meio, com expectativas de ampliação progressiva a nível nacional ou mesmo transnacional” (RICHTER, 2015d, p. 03). Portanto, os encontros entre profissional da academia, profissional do mercado e licenciandos em formação pode se dar através de ferramentas digitais. As ferramentas digitais assíncronas como WhatsApp podem ser utilizadas para encontros com menor teor interativo, já que essa ferramenta não permite comunicação ao mesmo tempo. Já no Skype e no Facebook, duas ferramentas síncronas, o “estar ao mesmo tempo” comunicando-se, permite uma interação dialogal entre dois participantes. Descobrimos a ferramenta digital Appear, que também é síncrona, mas tem uma vantagem em relação às duas

esse último procedimento metodológico, também, atua em nossa pesquisa como fundamento teórico.

Começamos por Benjamin¹³⁸, que irá, mormente, subsidiar nossa metodologia de escuta e assessoramento, que será contextualmente materializada em reuniões síncronas, ou assíncronas, ou seja, de encontros presenciais e encontros virtuais (via interfaces eletrônico-digitais). O primeiro elemento destacado por Benjaminim (2011) é o desejo de ajudar, que direciona os encontros em suas condições externas e internas, pois as internas existem em nós e as externas emergiram do diálogo. Ele afirma que existem duas condições básicas para o desejo de ajudar:

1. Trazer para a entrevista precisamente tanto de nós mesmos quanto sejam capazes, detendo-nos logicamente no ponto em isso possa constituir obstáculo ao entrevistado ou negar a ajuda de que ele necessita.
2. Sentir dentro de nós mesmos que desejamos ajuda-lo tanto quanto possível, e que nada naquele momento é mais importante. O fato de mantermos tal atitude permitirá que ele, no decorrer da entrevista, tome consciência disso (BENJAMIN, 2011, p. 23).

O segundo elemento para um encontro de ajuda entre sujeitos, ou um assessoramento de escuta, é voltar-se a nós mesmos para sentirmos a vontade em nós de “ajudar aos outros a se sentirem bem consigo mesmos e conosco. Além disso, porque estamos bem com o nosso *self*, menor será a tendência deste a interferir em nossa compreensão do *self* do outro” (BENJAMIM, 2011, p. 25). O terceiro elemento é a honestidade recíproca que, “pode incluir, às vezes, dizer ao entrevistado que não temos a solução para sua dificuldade. Em vez de inibi-lo, tal franqueza pode encorajá-lo a enfrentar sua situação mais vigorosamente” (BENJAMIN, 2011, p. 27). O quarto elemento para um encontro de escuta entre sujeitos para assessoramento é o emprego de formulários, segundo Benjamin (2011, p. 35), no sentido de instrumentos diagnósticos orais e escritos dos encontros em termos de escuta e de assessoramento. Os fatores de controle da THA, junto do dialogismo problematizador

outras síncronas mencionadas aqui. Apear é um site que possibilita videoconferências de até oito pessoas ao mesmo tempo, e por essa razão, a elegemos como a mais apropriada aos propósitos específicos e gerais dessa pesquisa futura, já que a interação dialogal nessa ferramenta é semelhante a um encontro presencial (todos podem falar ao mesmo tempo), além da sua execução ser mais abrangente (em computadores, em tablets, em celulares, etc.) (APPEAR, 2015).

¹³⁸ Benjaminim (2011) trata da entrevista como ferramenta de trabalho, entretanto, para os fins do trabalho que pretendemos pesquisar futuramente, haverá encontros entre sujeitos, que não seguem, totalmente uma formatação de entrevista, mas que se ajustam às etapas e aos recursos propostos pelo autor mencionado. Não podemos definir o que serão esses encontros, na medida em que a metodologia de assessoramento via escuta vai surgir das descobertas procedimentais desses e nesses encontros, semelhantes a entrevistas.

freireano nos embasam no controle desses encontros, assim como as suas interpretações são norteadas pelo Paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e pela Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996)¹³⁹.

Os encontros em si, sejam síncronos, ou assíncronos devem obedecer a três estágios, segundo Benjamin (2011, p 39): “1. Abertura ou colocação do problema; 2. Desenvolvimento ou exploração e 3. Encerramento”. O primeiro estágio é o assunto de motivação do encontro. O segundo estágio é o exame do assunto. O terceiro estágio é o compromisso em procurar individualmente alternativas para o assunto. Esses três estágios (o quarto elemento benjaminiano), é importante frisar, consolidam-se por meio dos fatores de atribuição e de mediação da THA, uma vez que eles regulam o papel docente e criam intervenções didáticas frente às necessidades da clientela. A metodologia do jogo de rivalidades de Freitag, em seu percurso de elaboração, será, sobretudo, responsável por ajustar esses três estágios, uma vez que ela é um saber profissional em termos de tomadas de decisão e um saber assessorial em termos de escuta e aconselhamento. O dialogismo problematizador freireano alimentará a dialogicidade entre os sujeitos do encontro, de modo a refletirem e buscarem soluções adequadas ao assunto-problema.

O quinto elemento corresponde a tipos de mudança desejados e como estimulá-las. A mudança que o grupo de trabalho deseja deve ser considerada no campo das informações cognitivas, ou emocionais obtidas, enquanto que o seu estímulo, afirma Benjamin (2011, p. 62):

Oferecemos os recursos à nossa disposição e discutimos seu benefício potencial para ele, mas acreditamos que a decisão quanto à sua aplicabilidade cabe a ele. Agimos no sentido de ajuda-lo a tornar-se cada vez mais consciente de si mesmo, de seu espaço vital, de sua própria estrutura de referência. Queremos ajuda-lo a aprender que a mudança é possível, mas que cabe a ele decidir quando e como mudar.

O sexto elemento é o papel do aconselhador como ativo e vital para o funcionamento do trabalho conjunto com professor do mercado e licenciando, explorando aquilo trazem para o encontro:

Essencialmente, trazemos nosso conhecimento, experiência, habilidade profissional, as informações que possuímos e os recursos à nossa disposição. Além disso, trazemos a nós mesmos: nosso desejo de sermos úteis, nosso calor e estima em relação ao próximo, nosso *background*, nossos preconceitos e defeitos, nosso

¹³⁹ Os formulários, ou instrumentos diagnósticos trazidos por Benjamin (2011) nas páginas 74 e 75, por serem bastante relacionados a entrevistas, serão adaptados ao longo do trabalho de pesquisa, pelos pares profissionais: professor da academia (aconselhador), professor do mercado e licenciando.

próprio espaço vital e nossa estrutura interna de referência (BENJAMIN, 2011, p. 64).

O sétimo elemento de um encontro de ajuda, ou de aconselhamento, proposto por Benjamin (2011), é humanizar a essência desse trabalho cooperativo entre pares profissionais da academia, do mercado e da graduação. Quanto a essa humanização, o autor retoma o conceito de congruência (ROGERS, 2009) e alude ao aprendizado da escuta por todo o grupo de trabalho, não apenas pelo professor aconselhador:

Ser humano refere-se a alguma coisa-além do que já foi dito sobre respeito, interesse, ouvir, compreender, aceitar e empatia-de nosso próprio comportamento que dá substância a essas atitudes. Antes de mais nada, precisamos estar preparados para mostrar ao entrevistado quem somos, sem nos ocultarmos, para que ele se sinta encorajado a olhar para o que ele é, sem reservas. Devemos ser sinceros, autênticos, congruentes-não apenas agindo, mas sendo. Enquanto o entrevistado alimentar qualquer dúvida sobre nós como seres humanos, não irá se permitir confiar em nós. Sentirá que não é sábio, nem seguro, nem aceitável confiar nos outros e em si mesmo. Se ele sente que somos autênticos no que fazemos e dizemos, pela maneira como expressamos nossos pensamentos e sentimentos, nossas ambivalências e incertezas, pode aprender que é seguro expor-se por meio dos seus. Se nos ouve e não sente nenhuma mensagem contraditória por detrás de nossas palavras, poderá aprender a escutar genuinamente a si próprio e sem censura (BENJAMIN, 2011, p. 82).

Considerando as implicações discursivas nos diálogos com presença mútua de escuta, no par pergunta-resposta, a obra de Benjamin (2011, p. 92) funciona, também, como metodologia, porque classifica as perguntas em abertas e fechadas, diretas e indiretas e duplas, podendo ser um primeiro contato de interpretação diagnóstica dos aspectos orais presentificados na estrutura de um grupo de trabalho como o que propomos aqui. O oitavo e último elemento proposto por Alfred Benjamin é a interpretação dos dados, sejam eles orais, ou escritos. No que tange à sugestão de pesquisa futura que aqui estamos elaborando, a interpretação utiliza, mais detidamente, os fatores de controle da THA-versão 4.3 (RICHTER, 2015a), o Paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e a Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996) em suas fases de reflexão na ação.

A partir de um saber-sobre e de um saber-como (o percurso da elaboração da metodologia do jogo de rivalidades) conquistado pelo professor pesquisador, autor dessa dissertação, ele pode ensinar professores do mercado e licenciandos em formação inicial o encadeamento de procedimentos utilizados por ele na elaboração dessa metodologia, de maneira a terem melhor controle sobre as suas formas de intervenção. Esse ensino se dará pela aderência por escuta e congruência enquadratórias entre professor da academia, professor

do mercado e licenciando. Nesses encontros síncronos e assíncronos, eu atuei como professor aconselhador, que escuta os colegas de profissão, reconstruindo a minha congruência profissional na pesquisa Alunos autores no Ensino Médio: (re) educação linguoliterária na Teoria Holística da Atividade e instrumentalização docente através da Pesquisa-ação, mostrando-lhes os aspectos, ou índices que a demonstraram em contexto escolar, ou seja, os indícios discursivos em que me disse um profissional docente dentro de um enquadramento de trabalho. Portanto, essa pesquisa futura apresenta: a) uma congruência enquadratória (*know-how* metodológico individual-jogo de rivalidades) conquistado em contexto escolar da nossa pesquisa atual, b) uma construção de *know-how* de elaboração individual de metodologias de ensino para os docentes do mercado e em formação a partir do *know-how* do jogo de rivalidades, c) uma elaboração de metodologia de aconselhamento, ou assessoramento, através de estratégias de escuta, para docentes profissionalmente enquadrados e d) *know-how* de assessoramento, através de escuta para ensinar o *know-how* de elaboração individual de metodologias de ensino.¹⁴⁰ Essas duas metodologias (*know-how* de elaboração individual de metodologias de ensino e *know-how* de assessoramento via escuta para o ensino desse *know-how* de elaboração individual de metodologias), dentro dos procedimentos metodológicos previstos, serão distribuídas aos docentes em formato digital por meio de ferramentas “nuvem” como o Google Docs, o Google Drive, o Dropbox, etc. (GOOGLE DOCS, 2015; GOOGLE DRIVE, 2015; DROPBOX, 2015)¹⁴¹ Lembramos que Rogers (2009) e Benjamin (2011) constituem-se, entre outros fundamentos e métodos (Teoria Holística da Atividade, dialogismo problematizador freireano, metodologia do jogo de

¹⁴⁰ O termo elaboração individual refere-se ao enlaçamento entre fundamentação teórica (nucleação nomotética) e seleção criativa (objetivação idiográfica) frente às necessidades da clientela em termos de busca dos colegas em DPC pela descoberta de outra metodologia de ensino a partir do *know-how* do professor aconselhador (que foi individual dentro das esferas nomotética e idiográfica). Isso quer dizer que, construção, ou elaboração, ou criação correspondem à capacidade do profissional docente em organizar recursos, procedimentos e conceitos de maneira individual, desde que ancorado enquadrativamente (papel social e intervenções docentes da THA). Pretende-se, então, construir, conjuntamente (profissional da academia, profissional do mercado e licenciando em formação inicial) um *know-how* de ensino linguoliterário (com base na metodologia do jogo de rivalidade, de Felipe Freitag) e um *know-how* de assessoramento da formação docente inicial e continuada (com base em estratégias de escuta e de congruência e em encontros de interação dialogal) que sejam utilizados como metodologias, mas que, também, sejam utilizadas como tomadas de decisão dos profissionais docentes, isto é, que a partir nos nossos *know-hows*, os professores possam assumir uma postura individual de busca e de apropriação, construindo suas próprias metodologias de ensino e de assessoramento, mas sem escapar à universalidade de seu papel social e de sua abordagem de enquadramento do trabalho docente especializado.

¹⁴¹ As ferramentas “nuvem”, como as destacadas no texto, dizem respeito à computação em nuvens: “Quando se fala em computação nas nuvens, fala-se na possibilidade de acessar arquivos e executar diferentes tarefas pela internet. Quer dizer, você não precisa instalar aplicativos no seu computador para tudo, pois pode acessar diferentes serviços online para fazer o que precisa, já que os dados não se encontram em um computador específico, mas sim em uma rede. [...] é a possibilidade de acessar dados, arquivos e aplicativos a partir de qualquer lugar, bastando uma conexão com a internet para tal – ou seja, não é necessário manter conteúdos importantes em um único computador (AMOROSO, 2012).

rivalidades) já destacados, como fundamentações teóricas e como procedimentos metodológicos para a investigação de um *know-how* de elaboração de metodologias de ensino linguoliterário para o Ensino Médio da Educação Básica que se desdobra em um *know-how* de assessoramento através da escuta para aprender o *know-how* de elaboração de metodologias de ensino linguoliterário para o Ensino Médio da Educação Básica.

Nossa futura pesquisa de Doutorado está atrelada ao Projeto CADRELP – Núcleo de Capacitação em Desenvolvimento de Recursos em Ensino de Língua Portuguesa¹⁴², em associação com o LABPORT (Laboratório de Língua Portuguesa) – UFSM. O CADRELP é coordenado pelo professor Pós-Doutor Marcos Gustavo Richter e incorpora seus orientandos. Tem por objetivos, segundo (RICHTER, 2015d, p. 03):

- a) Contribuir para a qualificação e integração das atividades-fim e atividades-meio;
- b) Incentivar a cooperação entre bacharelado e licenciatura;
- c) Melhorar a eficácia das iniciativas de formação inicial e continuada por meio da implementação do Desenvolvimento Profissional Corresponsável e técnicas de enquadramento de trabalho no paradigma sociointeracionista e desenvolvimento de *know-how* do ensino comunicativo de língua portuguesa;
- d) Desenvolver *know-how* em assessoria e supervisão;
- e) Estabelecer canais de escuta das escolas e de colegas licenciados que lá atuam;
- f) Emancipar colegas do mercado quanto a tomadas de decisão e implementação de *know-how* especificados no item anterior;
- g) Incentivar profissionais do bacharelado a contribuírem com seus textos para os materiais didáticos desenvolvidos para os estabelecimentos de ensino em relação de parceria;

Os itens a, c, d, e, f dos objetivos elencados pelo professor Richter incidem, estreitamente, em nossa sugestão de pesquisa, porque englobam participativamente, os profissionais da academia, os profissionais do mercado e os graduandos, respectivamente, em papéis e em técnicas de supervisão, cosupervisão e supervisionamento, com fins ao desenvolvimento de um *know-how* metodológico de recursos, formato de atividades, demanda cognitiva e monitoramento para professores do mercado e em formação inicial no contexto escolar do Ensino Médio e de um *know-how* metodológico de aconselhamento através da escuta, para mediar a construção do papel social e da prática docentes dos profissionais do mercado e dos graduandos em formação. Para a nossa pesquisa futura, teremos de selecionar um professor do mercado e um licenciando em formação no Ensino Médio (que desejem realizar um contrato didático, segundo a THA), para que junto do autor dessa dissertação,

¹⁴² O CADRELP está situado dentro do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras da UFSM, está vinculado ao Grupo de Pesquisa Linguagem e Interação e Linha de Pesquisa Teoria Holística da Atividade. O projeto está registrado no GAP sob o número 040961.

enquanto professor aconselhador, ou alter-ego do professor do mercado, possam, durante, cerca de um ano e meio, investir esforços na apreensão do *know-how* de elaboração de metodologia de ensino linguoliterário (a metodologia do jogo de rivalidades), na construção individual (por parte do professor do mercado e do professor em formação inicial assessorados pelo professor alter-ego do professor do mercado) de um *know-how* de metodologia de ensino linguoliterário e como grupo de trabalho investigar a eficácia do *know-how* de assessoramento (via escuta) de docentes do mercado e em formação para o aprendizado de criação individual de metodologias de ensino linguoliterário, já embasado teórica e metodologicamente, mas sem testagem em estudo de campo, ou de caso.

Nossa fundamentação teórica conta, ainda, com outros dois autores: Castoriadis e González Rey. Castoriadis (1982) procura resgatar a relação entre universal e singular da subjetividade, de modo a afirmar que o imaginário como produção subjetiva é criado pelas significações sociais através da dialética dos sujeitos com a sociedade. Assim, para o autor em questão “o sujeito se constitui como tal instituindo um mundo de significações, daí o conceito de ordem de sentido ser importante” (MOTTA; URT, 2009, p. 627). O conceito de ordem de sentido, de Castoriadis, liga-se ao conceito de lógica configuracional, de González Rey (2003), que é a organização e significação da realidade em movimento. Os dois autores atribuem aos sujeitos uma capacidade criadora do pensamento, inseparável do contexto e das formas a que os sujeitos estão imersos, isto é, a organização social. Essa capacidade de criar dos sujeitos os dá possibilidades de autonomia:

[...] Abertura ontológica, pois ultrapassar essa clausura significa alterar o sistema cognitivo e organizacional já existente, portanto, constituir seu mundo e a si próprio segundo diferentes leis e, portanto, criar um novo eidos ontológico, um si-mesmo diferente em um mundo diferente. Tal possibilidade só aparece, que eu saiba, com o ser humano. Ela aparece como possibilidade de por em questão-não de modo aleatório ou às cegas, mas sabendo o que se faz-suas próprias leis, sua própria instituição quando se trata de sociedade (CASTORIADIS, 1987, p. 420).

É essa capacidade criadora do pensamento, que se transmuta em questionamento de si, das leis sociais que regem seu imaginário e, portanto, de seus lugares ou papéis sociais, que defendemos as práticas situadas dentro de um enquadramento de trabalho docente, capaz de reformular o papel social docente segundo as necessidades da clientela e capaz de reformular intervenções didáticas dos docentes, também, de acordo com a demanda (através da ordem de sentido de Castoriadis e da lógica configuracional de González Rey) criando, então, um estilo de trabalho individual, apesar de ancorado em uma parametrização, ou abordagem de trabalho docente. No caso da Teoria Holística da Atividade, é a própria noção de enquadramento do

trabalho docente que permite com seus fatores de atribuição, de mediação e de controle, tomadas de decisão por parte do profissional, dominadas e controladas por fundamentos teórico-conceituais e por seleção criativa. Há aí, uma universalidade subjetiva e uma individualidade subjetiva, pois a partir de um enquadramento de trabalho docente, pode-se individualizar por uma maneira singular de trabalho.

Tentaremos com essa pesquisa em surgimento amenizar o “problema sério do fosso que separa nas Letras, de um lado, profissionais das atividades-fim, ou seja, das escolas, e de outro, profissionais das atividades-meio, ou seja, da formação superior e carreira universitária” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 11), por meio de uma aliança didática (aspectos afetivo-identificatórios) entre professor da academia, professor do mercado e licenciando, de modo a reverter o ego profissional fragmentado das Letras, construindo um ego profissional enquadrado. Essa construção de um ego profissional enquadrado perpassa pela noção de enquadramento de trabalho docente da Teoria Holística da Atividade, uma vez que, a rigor, os conhecimentos do licenciado e dos licenciandos “armazenados-embora, fragmentados, inoperantes e desacoplados da prática profissional” (FREITAG; RICHTER; 2015, p. 12), tornam-se integrais com essa paradigmática de trabalho, ou seja, há um investimento de valores, de condutas e de afetos envolvidos na modelagem de papéis sociais (educador e educandos), de intervenções didáticas e de monitoramento da aprendizagem, além de tornarem-se universais (inserção em uma abordagem adotada e senso de coletividade) e individuais (tomadas de decisão a partir da abordagem adotada, mas por senso de criatividade particular).

O DPC que pretendemos criar se alimenta de um profissional da academia, enquanto alter-ego do profissional do mercado, que atuará como uma espécie de tutor, ou de aconselhador, ou de assessor, utilizando estratégias de escuta e de assessoramento, na investigação conjunta (academia-mercado-graduação), mas individual (mercado e graduação assessorados pela academia em alter-ego do mercado) de uma metodologia de ensino linguoliterário para o Ensino Médio (a partir do percurso processual da metodologia do jogo de rivalidades) e de uma metodologia de assessoramento de elaboração de metodologias de ensino linguoliterário para o Ensino Médio. Esse material que será criado funcionará como formas aplicáveis de individuação do trabalho docente dentro de uma abordagem, ou perspectiva parametrizada (o enquadramento da THA, por exemplo), integrando conhecimento nomotético (fundamentos teórico-conceituais) e conhecimento idiográfico

(seleção criativa) do professor diante da demanda, ou da clientela, em seus aspectos de identidade e subjetividade, relacionados ao Real lacaniano (LACAN, 1981).

Como conclusão não somente dessa seção de capítulo, mas também dessa dissertação de mestrado, destaco (e por ora, é apenas a minha voz) que, ao longo desse itinerário de pesquisa, deparei-me com uma “escola experimental”, na medida em que através do enquadramento de trabalho docente da Teoria Holística da Atividade obtive, além de parâmetros teórico-práticos da profissão de professor, um sentimento de incerteza. Esse sentimento de incerteza não foi negativo, pelo contrário, em sua positividade apontou todo o processo de ensino-aprendizagem no modelo holístico de educação, ou seja, o senso finalístico do trabalho docente esteve aportado pela noção de enquadramento da THA. Essa incerteza surgiu, quando eu aceitando meus alunos como entorno (realidade sociocultural) do sistema escola e escolarização, coloquei-me em um papel de dúvida constante. Essas dúvidas iam crescendo ao longo das oficinas aplicadas, pois cada vez mais meus alunos expressavam-se como sujeitos (e eu os havia dado esse direito). Foi a Teoria Holística da Atividade, em seus três fatores de enquadramento, que permitiram transformar as minhas dúvidas em tomadas de decisão. Essas tomadas de decisão nunca deixaram de confluir para o senso finalístico do trabalho docente naquele contexto (alunos autores no Ensino Médio), mas ganharam novos contornos através das minhas escolhas teórico-metodológicas e criativas. Adolescentes que eram e que ainda o são, puderam, através das minhas adoções de alternativas (metodologia do jogo de rivalidades), ser não apenas alunos autores no Ensino Médio, mas sujeitos adolescentes autores no Ensino Médio, e, acima de tudo, autores em suas próprias vidas.

A importância das tomadas de decisões paradigmáticas está no domínio de profissionalização do trabalho docente em contraste com o *status* de profissão sem senso comum e povoada por leigos e semileigos que a abastecem com escolhas didáticas ilegais e aleatórias. O enquadramento de trabalho é tão importante que, até mesmo a Medicina, profissão emancipada, que se autogere e, portanto tem Conselhos Federal e Estadual, necessitou repensar seu trabalho em termos de metodologias de atendimento clínico, a partir do “ato médico” (veiculado, fortemente pela mídia em 2013). Após inúmeras pressões sociais acerca do atendimento desumanizado de médicos, principalmente, em grandes cidades e em sistemas públicos de saúde, como, por exemplo, o SUS (Sistema Único de Saúde), esses Conselhos médicos foram chamados pelo Senado brasileiro a aprovar a regulamentação de uma série de normas médicas, desatualizadas desde 1931, que dizem respeito, sobretudo, a um

conjunto de atividades e comportamentos para diagnósticos, encaminhamento de pacientes e sua prevenção de agravos e medicação (LAMPERT, 2005)¹⁴³.

Fico refletindo sobre os três efeitos de uma profissão emancipada, efeito de prestígio, efeito de legitimidade e efeito de verdade, postulados pela THA em relação à nossa profissão de licenciados em Letras. O efeito de prestígio dá ao profissional, via imagem e palavra, “sabedoria, confiabilidade e relevância” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 09), o efeito de legitimidade dá ao profissional o seu campo de atuação, “de modo que os não habilitados que tentarem exercê-la estarão incorrendo em exercício ilegal da profissão, um crime” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 10) e o efeito de verdade dá ao profissional um lugar sociodiscursivo “como argumento de autoridade” (FREITAG; RICHTER, 2015, p. 10). Em consequência desses três efeitos de uma profissão emancipada, ainda nos deparamos com o recinto de tios e tias, provedores de amor incondicional, que fazem escolhas didáticas incertas e ao acaso, com a atuação ilegal da profissão de licenciado em Letras e com o discurso social de culpabilização dos professores pelos fracassos dos alunos.

Uma Professora Muito Maluquinha é uma obra infanto-juvenil, do famoso escritor e cartunista Ziraldo. A prática pedagógica utilizada pela Professora muito maluquinha é que dá nome a ela, logo, ser maluquinha é uma visão que a escola, onde ela leciona para crianças, criou para o seu papel e para os seus métodos didáticos “estranhos”. Na história de Ziraldo, a jovem professora conseguiu criar pares profissionais com seus alunos, através de uma atividade que simulava um tribunal. Ela também conseguiu aproximar sua prática da realidade dos alunos quando fazia uso da máquina com poesias, ensinando-os sobre tecnologia, um assunto que eles gostavam e também quando ensinava fazendo relações nas aulas de Geografia com as suas vivências (lugares que os alunos sonhavam em visitar). Ela não realizava provas, pois enxergava em seus alunos um potencial desde o início, bastando avaliá-los continuamente nas atividades das aulas. A Professora muito maluquinha investia afetivamente nas e valorizada as individualidades de cada aluno, em suas habilidades e competências, compreendendo-os como seres humanos:

Então, passou a ter concurso todas as semanas. Os mais estranhos junto com os mais normais: a melhor redação, a voz mais grossa, o melhor desenhista, a melhor mão para plantar flor, o melhor cantor, o mais engraçado, o que tinha a melhor memória.

¹⁴³ Não entraremos na discussão aprofundada da questão, uma vez que a utilizamos apenas como um argumento de autoridade para explicar a importância de tomadas de decisão profissionalizadas em um paradigma de trabalho enquadrado, aludindo à emancipação ou regulamentação da profissão docente.

Só agora percebemos que, primeiro, ela descobria uma qualidade destacável em um de nós e aí, então, inventava o concurso, segura de quem seria o vencedor. No fim do ano, todo mundo tinha ganhado uma medalha (PINTO, 2010, p. 82-83)

Há certa relação entre a Professora muito maluquinha de Ziraldo e alguns pressupostos básicos da Teoria Holística da Atividade, colocados em prática na nossa pesquisa. Tanto no papel, quanto na prática didática, utilizamos na pesquisa e utilizava na história de Ziraldo, a Professora muito maluquinha: a) a indissociabilidade entre pensar, fazer e sentir em relação aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e ao conhecimento; b) a realidade e os universos de interesses dos educandos como objetos de aprendizagem e c) o educador e os educandos como pares profissionais para atingir um dado objetivo. Em suma, tanto na nossa pesquisa, subordinada, maiormente à THA, quanto no papel e na prática didática da Professora muito maluquinha há um entrecruzamento de cognição e afeto, o que torna o papel docente e suas intervenções didáticas direcionadas à formação pedagógica e à formação humana. Então, para o fechamento dessa dissertação de mestrado, posso ainda nutrir muitos enigmas a resolver no âmbito da profissão docente e seus desdobramentos, entretanto, tenho uma certeza que desejo e que quero fazer reverberar: que todos nós, docentes, sejamos “Professoras muito maluquinhas”.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos **A construção de conhecimentos sobre ensino na formação inicial do professor de Física: “...agora, nós já temos as perguntas”**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.
- ALMEIDA; Marcos Vinicius Ast de; PEROBELLI, Matheus Pontelli; GARCIA, Jaci Rene Costa. **Uma aproximação possível entre a Teoria dos Sistemas e a Teoria dos Jogos: considerações sobre a formação de estratégias diante das expectativas e desapontamentos. Disc. Scientia. Série: Ciências Sociais Aplicadas, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 127-139, 2007.**
- AMARAL, Joseana. **Retratos da docência em textos de revista: expectativas, papel social e emancipação, um estudo comparativo entre Letras e Educação Física**. 2012. 153 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- AGUIRRE, Ana de Barros et al. **A formação da atitude clínica no estagiário de psicologia. Psicologia USP, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 44-62, 2000.**
- AMOROSO, Danilo. **O que é computação em nuvens?** (2012). Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/computacao-em-nuvem/738-o-que-e-computacao-em-nuvens-.htm>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- APPEAR. 2015. Disponível em: <<https://appear.in/>>. Acesso em: 26 set. 2015.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. 3. ed. São Paulo: Ars Poetica, 1993.
- ARGYLE, Michael. **A interação social: relações interpessoais e comportamento social**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos. **Estratégias formativas como elemento integrador na educação inicial e continuada de professores**. In: Formação de Professores, PUC/SP, n.08. São Paulo: 2008.
- BAUDELAIRE, Charles. **O pintor da vida moderna**. In: COELHO, Teixeira. (Org.). **A modernidade de Baudelaire**. Tradução de Suely Cassal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- BATESON, Gregory. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEE, Helen. **O ciclo vital**. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BENJAMIN, Alfred. **A entrevista de ajuda**. Tradução de Urias Corrêa Arantes. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do diálogo**. Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BURNS, Anne. **Collaborative Action Research for English Language Teacher**. Cambridge University Press, 1999.
- BRAIDA, Fabrícia Cavichioli. **Interferência do enquadramento de trabalho nas representações sobre o ensino de leitura no contexto de formação inicial docente sob o entendimento da Teoria Holística da Atividade**. 2012. 226 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 set. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRITO, Adriano Naves de. **Falácia naturalista e naturalismo moral: do é ao deve mediante o quero**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2010000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 set. 2015.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.
- CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2014.
- CAMPOS, Flavio de. **Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular.** *Aberto*, ano 12, n. 54, p. 51-63, abri./jun, 1992.

CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do Labirinto II – Domínios do Homem.** Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. **A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem.** In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996. p. 282-297.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, comunicação e anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.

CLAVURIER, Vincent. **Real, Simbólico, Imaginário: da referência ao nó.** Tradução de Elisa dos Mares Guia-Menendez. *Estudos de Psicanálise*, Belo Horizonte, n. 39, p. 125-136, jul. 2013.

CROOKES, Graham; GASS, Susan M. **Task in a pedagogical context: integrating theory and practice.** Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

DANIEL, Luana Amoroso. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de Letras.** 2009. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem.** Tradução de Carlos Eduardo Reis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan: estrutura do sujeito.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

DROPBOX. 2015. Disponível em: <https://www.dropbox.com/pt_BR/>. Acesso em: 26 set. 2015.

DUBIN, Fraida; OLSHTAIN, Elite. **Course design: developing program and materials for language learning.** Cambridge University Press, 1986.

ELKIND, David. **Cognition in infancy and early childhood.** In: Y. Brackbill (Ed.). **Infancy and early childhood.** Nova York: Free Press, 1967.

ENGESTRÖM, Yrjö. **An activity-theoretical perspective on producer-user interaction.** Helsinki: Academy of Finland, 1998.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação.** *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 36, p. 21-38, 2010.

FIANI, Ronaldo. **Teoria dos Jogos: para cursos de Administração e Economia.** Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.

FOERSTE, E. **Discurso de alguns periódicos nacionais sobre formação de professores e a integração entre universidade e escola básica a partir dos anos 80.** Caxambu, ANPEd/Gt - formação de professores, 2005.

FUNDAÇÃO CAPES. **Novo regulamento do Pibid-Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013.** 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

FUNDAÇÃO CAPES. **Pibid.** 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em 21 set. 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais.** 2002. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../10007>>. Acesso em: 13 set. 2015.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d' Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Felipe. **Ensino interdependente de língua e literatura no Ensino Médio da Educação Básica: contribuições jakobsoneanas.** *Revista de Letras Dom Alberto*, v. 1, n. 6, ago./dez. 2014.

FREITAG, Felipe; RICHTER, Marcos Gustavo. **Sensibilização e autoria literária: um modelo para o ensino de língua e literatura para o Ensino Médio.** 2014. Disponível em: <http://www.tecnoevento.com.br/nel2014/anais/artigos/art22_2.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

FREITAG, Felipe; MOTTA, Vaima Regina Alves. **Meios, modos e objetos de ensino de Literatura para a sensibilização literária e para a formação de leitores no Ensino Médio: os alunos problematizam.** Material inédito, aguardando aceite e possível publicação na Revista Entrelinhas, revista eletrônica do Curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, 2013.

FREITAG, Felipe; RICHTER, Marcos Gustavo. **Diálogos com Felipe Freitag: entrevista com o criador da Teoria Holística da Atividade, Marcos Gustavo Richter.** In: V Fórum de Estudos Internacionistas (PPGL-CEPESLI-UFSM). Entrevista audiovisual transcrita e editada por Marcos Gustavo Richter. Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica.** Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

FREUD Sigmund. **Totem e tabu.** In: MUNIZ, Órizon Carneiro (Org. e Trad.). **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974. Vol. XIII.

FREUD, Sigmund. **Pulsions et destins des pulsions.** In: **Métapsychologie.** Paris, Idées-Gallimard: 1981 (1915). p. 11-44.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.** *Cadernos CEDES*, v. 20, n. 50, p. 09-25, 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski.** *Educación e Sociedade*, v. XXI, n. 70, p: 132-148, abr. 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

GOOGLE DOCS. 2015. Disponível em: <<https://www.google.com/docs/about/>>. Acesso em: 26 set. 2015.

GOOGLE DRIVE. 2015. Disponível em: <https://www.google.com/intx/pt-BR/work/apps/business/products/drive/?utm_medium=cpc&utm_source=google&utm_campaign=br-smb-apps-bkws&utm_term=google+drive>. Acesso em: 26 set. 2015.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão.** 2004. 149 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. **Changing teaching methods is one prerequisite for increasing the effectiveness of the schooling process.** *Soviet Education*, New York, v. 17, n. 3, p. 87-92, jan., 1975.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner; CAMPBELL, John B. **Teorias da personalidade.** Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora da USP, 1971.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **O que é o Ideb.** 2011. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 21 set. 2015.

JAUSS, Hans Robert. **A Estética da Recepção: Colocações Gerais.** In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

KADER, Carla Callegaro Côrrea. **O desvio aos meios e o Discurso do déficit em artigos acadêmicos na perspectiva da Linguística de Corpus.** 2011. Disponível em: < <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos11/carla.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

KADER, Carla Callegaro Côrrea. **Assimetria interna aos sistemas alopoéticos versus autopoiese: um estudo dos fatores de atribuição à luz da Teoria Holística da Atividade.** 2012. 227 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

KIST, Liane Batistela. **Limites e possibilidades para a implementação de tutoria no desenvolvimento de Estágio curricular em cursos de Licenciatura.** 2007. 292 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

KIST, Liane Batistela. **Aproximações e distanciamentos entre a Teoria Holística da Atividade e o PIBID como programa de aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica.** SEMINÁRIO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – TEXTO, VARIAÇÃO E ENSINO. 5. 2015. Rio Grande. **Caderno de Resumos do evento.** Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2015.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIN, Melanie. **Notas sobre alguns mecanismos esquizóides.** In: KLEIN, Melanie. **Progressos da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Imago, 1973.

KLEIN, Melanie. **Inveja e gratidão e outros trabalhos.** Tradução de Ellias Mallet da Rocha, Liana Pinto Chaves. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KRUG, Hugo Norberto; CRISTINO, Ana Paula da Rosa. **Ensinar é o mesmo que ser professor? Reflexões sobre a formação de professores e as mudanças educativas. Jornada Nacional de Educação.** CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1; 2. 2006. SANTA MARIA. **Anais do evento.** Santa Maria: UNIFRA, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

LACAN, Jacques. **O Seminário: Livro 17. O Averso da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. **Subversion du sujet et dialectique de désir dans l'inconscient freudien.** In: *Écrits.* Paris: Seuil, 1960.

LACAN, Jacques. **O Seminário: Livro 02. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. **Les Psychoses, séminaire, livro III (1955-1956).** Paris: Seuil, 1981.

LACAN, Jacques. **Fontion et champ de la parole et du langage em psychanalyse (1953).** In: *Écrits.* Paris: Seuil, 1966.

LACAN, Jacques. **Le désir et son interprétation, séminaire.** In: *Bulletin de psychologie.* Paris: Seuil, 1958. Livro IV (1958-1959).

LAMPERT, Jadete Barbosa. **Ato médio e a formação médica para atender as necessidades de saúde da sociedade.** 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232005000500004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 set. 2015.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia, personalidad.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983

LEVY, Ruggero. **O adolescente.** In: EIZIRIK, Cláudio Laks; BASSOLS, Ana Margareth Siqueira (Orgs.). **O ciclo da vida humana.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Reflexões sobre o Estágio/Prática de Ensino na formação de professores.** *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan/abr. 2008.

LOPES, Rosa Guedes. **Discurso do psicanalística: formalização do desejo do analista.** *Revista Eletrônica do Núcleo Sephora*, v. 5, n. 10, maio/out. 2010.

LUHMANN, Niklas. **Social systems.** Stanford: Stanford University Press, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva et al. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

McDERMOTT, Lillian C. **A perspective on teacher preparation in Physics – other sciences: the need for Special courses for teachers**. *American Journal of Physics*, v. 58, n. 8, p. 734-742, 1990.

MENEGHINI, Renata. **Ensaio sobre o desenvolvimento adolescente, linguagem e a instituição escolar**. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/ensaios-sobre-o-desenvolvimento-adolescente-linguagem-e-a-instituicao-escolar/29363/#ixzz3YcJG7A00>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

MORAN, Patrick. **Teaching Culture: Perspectives in Practice**. Boston: Heinle & Heinle/Thomson Learning, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UNB, 1999.

MOTTA, Vaima Regina Alves. **Noticing e consciouness-raising na aquisição da escrita em língua materna**. 2009. 204 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MOTTA, Maria Alice Alves da; URT, Sônia da Cunha. **Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey**. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 14, n. 4, p. 621-629, out./dez. 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

NUNAN, David. **Course Design**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

NUNAN, David. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto**. In: ARANTES, V. A. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Daniela Machado de; FULGENCIO, Leopoldo Pereira. **Contribuições para o estudo da adolescência sob a ótica de Winnicott para a educação**. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682010000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 abr. 2015.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **O mundo da criança: da infância à adolescência**. Tradução de Auriphebo Berrance Simões. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

PARSONS, Talcott. **La estructura de la acción social**. Madri: Guadarrama, 1968.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PÉREZ-SERRANO, Maria Gloria. **Investigación-Acción: Aplicaciones al Campo Social y Educativo**. Madrid: Dykinson, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. In: **Temas de Educação 3**. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia. Lisboa, 1993.

PIETRI, Émerson de. **Sobre a constituição curricular de língua portuguesa**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abril 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Ana Lúcia Guedes; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Trabalho Escolar e Produção de Conhecimentos**. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV, Neto; SHIGUNOV, Alexandre (Orgs.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 5-22.

PINTO, Zivaldo Alves. **Uma Professora Muito Maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

PRETI, Dino. **A linguagem dos idosos**. São Paulo: Contexto, 1991.

PRETI, Dino (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

PROGRAD UFSM. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Links e Legislação)**. 2015. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=150>>. Acesso em: 22 set. 2015.

REGO, Teresa Cristina. **A cultura escolar a constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REZENDE, Alexandre; VALDES, Hiram. **Galperin: implicações educacionais da teoria de formação das ações mentais por estágios**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1205-1232, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87313710007.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2014.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Aquisição, representação e atividade**. Santa Maria: Editora da UFSM, PPGL-Editores, 2008.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Por um modelo holístico de formação docente. Linguagem e cidadania**, Santa Maria, 13. ed., jan./jun. 2005. Disponível em: <www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania>. Acesso em: 25 mar. 2015.

RICHTER, Marcos Gustavo. **O material didático no ensino de línguas**. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/lec/02_05/Marcos.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015a.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Tarefa e Projeto de Ensino de Línguas**. Material didático em versão eletrônica. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Curso de Graduação em Letras-Português, 2015b.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Questionamentos para o Desenvolvimento Profissional Corresponsável: DPC e Enquadramento**. Material inédito. Universidade Federal de Santa Maria, 2015c.

RICHTER, Marcos Gustavo. **CADRELP – Núcleo de Capacitação em Desenvolvimento de Recursos em Ensino de Língua Portuguesa**. Material inédito. Universidade Federal de Santa Maria, 2015d.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Produção e Análise de Material Didático**. Material didático em versão eletrônica. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Curso de Graduação em Letras Portuguesas, 2010-2011.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Pela existência de paradigmas profissionais na licenciatura em Letras**. 2013. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/>. Acesso em: 15 abr. 2015.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Lacan e a teoria dos quatro discursos: por uma ética da diferença na educação**. 2012. Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marcos.pdf.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Profissionalização docente segundo a teoria holística da atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico**. In: MOTTA, Vaima Alves; LEÃO, Rosaura Albuquerque (Orgs.). **Linguagem e Interação: O ensino em pauta**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 109-140.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do Português e Interatividade**. Santa Maria: UFSM, 2000.

RICHTER, Marcos Gustavo; AMARAL, Joseane. **Papel social e emancipação: discutindo as bases da profissão docente**. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8436/9274>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

RICHTER, Marcos Gustavo. (2009) **Quadro do Esquema Básico da Teoria Holística Estendida da Atividade – versão 3.2**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

SEGAL, Hanna. **Introdução à obra de Melanie Klein**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Editora da USP, 1972.

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **As diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura**. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-IGUALDADE E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 11., 26 a 29 de maio de 2002, Goiânia. **Anais do evento**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2002.

TEUBNER, Gunther. **O Direito como sistema autopoietico**. Tradução de José Engrácia Antunes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma perspectiva para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRINDADE, Alencar Fabiano dos Reis. **Para entender Luhmann e o direito como sistema autopoietico**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

VANIER, Alain. **Lacan**. Tradução de Nícia Adan B. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

UFSM. **Conteúdo programático do Curso de Licenciatura em Letras Português (Ementário)**. 2011. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?curso=970>>. Acesso em: 21 set. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamiento y Lenguaje: Conferencias sobre Psicologia**. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **El método instrumental en psicología**. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas I**. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

WALLON, Henri. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WERTSCH, James V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

WHITE, R.; ARNDT, Valerie. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

Organograma procedimental para a realização das oficinas:

Oficina I (13 de junho de 2014 e início da oficina de 27 de junho): Vida e narrativa: roteirização para sensibilização e autoria literária

Tempo de duração: 2 h/aula

Objetivos e justificativa: Sensibilizar os educandos à literatura e a autoria literária a partir das tríades **vida-estória-narrativa** e **perceber-inferir-imaginar**, dentro de um enquadramento que permita a ação e a reflexão ao mesmo tempo, no sentido de didatizar elementos apriorísticos de roteirização, os quais se alicerçam na finalidade central dessa pesquisa: a criação de uma *storyline* por parte dos educandos.

Problematização, provocação ou pré-leitura:

Leia o que segue: (escrever no quadro)

Quando acordou o dinossauro ainda estava lá. (Augusto Monterroso)

Questões orais:

- 1) O que você leu, causou-lhe algum estranhamento? Se sim, qual?
- 2) Você sabe quais são os elementos, ou as partes principais (que são essenciais, quem quase sempre aparecem) quando contamos algo a alguém, seja escrevendo, ou falando? Se sim, quais são?
- 3) Esses elementos que você citou aparecem no trecho lido? Onde aparecem?
- 4) O que é uma narrativa?
- 5) Então, o trecho lido, apesar de ter pouca extensão é uma narrativa? Por quê?
- 6) Como se contam histórias? De onde surge a vontade de contar uma história a alguém? Histórias estão apenas nos livros? Onde mais se encontram histórias?

Desenvolvimento:

Etapa 1:



Escolher um aluno para em voz alta contar o que se passa na tirinha de Luluzinha. A partir da narração do aluno, perguntar:

- 1) O que você percebeu na tirinha?
- 2) O que você inferiu na tirinha?
- 3) O que você imaginou na tirinha?
- 4) As cenas da tirinha são cotidianas, da vida, ou não? Por quê?

Leia o que segue:

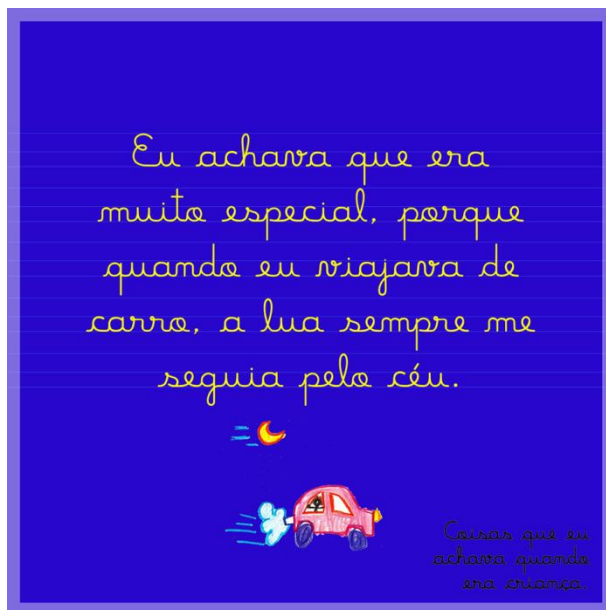
“Durante toda a minha vida, tive sete amigos que me ensinaram tudo o que sei. Os nomes deles são Quem, O quê, Onde, Quando, Por quê, Para quê e Como.” (Rudyard Kipling, escritor inglês)

Diante do que você leu, tente encontrar os sete amigos (citados no enunciado acima) na tirinha da Luluzinha. Você saberia dar outros nomes para esses sete amigos? Se sim, quais são esses outros nomes? De onde você conhece esses outros nomes?

Etapa 2: Na tirinha da Luluzinha, você percebeu que é contada uma estória bastante simples, que pode acontecer no nosso dia a dia, na nossa vida. O ser humano é um contador de história, pois está sempre narrando alguma coisa para alguém, ou para si mesmo. Geralmente essas estórias fazem parte da vida do ser humano, do seu cotidiano, de coisas que eles fazem no emprego, na escola, em casa, nas ruas, em festas, etc. Essas estórias podem estar escritas, ou serem faladas. O ser humano gosta bastante de contar estórias do seu tempo de criança e de como ele percebia o mundo naquele tempo. Quer ver?

Distribuir as textualidades COISAS QUE EU ACHAVA QUANDO ERA CRIANÇA, formando 12 grupos. Cada grupo deverá ler a sua textualidade, discutindo entre si, porque o texto verbal contido nela é uma narrativa. Expor para os demais colegas as suas respostas.

Exemplo das textualidades:



Etapa 3: Nessa etapa, os alunos deverão produzir uma textualidade (pode unir texto verbal e não-verbal) semelhante às textualidades apresentadas na etapa anterior, de modo a contar, narrar alguma coisa que achava quando era criança. Cada aluno lê para a turma o que escreveu, ou mostra a sua textualidade verbal e não-verbal se for o caso.

Referências bibliográficas:

CAMPOS, Flavio de. Roteiro de cinema e televisão: *A arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

Tirinha da Luluzinha. Disponível em: <<http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2012/05/hqs-luluzinha-um-dia-de-chuva.html>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

Coisas que eu achava quando era criança. Disponível em: <<https://www.facebook.com/coisasqueeuachava?fref=ts>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

Reflexão catalizadora:

Eu percebo que, na oficina de hoje, nas atividades propostas, para aprender, eu:

- 1) Consegui identificar os elementos de uma narrativa?
() Sim () Não () Parcialmente
- 2) Percebi com facilidade o que é uma narrativa?
() Sim () Não () Parcialmente
- 3) Localizei sem dificuldades os elementos de uma narrativa na tirinha da Luluzinha e na narrativa de Augusto Monterroso?
() Sim () Não () Parcialmente
- 4) Como explico a facilidade ou a dificuldade que tive em cada um dos itens 1, 2 e 3, ou seja, porque eu consegui ou não encontrar os elementos de uma narrativa, o que é uma narrativa, esses elementos na tirinha da Luluzinha e na narrativa de Augusto Monterroso. De que maneira eu encontrei ou não esses itens?

Reflexão conjunta:

- 1) Que experiência foi essa para você? Defina-a, indicando pontos fortes e pontos frágeis.
- 2) Que progresso você sente/percebe que teve, ou está tendo com as oficinas? Faça um detalhamento dessa sua percepção.

Ação para a próxima oficina:

- 1) Considerando o que foi trabalhado hoje e os aspectos de sensibilização e autoria literária, o que você acredita que deva ser trabalhado na próxima oficina, para que você progrida em seu aprendizado e que tenha uma função para sua vida escolar e para sua vida social?

Intervenção provocativa para a próxima oficina:

Em casa, ao longo dessa semana, escreva uma estória e traga na próxima aula. Essa estória deve surgir de algo que você viu ou vivenciou durante essa semana. Escreva o que você quiser e o quanto você achar necessário.

(Um aluno levantou como problema o porquê de acentuar as palavras)

Detalhamento das observações da prática (a cargo do educador):

Organograma procedimental para a realização das oficinas:

Oficina II (27 de junho e 04 de julho de 2014): A descrição como elemento do contar.

Tempo de duração: 2 h/aula

Objetivos e justificativa: Investigar elementos de narração em sinopses de filmes e obras do Realismo no Brasil, localizando a categoria descrição como essencial para a construção narrativa, para o contar histórias, de modo a sensibilizar para o fenômeno literário e para a autoria literária.

Problematização, provocação ou pré-leitura: Esse item surge a partir da intervenção de um aluno na aula anterior acerca do porquê acentuar as palavras, sendo essa problemática utilizada como mote para o trabalho com a descrição (que ocorre no contar, no relatar, no explicar, no perguntar, no responder, etc).

Leia o que segue:

porque nao consigo acentuar minhas palavras???

Gente alguem pode me ajudar, nao estou conseguindo acentuar minhas palavras no excel e no word, ja tentei varias ferramentas e nao consegue, alguem pode me ajudar???

abraços

[Responder](#) | [Responder com citação](#) | [Relatar abuso](#) ▼ | [Inscrever-se para atualizações](#)



Resposta

1

Considerou isso útil
Eu também

Answers 2010 respondida em janeiro 14, 2010 ▼

Bem, provavelmente o seu Office ou seu teclado está configurado para o inglês, que é um idioma que não suporta acentos.

Verifique na barra de status do Word qual é o idioma e mude para o português.

Verifique também na barra de tarefas do Windows se o idioma é PT (Português). Se não for, mude então.

[Responder](#) | [Responder com citação](#) | [Relatar abuso](#) ▼

Questões orais:

- 1) Qual é o problema relatado pelo sujeito que pergunta e qual é a solução dada pelo sujeito que responde?
- 2) De que maneira o primeiro sujeito faz sua pergunta e o segundo sujeito responde-a, ou seja, que tipo de recurso da língua eles mais utilizam para fazer a pergunta e para responder a pergunta?
- 3) Na sua opinião, por que o Inglês é “um idioma que não suporta acentos”?
- 4) Por que, então, na Língua Portuguesa acentuamos certas palavras?

Desenvolvimento:

Etapa 1: Nessa primeira etapa, os alunos lerão duas sinopses de filmes, de modo a identificar que o recurso da língua mais utilizado em uma sinopse é a descrição, investigando os principais elementos linguísticos da descrição em sinopses de filmes, na busca pelo efeito de sentido.

A Culpa é das Estrelas

SINOPSE

12



Diagnosticada com câncer, Hazel Grace Lancaster se mantém viva graças a uma droga experimental. Após passar anos lutando com a doença, a jovem é forçada pelos pais a participar de um grupo de apoio e logo conhece Augustus Waters, um rapaz que vai mudar completamente a sua vida.

Elenco: Shailene Woodley; Ansel Elgort; Nat Wolff; Laura Dern; Sam Trammell; Willem Dafoe; Lotte Verbeek; Mike Birbiglia

Direção: Josh Boone

Gênero: Romance

Duração: 126 min.

Distribuidora: Fox Films

Classificação: 12 Anos



COMPARTILHAR

X-Men: Dias de um Futuro Esquecido

SINOPSE

12



No futuro, os mutantes são caçados impiedosamente pelos Sentinelas, gigantes robôs criados por Bolívar Trask. Os poucos sobreviventes precisam viver escondidos, caso contrário serão também mortos. Entre eles estão o professor Charles Xavier, Magneto, Tempestade, Kitty Pryde e Wolverine, que buscam um meio de evitar que os mutantes sejam aniquilados. O meio encontrado é enviar a consciência de Wolverine em uma viagem no tempo, rumo aos anos 1970. Lá ela ocupa o corpo do Wolverine da época, que procura os ainda jovens Xavier e Magneto para que, juntos, impeçam que este futuro trágico para os mutantes se torne realidade.

Elenco: James McAvoy; Michael Fassbender; Hugh Jackman; Jennifer Lawrence; Nicholas Hoult; Patrick Stewart; Ian McKellen; Ellen Page

Direção: Bryan Singer

Gênero: Ação

Duração: 135 min.

Distribuidora: Fox Films

Classificação: 12 Anos



COMPARTILHAR

Após ler as duas sinopses de filmes, responda oralmente:

- 1) Quais são as informações que o autor dessas sinopses apresenta aos leitores?
- 2) Essas informações contam o quê?
- 3) Como ele nos conta essas informações?
- 4) Quais são os principais elementos da língua que ele utiliza para contar essas informações?
- 5) Contando essas informações dessa maneira, o autor pretende o quê?

Etapa 2: Nessa etapa, os alunos terão acesso a trechos conto *Uns braços*, de Machado de Assis, para que se possa explorar a descrição como um ponto de apoio caracterológico do movimento literário Realismo, assim como, a partir de uma atividade dinâmica (Fragmentação do conto em suas partes), explorar-se-á a linearidade narrativa. Cada grupo de alunos receberá um trecho do texto, de modo que eles possam observar a sequencialidade dos fatos, das ações, dos acontecimentos. Após essa atividade dinâmica, os alunos deverão, oralmente, identificar a diferença entre a descrição nas sinopses de filmes e no conto *Uns braços*.

Grupo I: Também a culpa era antes de D. Severina em trazê-los assim nus, constantemente. Usava mangas curtas em todos os vestidos de casa, meio palmo abaixo do ombro; dali em diante ficavam-lhe os braços à mostra. Na verdade, eram belos e cheios, em harmonia com a dona, que era antes grossa que fina, e não perdiam a cor nem a maciez por viverem ao ar; mas é justo explicar que ela os não trazia assim por faceira, senão porque já gastara todos os vestidos de mangas compridas. De pé, era muito vistosa; andando, tinha meneios engraçados; ele, entretanto, quase que só a via à mesa, onde, além dos braços, mal poderia mirar-lhe o busto. Não se pode dizer que era bonita; mas também não era feia. Nenhum adorno; o próprio penteado consta de mui pouco; alisou os cabelos, apanhou-os, atou-os e fixou-os no alto da cabeça com o pente de tartaruga que a mãe lhe deixou. Ao pescoço, um lenço escuro, nas orelhas, nada. Tudo isso com vinte e sete anos floridos e sólidos.

Grupo II: Não havia remédio; Inácio bebeu a última gota, já fria, e retirou-se, como de costume, para o seu quarto, nos fundos da casa. Entrando, fez um gesto de zanga e desespero e foi depois encostar-se a uma das duas janelas que davam para o mar. Cinco minutos depois, a vista das águas próximas e das montanhas ao longe restituía-lhe o sentimento confuso, vago, inquieto, que lhe doía e fazia bem, alguma coisa que deve sentir a planta, quando abotoa a primeira flor. Tinha vontade de ir embora e de ficar. Havia cinco semanas que ali morava, e a vida era sempre a mesma, sair de manhã com o Borges, andar por audiências e cartórios, correndo, levando papéis ao selo, ao distribuidor, aos escrivães, aos oficiais de justiça. Voltava à tarde, jantava e recolhia-se ao quarto, até a hora da ceia; ceava e ia dormir. Borges não lhe dava intimidade na família, que se compunha apenas de D. Severina, nem Inácio a via mais de três vezes por dia, durante as refeições. Cinco semanas de solidão, de trabalho sem gosto, longe da mãe e das irmãs; cinco semanas de silêncio, porque ele só falava uma ou outra vez na rua; em casa, nada.

Após a leitura do conto:

- 1) Diga se você encontrou uma diferença na maneira como o autor conta a história nas sinopses dos filmes e nos trechos do conto *Uns braços*. Se sim, que diferença é essa?
- 2) Indique nessas partes, quais recursos da língua, ou da gramática se utilizam para essa descrição detalhada.

Etapa 3: Nessa etapa, os alunos produzirão uma sinopse dos trechos do conto *Uns braços*, de Machado de Assis, atentando para o fator da descrição concisa como um elemento desse gênero textual, possibilitador de instigação para a leitura. Tais sinopses serão entregues a alunos de outras turmas de 2º ano do Ensino Médio, com o objetivo de instiga-los à leitura integral do conto de Machado de Assis.

Referências bibliográficas:

Textualidade de pré-leitura. Disponível em: <http://answers.microsoft.com/pt-br/office/forum/officeversion_other_office_other/porque-nao-consigo-acentrar-minhas-palavras/eccb1ba9-f018-4527-917e-a2d95416bb46>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Sinopse dos filmes. Disponível em: <<http://www.cinemark.com.br/filmes/em-cartaz>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Conto Uns braços, de Machado de Assis. Disponível em: <<http://www.biblio.com.br/default.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/unsbracos.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Reflexão catalizadora:

Eu percebo que, nessa oficina, nas atividades propostas, para aprender, eu:

- 1) Consegui identificar a descrição como um elemento da pergunta e da resposta dos sujeitos na primeira atividade?
() Sim () Não () Parcialmente
- 2) Percebi com facilidade que nas sinopses descrevia-se menos e nos trechos do conto *Uns braços* descrevia-se mais?
() Sim () Não () Parcialmente
- 3) Localizei sem dificuldades que para elaborar uma sinopse dos trechos do conto *Uns braços* eu deveria descrever menos, contando apenas o essencial da cena, de maneira a fazer com que os meus colegas se interessassem pela leitura integral do texto?
() Sim () Não () Parcialmente
- 4) Como explico a facilidade ou a dificuldade que tive em cada um dos itens 1, 2 e 3?

Reflexão conjunta:

- 1) Que experiência foi essa para você? Defina-a, indicando pontos fortes e pontos frágeis.
- 2) Que progresso você sente/percebe que teve, ou está tendo com as oficinas? Faça um detalhamento dessa sua percepção.

Ação para a próxima oficina:

- 1) Considerando o que foi trabalhado hoje e os aspectos de sensibilização e autoria literária, o que você acredita que deva ser trabalhado na próxima oficina, para que você progrida em seu aprendizado e que tenha uma função para sua vida escolar e para sua vida social?

Intervenção provocativa para a próxima oficina:

Em casa, ao longo dessa semana, escreva uma estória e traga na próxima aula. Essa estória deve surgir de algo que você viu ou vivenciou durante essa semana. Escreva o que você quiser e o quanto você achar necessário.

Detalhamento das observações da prática (a cargo do educador):

Organograma procedimental para a realização das oficinas:

Oficina III (04 de julho e 11 de julho de 2014): A anatomia da narrativa

Tempo de duração: 2 h/aula

Objetivos e justificativa: Problematizar a anatomia da narrativa através da metáfora da receita de bolo; Investigar os elementos (ingredientes) e a estrutura (modo de preparo) de uma narrativa; Reconhecer na estrutura da narrativa os itens complicação e desfecho.

Problematização, provocação ou pré-leitura:

Questões orais:

- 1) Na tirinha da Luluzinha, que vimos em uma das oficinas passadas, existe algum problema que deve ser solucionado? Qual?
- 2) Naquela textualidade retirada da internet que estudamos na oficina passada, em que uma pessoa faz uma pergunta e outra pessoa responde essa pergunta, existe algum problema que deve ser solucionado? Qual?
- 3) Quem conhece uma receita de bolo?
- 4) O que aparece em uma receita de bolo, isto é, quais são as partes de uma receita de bolo?
- 5) Você sabe de cor uma receita de bolo?

Desenvolvimento:

Etapa 1: Nessa etapa, o educador recolherá uma receita de bolo que algum educando saiba de cor (caso contrário, o educador levará uma receita de bolo), escrevendo-a no quadro, de modo a conjuntamente identificar os ingredientes como os elementos narrativos (as personagens, caracterizadas de algum modo, em uma sequência, em um lugar) e o modo de preparo como os itens de complicação e desfecho de uma narrativa (alguma coisa acontece inesperadamente e rompe a ordem dos elementos narrativos personagens, tempo, espaço, etc, criando um final diferente)

- 1) Em uma receita de bolo, a seção de ingredientes apresenta que tipo de coisas? Essas coisas apresentadas na seção de ingredientes de uma receita podem ser relacionadas a algum elemento de uma narrativa? Qual (ais)? Por quê?
- 2) Em uma receita de bolo, o modo de preparo apresenta o quê para quem está lendo a receita, ou para quem está lendo a receita para fazê-la?
- 3) O que é apresentado no modo de preparo de uma receita de bolo traz alguma situação que pode levar a uma complicação? Qual?
- 4) Essa complicação pode alterar alguma coisa na receita? O que altera? Quais as causas dessa alteração?

Etapa 2: Dividir a turma em dois grupos. Um grupo deve imaginar alguma situação que seja complicadora, ou complicada (pensar em algo inesperado que tenha acontecido com alguém). O que aconteceu? O outro grupo deve imaginar um desfecho para essa situação complicadora, ou complicada apresentada pelo primeiro grupo (pensar em algo que possa solucionar o problema que tenha acontecido com alguém). E aí, o que fazer?

Etapa 3: Vamos imaginar um final?

Lembram-se da tirinha da Luluzinha, estudada na primeira oficina? Vamos imaginar um final diferente para ela?

Luluzinha passou por uma situação complicadora quando avistou Bolinha e Alvinho em frente à sorveteria. Ela, não querendo repartir o sorvete com os seus dois amigos, fechou o guarda-chuva sobre si, escondendo-se. Vamos pensar uma complicação diferente que crie um final diferente para essa história?

Referências bibliográficas:

Reflexão catalizadora:

Eu percebo que, nessa oficina, nas atividades propostas, para aprender, eu:

- 1) Consegui identificar os elementos narrativos como os ingredientes de uma receita e a complicação e o desfecho como o modo de preparo de uma receita?
() Sim () Não () Parcialmente
- 2) Percebi com facilidade que se alguma situação diferente acontecesse no modo de preparo de uma receita, o final seria diferente?
() Sim () Não () Parcialmente
- 3) Realizei sem dificuldades a tarefa de criar uma complicação e um desfecho para certa situação?
() Sim () Não () Parcialmente
- 4) Como explico a facilidade ou a dificuldade que tive em cada um dos itens 1, 2 e 3?

Reflexão conjunta:

- 1) Que experiência foi essa para você? Defina-a, indicando pontos fortes e pontos frágeis.
- 2) Que progresso você sente/percebe que teve, ou está tendo com as oficinas? Faça um detalhamento dessa sua percepção.

Ação para a próxima oficina:

- 1) Considerando o que foi trabalhado hoje e os aspectos de sensibilização e autoria literária, o que você acredita que deva ser trabalhado na próxima oficina, para que você progrida em seu aprendizado e que tenha uma função para sua vida escolar e para sua vida social?

Intervenção provocativa para a próxima oficina:

Em casa, ao longo dessa semana, escreva uma estória e traga na próxima aula. Essa estória deve surgir de algo que você viu ou vivenciou durante essa semana. Escreva o que você quiser e o quanto você achar necessário.

Detalhamento das observações da prática (a cargo do educador):

Organograma procedimental para a realização das oficinas:

Oficina IV (08 de agosto de 2014): Literatura: conceitos e expressões do fazer literário

Tempo de duração: 3 h/aula

Objetivos e justificativa: Problematizar conceitos de literatura; Investigar o fazer literário como fenômeno de expressão dos sujeitos; Encorajar os educandos à escrita literária; Perceber a literatura, ou mais especificamente, as narrativas como elementos da realidade cotidiana. Esses objetivos justificam-se pela leitura de narrativas elaboradas pelos educandos a partir de situações reais de suas vidas, ou seja, narrativas recolhidas de fatos ocorridos em suas vidas, de modo a construírem seus próprios conceitos de arte literária.

Problematização (provocação, pré-leitura):

Discussão oral:

- 1) O que é literatura para você?
- 2) O que é um texto literário para você?
- 3) O que é escrever um texto literário para você?
- 4) De onde nasce/surge o que se conta nos textos literários?

Desenvolvimento:

Etapa 1: Nessa etapa propõe-se uma atividade de confronto de conceitos de Literatura, advindos de variados meios, como o científico (teoria literária, dicionário), o artístico (poemas, prosas, charges, quadrinhos de autores), o cotidiano (resposta de aluno), e materialidades textuais da rede de computadores (sites de busca), como fenômeno de negociação de sentidos para conceitos de Literatura mais próximos das realidades socioculturais, históricas e subjetivas dos educandos, em sua formação individual de um conceito.

1)O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois de todos, é ele o mais imitador e, por imitação, apreende as primeiras lições), e os homens se comprazem no imitado. (Poética, Aristóteles)

2)A literatura nos permite viver num mundo onde as regras inflexíveis da vida real podem ser quebradas, onde nos libertamos do cárcere do tempo e do espaço, onde podemos cometer excessos sem castigo e desfrutar de uma soberania sem limites. (Mário Vargas Llosa)

3)A distinção entre literatura e as demais artes vai operar-se nos seus elementos intrínsecos, a matéria e a forma do Verbo. De que se serve o homem de letras para realizar seu gênio inventivo? Não é, por natureza, nem do movimento como o dançarino, nem da linha como o escultor ou o arquiteto, nem do som como o músico, nem da cor como o pintor. E sim – da palavra. A palavra é, pois, o elemento material intrínseco do homem de letras para realizar sua natureza e alcançar seu objetivo artístico. (Alceu Amoroso Lima)

4)A Literatura obedece a leis inflexíveis: a da herança, a do meio, a do momento. (Hypolite Taine)

5)A Literatura é como as demais formas de arte, tem a capacidade de provocar no leitor um estranhamento diante da realidade, como se a víssemos pela primeira vez, sob um prisma diferente. (Chklovski)

6)A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada, através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferente dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mais medidas pelos mesmos padrões das verdades ocorridas. Os fatos que manipula não têm comparação com os da realidade concreta. São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido de vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida. A Literatura é, assim, vida, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana. (Afrânio Coutinho)

(<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/278085>)

7)Literatura é a arte de compor escritos artísticos, em prosa ou em verso, de acordo com princípios teóricos e práticos, o exercício dessa arte ou da eloquência e poesia. O termo provém do latim *litteratura*, "arte de escrever, literatura", a partir da palavra latina *littera*, "letra". (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura>)

8)li·te·ra·tu·ra

(latim *litteratura*, -ae)

substantivo feminino

Ciência do literato.

Conjunto das obras literárias de um país ou de uma época.

Disciplina que estuda obras, temas e autores literários.

Escritos narrativos, históricos, críticos, de eloquência, de fantasia, de poesia, etc

Conjunto de textos sobre determinado assunto (ex.: *literatura científica, literatura de divulgação, literatura técnica*). = BIBLIOGRAFIA

Folheto que acompanha um medicamento ou alguns outros produto, de conteúdo informativo sobre composição, administração, precauções, etc.

(Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/literatura> [consultado em 29-04-2014])

9)“Não faças versos sobre acontecimentos.

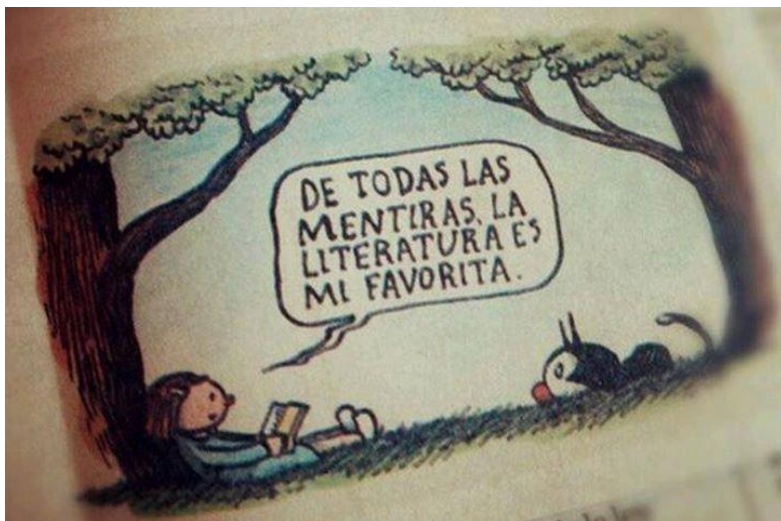
Não há criação nem morte perante a poesia.

Diante dela, a vida é um sol estático, não aquece nem ilumina.
As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não contam.
Não faças poesia com o corpo,
esse excelente, completo e confortável corpo, tão infenso à efusão lírica.
Tua gota de bile, tua careta de gozo ou de dor no escuro
são indiferentes.
Nem me reveles teus sentimentos,
que se prevalecem do equívoco e tentam a longa viagem.
O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia.”

(Carlos Drummond de Andrade, Procura da poesia, em <http://www.brasilecola.com/literatura/o-que-e-literatura.htm>)

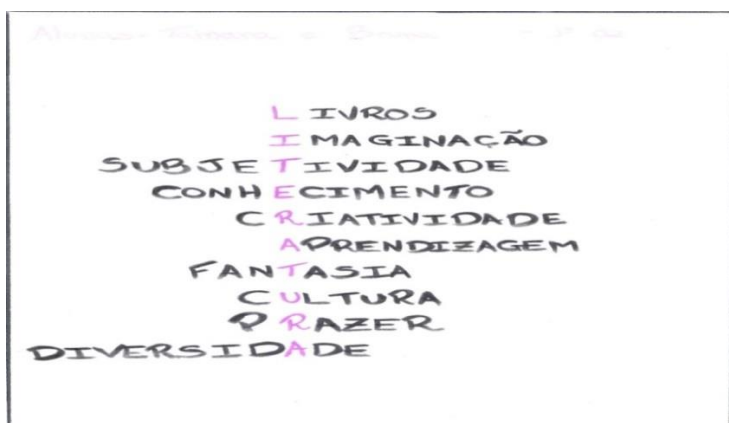
10)“Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas”. (Manoel de Barros, em <http://literatura.uol.com.br/literatura/figuras-linguagem/49/memorias-de-infancia-na-poetica-de-manoel-da-barros-293769-1.asp>)

11)



(<http://blog-palavras-voadoras.blogspot.com.br/2013/08/de-todas-as-mentiras-literatura-e-minha.html>)

12)



(Resposta de um aluno em:
<http://escolateresaramos.blogspot.com.br/2013/03/linguagem-e-literatura.html>)

13)



(Mafalda, de Quino, em
<http://cidagrecco.wordpress.com/category/leitura/page/2/>)

A atividade em questão encadear-se-á num primeiro momento pela apresentação dos conceitos pré-selecionados pelo educador aos educandos, havendo uma leitura dos mesmos, de maneira a nortear reflexões como:

- 1) Procure analisar crítica e reflexivamente os trechos escolhidos, de modo a encontrar o sentido dos conceitos, ou seja, de maneira a verificar a que campo (científico, cotidiano, artístico, outros) pertencem os conceitos lidos, e que efeitos de sentido eles assumem para o entendimento da Literatura. (realização grupal)
- 2) Escolha um dos trechos e relacione-o a outros trechos que mantenham a mesma ideia do conceito de Literatura. Diga qual é essa ideia e se ela se aproxima do conceito de Literatura que você está formando para você. Explique sua resposta. (realização grupal)
- 3) Procure estabelecer quais são os recursos linguísticos (do sistema gramatical) utilizados pelo autor do conceito que você escolheu para a composição da definição de literatura e a maneira como você descobriu isso, em termos de compreensão linguística, isto é, a partir de quais elementos da língua você descobriu o modo de organização gramatical que o autor utilizou. (realização grupal)
- 4) Diga qual ou quais dos conceitos apresentados a você nesse exercício, mantêm proximidade com o conceito de Literatura que você afirmou ter, explicando o que fez você escolher esse(s) conceito(s) e porque ele(s) mantêm relação com o seu conceito. (realização individual)

- 5) E agora, depois dessa atividade, o que se mantém e o que se modifica no seu conceito de Literatura? (realização individual)

Etapa 3: Nessa etapa, os educandos lerão as narrativas elaboradas por eles (atividade da oficina anterior), de modo a, num primeiro momento serem lidos como autores por seus colegas, em num segundo momento, identificarem os elementos “complicação e desfecho” em tais textos. Cada educando receberá uma narrativa produzida por um de seus colegas, identificará os elementos “complicação e desfecho” e responderá a seguinte pergunta: Por que esse texto é literatura?.

Referências bibliográficas:

Referidas no corpo das etapas de Desenvolvimento.

Reflexão catalizadora:

Eu percebo que, nessa oficina, nas atividades propostas, para aprender, eu:

- 1) Consegui identificar os mais variados conceitos de literatura e saber a que campo pertencem?
() Sim () Não () Parcialmente
- 2) Construí com facilidade um conceito particular de literatura?
() Sim () Não () Parcialmente
- 3) Realizei sem dificuldades a tarefa de responder o porquê da narrativa do meu colega é um texto literário?
() Sim () Não () Parcialmente
- 4) Como explico a facilidade ou a dificuldade que tive em cada um dos itens 1, 2 e 3?

Reflexão conjunta:

- 1) Que experiência foi essa para você? Defina-a, indicando pontos fortes e pontos frágeis.
- 2) Que progresso você sente/percebe que teve, ou está tendo com as oficinas? Faça um detalhamento dessa sua percepção.

Ação para a próxima oficina:

- 1) Considerando o que foi trabalhado hoje e os aspectos de sensibilização e autoria literária, o que você acredita que deva ser trabalhado na próxima oficina, para que você progrida em seu aprendizado e que tenha uma função para sua vida escolar e para sua vida social?

Intervenção provocativa para a próxima oficina:

Pense em uma personalidade, ou celebridade de que você goste bastante. Descreva-a em termos de características físicas e características psicológicas. A partir dessas características, responda:

Como ela reagiria, levando em conta suas características, a uma complicação? Qual seria a complicação? E o desfecho?

Detalhamento das observações da prática (a cargo do educador):

Organograma procedimental para a realização das oficinas:

Oficina V (12 de setembro de 2014): As personagens: construção e reação na trama.

Tempo de duração: 1 h/aula

Objetivos e justificativa: Problematizar o perfil de personagens, ou seja, os traços caracterizadores das personagens; Construir situações-problema, ou complicações que possam ser solucionadas segundo as características de personagens distintas; Investigar a representação de pessoas e conceitos na forma de pessoas fictícias; Problematizar personagens tipo, isto é, personagens cujas ações são guiadas pelos conceitos fundamentais que as caracterizam. Justifica-se esse trabalho, na medida em que as personagens e suas construções e reações diante dos fatos são recursos da narrativa, mas também, são construções intimamente relacionadas por evocações de pessoas à nossa volta, papéis que percebemos no dia a dia.

Problematização (provocação, pré-leitura):

Os alunos lerão a produção textual que devia ser feita em casa:

Selecionar uma personalidade, ou celebridade (ator, atriz, cantor, cantora, jogador de futebol, escritor, escritora, etc) que mais gostam, caracterizando-a física e psicologicamente.

Questões orais:

- 1) O que é uma personagem?
- 2) O que é perfil de uma personagem?
- 3) O perfil de uma personagem pode fazê-la perceber e reagir ao mundo de uma maneira específica e peculiar? Por quê?

Desenvolvimento:

Etapa 1: Apresentação das personagens principais dos quadrinhos-desenho-filme As tartarugas ninja.



Leonardo

Leonardo (apelidado "Leo") é o líder de fato das tartarugas. Sua bandana é azul, e sua arma são duas katanas. Seu nome vem do inventor e pintor Leonardo da Vinci. Ele tem uma paixão secreta pela quinta tartaruga, Vênus de Milo.



Donatello

Donatello ("Don" ou "Donnie") é o inventor do grupo. Sua bandana é roxa e sua arma é um cajado bô (também chamado de bastão). Seu nome vem do escultor Donato di Niccoló di Betto Bardi. Ele tem uma queda pela April.



Michelangelo

Michelangelo ("Mikey") é o cômico e extrovertido do grupo e o maior comedor de pizza. Sua bandana é laranja e sua arma é um par de nunchakus (dois bastões pequenos conectados em seus fins por uma corda ou corrente). Seu nome vem do pintor e escultor Michelangelo Buonarroti. Sua grande paixão é uma alien adolescente chamada Driela.



Raphael

Raphael ("Raph") é o anti-herói do grupo, mal-humorado e especializado em tiradas sarcásticas (geralmente tendo Michelangelo como alvo). Sua bandana é vermelha e sua arma é um par de sais (adaga cega, com duas longas projeções) Seu nome vem do arquiteto Rafael Sanzio. Teve uma namorada chamada Ninjara, (mas sua relação chegou ao fim por diferenças pessoais).

Etapa 2: A turma toda deverá pensar em alguma situação-problema, ou complicação. Então, a turma será dividida em quatro grupos, cabendo a cada grupo realizar a tarefa de ler as características principais de uma das tartarugas ninja, tentando solucionar tal situação-problema, levando em conta tais características, ou seja, a solução, ou desfecho da complicação deverá estar de acordo com o perfil caracterizador de uma das tartarugas ninjas (cada grupo ficará com uma das personagens).

Etapa 3: Leitura do desfecho criado por cada grupo.

Questão oral:

- 1) Por que a solução encontrada por vocês para a situação-problema está relacionada à maneira como tal personagem percebe o mundo, isto é, está relacionada às suas características físicas e psicológicas?

Referências bibliográficas:

CAMPOS, Flavio de. *Roteiro de cinema e televisão: A arte e a técnica de imaginar, perceber e narra uma estória*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007, p. 156-158.

As *tartarugas* *ninja*. Disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_personagens_de_Teenage_Mutant_Ninja_Turtles. Acesso em: 09 set. 2014.

Reflexão catalizadora:

Eu percebo que, nessa oficina, nas atividades propostas, para aprender, eu:

- 1) Consegui identificar que o perfil das personagens demonstra como ela reagirá à determinada situação?
() Sim () Não () Parcialmente
- 2) Construí com facilidade um desfecho para uma complicação, levando em conta o perfil da personagem?
() Sim () Não () Parcialmente
- 3) Realizei sem dificuldades a tarefa de responder o porquê do desfecho para a complicação criada pela turma está relacionada com a sua maneira de perceber o mundo?
() Sim () Não () Parcialmente
- 4) Como explico a facilidade ou a dificuldade que tive em cada um dos itens 1, 2 e 3?

Reflexão conjunta:

- 1) Que experiência foi essa para você? *Defina-a, indicando pontos fortes e pontos frágeis.*
- 2) *Que progresso você sente/percebe que teve, ou está tendo com as oficinas? Faça um detalhamento dessa sua percepção.*

Ação para a próxima oficina:

- 1) Considerando o que foi trabalhado hoje e os aspectos de sensibilização e autoria literária, o que você acredita que deva ser trabalhado na próxima oficina, para que você progrida em seu aprendizado e que tenha uma função para sua vida escolar e para sua vida social?

Intervenção provocativa para a próxima oficina:

Para a próxima oficina, os educandos deverão escolher uma das tartarugas ninja, ampliando suas características físicas e psicológicas a partir da caracterização que já se tem delas. Eles deverão levar em conta os seguintes itens de descrição:

- Seu nome
- Sexo, idade, naturalidade
- Rosto, olhos e olhar, boca, voz, timbre, altura
- Seu corpo, cor
- Movimentos, ritmos e expressividade do corpo, gestos frequentes
- Roupas, maneiras de vestir
- Emoções, manias, tiques
- Estrato social e cultural
- Lugar onde mora
- Relações com pessoas, com objetos, com o trabalho
- Papel social
- Linguagem que utiliza
- Seu objetivo principal na vida
- Ele age ou se deixa agir?
- Seu traço principal
- Como as outras personagens o veem?
- Como ele se vê?
- Adjetivos que dá a si mesmo

Detalhamento das observações da prática (a cargo do educador):

Organograma procedimental para a realização das oficinas:

Oficina VI (03 de outubro de 2014): Ação (motivação e objetivo): as personagens em atividade.

Tempo de duração: 1 h/aula

Objetivos e justificativa: Problematizar as ações das personagens não apenas por conta de suas personalidades, ou caracterizações físicas e psicológicas, mas também, por motivações e objetivos gerados por algum elemento da história; Construir ações mediante motivações e objetivos relacionados aos elementos da narrativa como personagens, espaço e tempo. Justifica-se o seguinte trabalho como um dos passos de elaboração narrativa em que o jogo de ações é crucial para o desenvolvimento da história.

Problematização (provocação, pré-leitura):

Na última oficina, vocês criaram uma situação-problema em que a escola fora incendiada pela aluna Antônia. Cada uma das tartarugas ninjas, segundo suas características físicas e psicológicas solucionou a complicação de uma maneira. A tarefa que vocês tiveram de fazer em casa foi a de ampliar as características dessas quatro personagens. Vamos ler o que vocês produziram e em seguida refletir:

- 1) A maneira de falar, ou o uso da linguagem de dada personagem leva-a a agir de modo diferente em determinada situação? Por quê?
- 2) Tipos de sentimentos, como raiva, prazer, felicidade, birra, etc, levam certa personagem a agir de um modo distinto em dada situação? Por quê?
- 3) Observe o modo de falar, ou os sentimentos das tartarugas ninjas que vocês ampliaram a caracterização e diga como mudaria sua postura, ou sua ação diante da situação-problema criada na oficina passada.

Desenvolvimento:

Etapa 1: Observe a seguinte situação:

Raul está deitado no sofá da sala. Não há mais ninguém em casa, nem trabalho a fazer, nada. Raul se levanta e vai até à cozinha. Raul abre a geladeira, vasculha os ingredientes e fecha a geladeira. Raul sai de casa e vai até o supermercado, onde compra um pote de sorvete de baunilha.

Responda oralmente:

- 1) Qual a motivação de Raul para levantar-se do sofá e ir até a cozinha?
- 2) Qual a motivação de Raul para sair de casa e ir até o supermercado?
- 3) Qual o objetivo de Raul ao final da narrativa?

Etapa 2: Leia o que segue abaixo:



Os amigos Laranjinha e Acerola, que cresceram juntos na favela carioca do Morro da Sinuca, chegam à maioridade e enfrentam as primeiras dificuldades da vida adulta. Com um filho de dois anos, um emprego de segurança e um casamento precipitado com a namorada, Cristiane, Acerola sente falta de diversão e liberdade. Laranjinha, que dirige um moto-táxi e faz sucesso com as mulheres, sofre pela ausência do pai, que nunca viu.

No mês em que completam 18 anos, os dois tomam suas decisões: Laranjinha quer conhecer o pai. Acerola, agitar sua vida amorosa.

Etapa 3: A turma será dividida em dois grupos. Um dos grupos ficará a cargo de realizar a atividade levando em conta as ações de Laranjinha e o outro grupo as ações de Acerola.

Questões orais:

- 1) Encontre a motivação e a ação na história de vida de Laranjinha e Acerola, ou seja, encontre as situações de vida em que eles se encontram e o que ocasionou tais situações.
- 2) Encontre o objetivo de vida de Laranjinha e Acerola no mês em que eles completam 18 anos.
- 3) Levando em conta a história de vida, o ambiente em que se passa a história, a linguagem utilizada por pessoas desse ambiente, coloque-se no lugar de Laranjinha e Acerola e escreva um bilhete relatando o que cada um faria para concretizar os seus objetivos de vida.

Referências bibliográficas:

CAMPOS, Flavio de. *Roteiro de cinema e televisão: A arte e a técnica de imaginar, perceber e narra uma estória*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007, p. 166-176.

Laranjinha e Acerola. Disponível em:<
[http://pt.wikipedia.org/wiki/Cidade_dos_Homens_\(filme\)>](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cidade_dos_Homens_(filme)>). Acesso em: 17 set. 2014.

Reflexão catalizadora:

Eu percebo que, nessa oficina, nas atividades propostas, para aprender, eu:

- 1) Consegui identificar que determinadas ações são realizadas por motivações?
() Sim () Não () Parcialmente
- 2) Consegui identificar que certas ações e motivações são realizadas para cumprir um objetivo
() Sim () Não () Parcialmente
- 3) Realizei sem dificuldades a tarefa de encontrar as motivações, as ações e os objetivos na história de vida de Laranjinha e Acerola e de criar um relato sobre como essas personagens cumpririam seus objetivos de vida ?
() Sim () Não () Parcialmente
- 4) Como explico a facilidade ou a dificuldade que tive em cada um dos itens 1, 2 e 3?

Reflexão conjunta:

- 1) Que experiência foi essa para você? Defina-a, indicando pontos fortes e pontos frágeis.
- 2) Que progresso você sente/percebe que teve, ou está tendo com as oficinas? Faça um detalhamento dessa sua percepção.

Ação para a próxima oficina:

- 1) Considerando o que foi trabalhado hoje e os aspectos de sensibilização e autoria literária, o que você acredita que deva ser trabalhado na próxima oficina, para que você progrida em seu aprendizado e que tenha uma função para sua vida escolar e para sua vida social?

Intervenção provocativa para a próxima oficina:

Pense em uma situação em que um objeto fosse esquecido em algum lugar e esse esquecimento por acaso, gerasse uma reviravolta, criando uma ação. Por exemplo, esquecer o facebook aberto e a sua mãe olhar uma conversa sua com um amigo, sobre um assunto que ela não deveria saber, ocasionaria uma ação: a sua mãe ficaria brava e iria conversar com você.

Detalhamento das observações da prática (a cargo do educador):

Organograma procedimental para a realização das oficinas:

Oficina VII (10 de outubro de 2014): Roteiro e elementos de roteirização

Tempo de duração: 2 h/aula

Objetivos e justificativa: Problematizar os elementos de roteirização necessários para a construção de um enredo narrativo; Transformar uma narrativa em um roteiro para verificar mais claramente os elementos de roteirização. Justifica-se esse trabalho na medida em que ele fornece uma visualização maior dos elementos de roteirização em funcionamento em uma narrativa, para que, posteriormente, os alunos possam produzir o roteiro da *storyline*, haja vista que esse roteiro será a fundamentação básica para a escritura da *storyline* (produto final das oficinas).

Problematização (provocação, pré-leitura):

Pensando-se em uma situação em que o esquecimento de algo, por acaso gere uma reviravolta, criando uma ação, por exemplo, esquecer o facebook aberto e a sua mãe olhar uma conversa sua com um amigo, sobre um assunto que ela não deveria saber, ocasionaria uma ação.

Questões orais:

- 1) Quem são as duas pessoas envolvidas na situação?
- 2) Que ação poderia ter sido ocasionada pelo esquecimento do facebook aberto?
- 3) Que motivação poderia ter sido ocasionadora do esquecimento do facebook aberto?
- 4) Quais seriam a complicação e o desfecho dessa situação?
- 5) O que havia na conversa sua com um amigo que poderia gerar uma complicação?
- 6) Que falas poderiam ser atribuídas a cada uma das personagens?
- 7) Na sua opinião, o que é um roteiro?
- 8) Na sua opinião, os elementos problematizados nas questões de 1 a 6 são elementos de um roteiro? Por quê?

Desenvolvimento:

Etapa 1: Vamos agora assistir ao vídeo Passarinhos, da Pixar.

Etapa 2: O vídeo Passarinhos conta uma história, ou seja, uma narrativa. Que história é contada nesse vídeo? Que elementos de uma história aparecem nesse vídeo?

Etapa 3: Esses elementos de uma história são os elementos que constroem uma narrativa. Vamos identificar esses elementos, a partir dos conceitos já vistos nas oficinas anteriores.

Roteiro

Ações: (relate as ações)

Ação 1:

Ação 2:

Ação 3:

Motivações: (relate as motivações para cada ação que você encontrou)

Motivação 1:

Motivação 2:

Motivação 3:

Personagens: (identifique as personagens)

Características físicas e características psicológicas das personagens: (descreva as características das personagens e mencione as consequências delas para as ações, se for o caso)

Característica 1 gerou a ação:

Característica 2 gerou a ação:

Característica 3 gerou a ação:

Complicação: (identifique a complicação)

Desfecho: (identifique o desfecho para a complicação)

Falas: (imagine as falas das personagens e escreva-as)

Referências bibliográficas:

Vídeo Passarinhos (PIXAR). Disponível em:<
<https://www.youtube.com/watch?v=ymTQkYgdNVQ>>. Acesso em: 07 out. 2014.

Reflexão catalizadora:

Eu percebo que, nessa oficina, nas atividades propostas, para aprender, eu:

- 1) Consegui perceber que toda narrativa para ser produzida necessita de um roteiro?
() Sim () Não () Parcialmente
- 2) Consegui identificar os elementos básicos de um roteiro?
() Sim () Não () Parcialmente
- 3) Realizei sem dificuldades a tarefa de transpor para os elementos do roteiro o que aconteceu na narrativa do vídeo Passarinhos?
() Sim () Não () Parcialmente
- 4) Como explico a facilidade ou a dificuldade que tive em cada um dos itens 1, 2 e 3?

Reflexão conjunta:

- 1) Que experiência foi essa para você? Defina-a, indicando pontos fortes e pontos frágeis.
- 2) Que progresso você sente/percebe que teve, ou está tendo com as oficinas? Faça um detalhamento dessa sua percepção.

Ação para a próxima oficina:

- 1) Considerando o que foi trabalhado hoje e os aspectos de sensibilização e autoria literária, o que você acredita que deva ser trabalhado na próxima oficina, para que você progrida em seu aprendizado e que tenha uma função para sua vida escolar e para sua vida social?

Intervenção provocativa para a próxima oficina:

Crie um roteiro de algum vídeo, história real, música, etc, que você goste.

Detalhamento das observações da prática (a cargo do educador):

Organograma procedimental para a realização das oficinas:

Oficina IX (24 e 31 de outubro de 2014): A rebeldia jovem: problematizando temáticas para a elaboração da storyline

Tempo de duração: 2 h/aula

Objetivos e justificativa: Diagnosticar um possível interesse dos alunos pela temática da rebeldia jovem, haja vista que a turma em questão tem como características principais a rebeldia e a divisão em dois grupos distintos e distantes; Problematizar a temática da rebeldia jovem através de textualidades artísticas (música e poema); Problematizar a rebeldia jovem como um fator positivo na construção da identidade dos adolescentes por meio de um texto; Problematizar elementos gerais de um mini-roteiro que funcione como base para a construção de um roteiro e subconsequentemente para a elaboração da *storyline*; Possibilitar atividades em grupos, para fortalecer os laços de coleguismo entre os alunos. Justifica-se esse trabalho como uma orientação final do trabalho de sensibilização literária que possa ser identificado como iniciador do processo de escritura da *storyline* (produto final das oficinas).

Problematização (provocação, pré-leitura):

Leia o texto abaixo:

Rebeldia jovem para desacomodar o mundo

A rebeldia nos jovens não é um crime. Pelo contrário: é o fogo da alma que se recusa a conformar-se, que está insatisfeito com o status quo, que proclama querer mudar o mundo e está frustrado por não saber como.

Controlar ou emancipar a juventude: eis o dilema de nossos tempos. O inconformismo, que caracteriza os jovens, é a força renovadora que move o mundo, mas também algo que incomoda os já acomodados. Acomodados, despreparados ou desconhecendo a realidade do universo juvenil, muitos de nós desqualificamos a juventude, vendo-a como um incômodo ou como uma fase de passageira rebeldia. Ao invés de emancipar, desejamos controlar, dominar, moralizar.

Provocando mudanças

Bravamente, ao longo dos tempos, os jovens resistiram e mantêm acesa a ideia de mudar o mundo. Desejam, profundamente, que ideais e mundo sejam uma nota só. Seus sonhos são suas ideias em teimosia. Os jovens têm consciência de que precisam controlar o seu “fogo ardente”. Mas desejariam que este controle fosse deles, não daqueles que representam qualquer autoridade (pais, professores, psicólogos, legisladores, juízes, polícia). Rejeitam serem pensados pelos outros.

A rebeldia é o sinal de que a juventude continua sadia, cumprindo com o seu papel de provocadora de mudanças. A rebeldia, aos olhos da Filosofia, é atitude de quem quer ser sujeito de sua história, não seu coadjuvante. Sim, porque a Filosofia, como o inconformismo, motiva a cada um de nós na busca de seus próprios caminhos.

É preciso compreender a juventude como uma categoria social, que varia no tempo, de sociedade para sociedade e segundo as diferenças internas das sociedades. “Por isso, a definição do que é juventude tem que se fazer na contextualização histórica dos jovens

que se quer compreender. Outra ideia fundamental é a de que a juventude é vivida de modo distinto segundo as condições econômicas, culturais, de raça, gênero etc.”, como aponta a coleção *Ofício de Professor: aprender mais para ensinar melhor*. Neste aspecto, é preciso aumentar a disposição para o diálogo e a escuta com os jovens de nosso tempo, procurando compreender os desejos, sonhos, medos e angústias que os movem. A busca pelo conceito de juventude deve ser superior aos nossos preconceitos.

Pensamento próprio

O filósofo Sócrates, na Grécia Antiga, acreditando na emancipação humana, desenvolveu o método da maiêutica. Concebeu o papel dos sábios a um trabalho de parteira (que ajudam a dar à luz). Ele acreditava que a verdade e o conhecimento estão com cada um e cada uma de nós, e cada indivíduo pode descobrir as razões e verdades que motivam seu viver. Não por acaso, foi considerado um incômodo para Atenas. Uma das razões de sua condenação à morte foi insuflar a juventude a pensar por sua conta.

Muitas iniciativas da sociedade, de ONGs, entidades e igrejas surgiram porque compreenderam que o jovem quer, precisa e pede o nosso apoio. E têm se dedicado ao trabalho com a juventude, empregando o protagonismo juvenil, a arte e a espiritualidade como formas de potencializar as energias da juventude. Seus êxitos comprovam que com oportunidades a juventude toma os melhores caminhos. Aliás, os jovens nunca dispensaram atitudes de apoio, escuta, compreensão e orientação. E gostam de ser desafiados pelos adultos.

A rebeldia tem causas que a justificam como atitude ativa e saudável. Jovens e adultos, no entanto, precisamos descobrir quais são as causas pelas quais vale uma vida. A violência e a agressão, em forma de rebeldia, não podem ser toleradas. Por sua vez, rebeldia saudável e protagonismo são ingredientes indispensáveis para fomentar as renovações de que a sociedade precisa. Mas a opção é da sociedade: apostar e empenhar-se na emancipação e inclusão da juventude ou considerá-la como constante ameaça contra a ordem social. Cada opção tem seu preço.

Nei Alberto Pies. *Professor e ativista de direitos humanos, Passo Fundo, RS.*

Desenvolvimento:

Etapa 1: Questionamentos orais:

- 1) Qual é o tema central do texto lido?
- 2) O autor é contra ou a favor da rebeldia jovem?
- 3) Defenda com argumentos do próprio texto a sua resposta à pergunta anterior.
- 4) Você, como jovem, é contra ou a favor do que defende o autor do texto?
- 5) Que tipos de rebeldia você pode citar como rebeldia jovem?

Etapa 2: A turma será dividida em dois grupos. Cada grupo receberá uma textualidade artística e terá de verificar se ela representa aspectos de rebeldia jovem, explicitando que tipo de rebeldia jovem é apresentado pelos textos.

Grupo I:



Ideologia (Cazuza)

Meu partido

É um coração partido

E as ilusões estão todas perdidas

Os meus sonhos foram todos vendidos

Tão barato que eu nem acredito

Eu nem acredito

Que aquele garoto que ia mudar o mundo

(Mudar o mundo)

Frequenta agora as festas do "Grand Monde"

Meus heróis morreram de overdose

Meus inimigos estão no poder

Ideologia

Eu quero uma pra viver

Ideologia

Eu quero uma pra viver

O meu prazer

Agora é risco de vida

Meu sex and drugs não tem nenhum rock 'n' roll

Eu vou pagar a conta do analista

Pra nunca mais ter que saber quem eu sou

Pois aquele garoto que ia mudar o mundo

(Mudar o mundo)

Agora assiste a tudo em cima do muro

Meus heróis morreram de overdose

Meus inimigos estão no poder

Ideologia

Eu quero uma pra viver

Ideologia

Eu quero uma pra viver

Grupo II:



Minha Boêmia (Fantasia)

(Arthur Rimbaud)

Lá ia eu, de mãos nos bolsos descosidos;
Meu paletó também tornava-se ideal;
Sob o céu, Musa! Eu fui teu súdito leal;
Puxa vida! A sonhar amores destemidos!

O meu único par de calças tinha furos.
- Pequeno Polegar do sonho ao meu redor
Rimas espalho. Albergo-me à Ursa Maior.
- Os meus astros nos céus rangem frêmitos puros.

Sentado, eu os ouvia, à beira do caminho,
Nas noites de setembro, onde senti tal vinho
O orvalho a rorejar-me as fronte em comoção;

Onde, rimando em meio à imensidões fantásticas,
Eu tomava, qual lira, as botinas elásticas
E tangia um dos pés junto ao meu coração!

Etapas 3: Vamos imaginar, agora, uma história que apresente a rebeldia jovem como temática. Para tanto, precisamos estabelecer um mini-roteiro, o qual será a base para a construção de um roteiro maior e em seguida, para a elaboração escrita da narrativa.

Temática:

Tema:

Personagens:

Incidente:

Cena de clímax (momento mais importante da história):

Fio da história (a linearidade do que se conta):

Narrador (quem conta a história):

Solução do incidente:

Tempo:

Espaço:

Referências bibliográficas:

Música Ideologia. Cazuzza. Disponível em:
<<http://www.vagalume.com.br/cazuzza/ideologia.html>>. Acesso em: 22 out. 2014.

Poema Minha boêmia (Fantasia). Arthur Rimbaud. Disponível em:
<<http://leoleituraescrita.blogspot.com.br/2010/05/rimbaud-minha-boemia-ma-boheme.htm>>. Acesso em: 22 out. 2014.

CAMPOS, Flavio de. *Roteiro de cinema e televisão: A arte e a técnica de imaginar, perceber e narra uma estória*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007, p. 31.

"Quando eu era criança, eu lembro que a lua era de
queijo"

"Quando eu era criança, eu lembro que

Eu achava que
as estrelas iriam
cair do céu.

"

"

Eu achava que o
algodão doce era feito
de nuvens.

19/08/14

Um fato na semana...

Bom desde o dia 27/01/14, eu mal vejo meus irmãos; Eu vivo com minha mãe em dorcas do SO, mas ela é doente, tem uma doença que leva à morte; ela não cominha, nem fala, nem consegue se mover, pois essa doença impossibilita ela de tudo ☹ e como era eu que cuidava dela, o conselho tutelou ☹ nos separou, pelo fato de eu ser de menor e ter que estudar e cuidar da mãe, disseram que eu me sobrecarregava ☹ e como minha polara mãe volio de nada, não pode me impedir ☹. Era uma terça-feira de manhã, quando chegou lá onde eu morava, um carro do conselho e uma ambulância; entraram em casa ☹ e levaram a mãe na ambulância ☹ para uma clínica, nessa hora, meu mundo caiu, sendo ela ser carregada por estranhos, para longe de mim. E eu, mandaram entrar no carro do conselho e me levaram para o SA de Itirum, um abrigo de menores; Enfim minha vida tinha acabado para mim.

Fiquei no lar até dia 30/06/14, quando meu tio e minha tia, aqui de Bombril, pediram para o juiz minha guarda, ainda esta em comdamento, com papéis, mas já estou morando aqui com eles. Foi bem rápido minha adaptação aqui. Mas sinto muita falta da minha mãe e ~~dos~~ meus irmãos, eu não vejo seguidos ~~os~~ (os), por que estão longe, mas quinta-feira eu fui lá na clínica ver a mãe. E domin.

12/11/23

Tente para o uso dos pronomes

eu fui passar o dia com meus irmãos. E tá bem estar com eles. Apesar da distância que nos separa, eu amo muito esse

Minha mãe está, dentro do possível, bem, dentro numa cama, eu, quando chego lá, ela se põe a chorar, acho que ela sente muito minha falta de de meus irmãos; minha avó faleceu bem nova e tinha essa mesma doença; minha avó também têm é uma genética que foi sem de geração. Minha avó medo de perder minha mãe, por isso eu sempre que posso vou lá vê-la.

V
g.f.

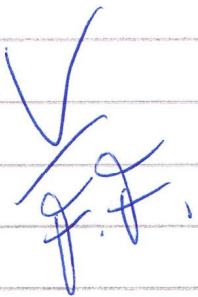
26

Pepa.

No ano passado, voltando da escola, eu e minha irmã, encontramos uma cadela grande e amarela, ela estava prenhe e parecia estar com muita fome. então, demos a ela o que havia sobrado do nosso lanche, fomos embora e ela ficou lá.

Depois daquele dia, passamos a cuidar dela antes e depois da aula, todos os dias, até que um dia descobrimos que ela era uma "cadela comunitária" e tinha até uma casinha com o seu nome narua. Em uma segunda-feira, quando passamos por lá antes da aula, ela havia gerido os filhotes que depois cresceram e foram doados.

Mais de um ano se passou e ela continua lá, toda manhã antes da aula, nos esperando, mas nessa última quarta-feira ela me deixou preocupada, ela estava deitada narua, não quis comer, nem levantar. Voltamos lá tarde e ela não havia melhorado, então falei com uma moça, que é estudante de medicina veterinária (que cuidava de pepa desde que ela apareceu narua) e ela me tranquilizou (dizendo) dizendo que a qualquer hora estaria pronta pra socorrê-la.



Pequenas Criaturas

Hoje ao chegar em casa da escola, como sempre, sentei-me na área de hora tomar sol. Fiquei algum tempo, como de costume, perdida em meus próprios pensamentos quando, me dei por conta que não estava sozinha, pois na pitonqueira do portão havia alguns pássaros me observando. Talvez estivessem me achando com cara de bobo, talvez estivessem esperando eu sair dali para descer para o chão, não mil possibilidades... Foi então que tive a ideia de pegar um pedaço de pão e esfarelá-lo para ver o que meus pequeninos admiradores fariam. Ao terminar de fazer os farelos, sentei-me no mesmo lugar que já estava anteriormente e, fiquei esperando para ver o que aconteceria.

Um minuto e pouco depois, um passarinho, creio que o líder daquele bando que ali se encontrava, desceu cautelosamente e começou a comer. Vendo que eu não representava perigo, deu um único conto, o som necessário para que os outros também tomassem coragem para alimentarem-se também.

Atente
para
o
uso do
porone

Me peguei paralizada admirando aquelas pequenas e belas criaturas que, até mesmo aqueles farelinhos de pão se tornavam grandes para eles... Me peguei pensando no tamanho de minha vontade de ser um

Thor

Eu sempre amei animais, por isso, cheguei a ter sete gatos e quatro cadelas. Atualmente, tenho cinco gatos, quatro cadelas e um cachorro, este me seguiu há dois meses quando eu voltava da escola.

O nome dele é Thor, e desde que ele está morando aqui em casa, estamos tendo um pouco de dificuldade no relacionamento entre ele e os outros animais que já moravam aqui.

Na terça-feira, depois do almoço, estávamos conversando nos fundos de casa, quando de repente Thor escapou. Aí foi um desespero, pois ele e uma das cadelas começaram a brigar. Nós corremos para separá-los e felizmente nenhum deles se machucou.

Apesar de todos os sustos, vejo que ele está se adaptando à nossa família. Eu já o amo muito como amo os outros. Essas vidas de quatro patas me fazem feliz.

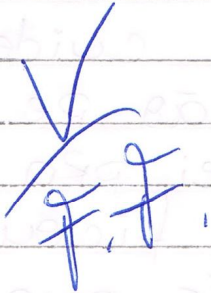
V
F.F.

Sob o nome de Hamster
Sob o nome de Hamster

Essa semana, meu irmão me levou um hamster de presente. Quando cheguei da aula e cuidei para as minhas duas gatas não pegarem, por isso nem mostrei para elas. Daí, o dia todo ele ficou quietinho numa caixa de tênis que eu arranhei especialmente para ele. Daí, antes de dormir, eu botei uns objetos pesados para a caixa não abrir, mas de madrugada, aí pelas 3h e pouco da manhã, eu acordei com ele gritando. Daí, fiquei sentada na minha cama e olhando para a caixa que estava com os objetos e vi um vulto preto no chão, indo para debaixo da minha cama e daí o fantasma, como chamava, ele parou de gritar e meu pai veio no quarto e pegou ele debaixo da minha cama e ele estava morto.

Fiquei muito de cara, porque eu sempre quis um hamster e nunca tinha tido, e quando tenho ele morre.

Meu irmão pretende me dar
outro, mas antes vou comprar
uma gaiolinha bem fechada.



- Atente para a repetição da palavra ^{AI}AI^{AI}.

Título?

Um acontecimento importante que ^{ocorreu seria melhor, né?} aconteceu uma semana (até 18.07). Já o seguinte: ~~aconteceu~~ quando na semana passada, fiquei sabendo que na casa de um conhecido tinham abandonado dois cachorros. ^{era um} um pouco mais velho e ^{o outro} um ainda filhote. O estado deles era muito triste, pois eles estavam sujos e muito magros. era um estado que ninguém quer ver nem um ser humano, nem um animal desapercebido. ^{perdem ter sido} ~~Quis~~ ^{per} ~~acriam~~ ^{per} maltratados pois eles tinham muito medo, no local onde abandonaram eles, já havia outros sete cachorros, então eles não pediam ter mais, eu também não, pois já tinha quatro e mãe pedia ter mais, mas mãe pedia deixar que abandonassem eles mesmamente. hoje em dia, eles estão com o mãe e mãe imagino mais a casa sem eles, porque eles já fazem parte da minha vida.

✓ tente para o uso das pronomes e para os parágrafos muito longos

✓
a T.

" 0 "
 pato de minha semana

Sempre falo com meu pai, mas essa semana, não lembro ao certo o dia, foi diferente. Eu e minha mãe somos vizinhas aqui em Santa Floria, nossa família toda ^{está} em Porto Alegre, quando vim morar aqui, eu era muito pequena e eu me fez com que eu fosse criada longe do meu pai, e, dura vez senti na voz dele pelo telefone, a falta que isso faz.

Meu pai falou sobre morte; eu quando ele e minha mãe falam sobre isso; e eu em como nós dois conseguimos pouco, em como seria bom se eu fosse voltar para minha cidade o mais rápido possível. Falou uma coisa que a mãe sempre fala: - Minha esperança está toda em você, Carol, como é a mais nova, estuda, tenho a esperança que você tenha um diploma na mão, assim ficaria feliz, pelo de menos uma filha com faculdade, formada! ^{por que não} eu me fez ver como sendo, nesse trimestre, deixando de lado os estudos; agora me sinto impulsionada, quero ser o orgulho dos meus pais ^{quando eu} formando numa profissão que eu goste, deixando eles aliviados em saberem que estou bem, que eles tiveram a missão cumprida.



"O que é literatura para mim"

Literatura pra mim é a arte das palavras, é saber como usá-las. É o marco de uma época, é um livro que prende o leitor a ele, é fazer com que as pessoas queiram ler.

Quanto mais ler, mais cultos nos tornamos; aprendemos novas palavras e seus significados, ficamos bem informados.

Enfim, literatura é a forma de se comunicar através da escrita.

V
FF



PanAmericana

- O que é literatura para você?

A literatura é uma das formas de expressão onde são evidenciadas características, autores, obras, História

É a representação de uma arte com um fato de vida real pois ela é fantasiosa, ouvida ou lida.

É também viajar sem sair do lugar, é o que move as pessoas a expandir seus horizontes.

Purpurina

credeal

19/08/14

O que é Literatura para mim...

É um texto produzido e proporcionalmente elaborado para causar emoção ao leitor.

Precisa ser escrito com o prazer de jogar as palavras no papel, possibilitando a criação de novos sentidos, trazendo assim uma forma de realidade.

Para que o leitor queira ler sempre mais, ou seja, tendo aquela curiosidade de saber o que irá acontecer no final da história. É a vontade de criar palavras, e ter curiosidade para ficar informado, lendo revistas, jornais, etc. É gostar de ler, e aprender.

V
F.F.



29

08

14

“O que é literatura para você?”

É usar as palavras como fuga, como uma
solução. É uma maneira ^{de} para expressar sentimentos
e também um meio de fingir sentir. É usar
palavras e textos como uma janela, ou porta para
a ^{meu} mente e a conexão do leitor.

V
ff.

Nome: James Owen Sullivan

Características

↓
Físicas

ele era bem alto
não era gordo nem magro
seu cabelo era preto e
seus olhos azul cristal
tinha tatuagens no corpo
tudo, um piercing na boca
e outro transversal na orelha
esquerda.

↓
Psicológicas

ele era muito amigo, companheiro,
excêntrico, e extremamente
sensível.

Artista: Selena Gomez

Características

Físicas

Magra

branca

baixa

Cabelos e olhos pretos

Psicológicas

alegre

generosa

otimista

talentosa

humilde

sensível

Raphael iria tentar tirar pelo menos uma pessoa, não por se preocupar com ela, somente para ter o que "jogar" na cara dela o resto da vida. Supondo que Raphael estudasse na escola ele deixaria queimar pra não ter que ir à zula, por ser mel-humorado entenderia a atitude da Antônia.

Misquelongelo

relação

Quando Misquelongelo, estando na escola indisciplinada e rebela
o máximo de vezes que pôde antes que o fogo se estivesse
por completo, e fazer tudo isso comendo pizza, depois eu
entroua story do incêndio e aí jogou um pedaço na hora do
incêndio anterior, e logo o incêndio de pânico de
depois parcialmente depois disso ele me pediu me sola pagon
do fogo, e tem o homem que se dirigem para apagar o fogo
e eu ainda ~~foi~~ não a pizzaria mais próxima comemora a
derrota do incêndio.

- Leonardo : é que faria ~~no~~ em um incêndio ?

Leonardo como Líder das tartarugas ao ver o fogo e sabendo que perto do incêndio havia uma enorme caixa d'água e com suas duas Katanas, deu um jeito de ~~apagar~~ furar a caixa, apagar o fogo e a outra Katana atirou em Antônio, perfurando seu peito, matando-a lentamente.

12/09/14

Após imobilizar Antônio com seu bastão gigante, Denatillo busca uma maneira de Parar o fogo, sua selução foi atirar os poucos litros d'água no ponto onde há mais fogo, parando assim o incêndio, os menas em sua maioria

→ Escolha uma das tartarugas Ninja e amplie suas características físicas e psicológicas.

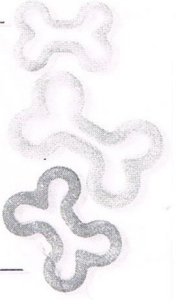
Donatello: usa a máscara verde e possui um braço tão lá, é o mais inteligente da equipe e responsável pela maioria das invenções utilizadas pelo grupo, como os skates com hélices na parte traseira.

É um cientista que gosta de criar coisas, é ágil, muito forte, tem grande habilidade com máquinas, códigos e tecnologia.



Raphael - máscara vermelha, duas adagas sai

Personalidade	Abilidades	Características físicas
- temperamento rude	- força	- olhos verdes
- cabeça quente	- velocidade	- luminosos
- rebelde	- agilidade	- é o terceiro mais
- agressivo	- ótimo lutador	- alto
- sarcástico		- cor verde escuro
- egoísta		- usa cotoveleiras
- ele nunca admite que		- e joelheiras
uma das outras tertuzugas		



Descrição de uma das Tartarugas Ninja

Minha escolha foi:

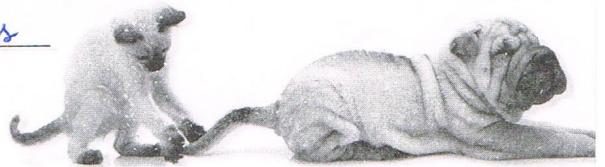
→ **Leonardo**: Leonardo (apelidado "Leo") é o líder de fato das tartarugas. Sua bandona é azul, e sua arma são duas katanas. Seu nome vem do inventor e pintor Leonardo da Vinci. Ele já foi membro importante do clã do pé nos quadrinhos IDW, por conta de um feitiço, da buca Kitsune.

• Interesses amorosos:

* Nos quadrinhos, de 1933 sua alma gêmea foi a super-heróina Radical, (mas seu relacionamento durou pouco tempo) já que Carnage a matou, depois de algum tempo no Japão, Leonardo encontrou a paz interior, (por matar Carnage, em vingança pela morte de Radical), e Leonardo nunca mais matou ninguém.

* Na animação de 1987, se apaixonou pela ninja Létus.

* No seriado de 1997 ele tem uma paixão secreta pela quinta tartaruga, Venus de Milo.



* No desenho de 2012 ele tem uma relação delirante e platônica com Kerai.

com o nome de uma das

Torvalds Linux

Muito bonito foi

o conceito de "cão" (a palavra

em latim para "cão" é "canis")

em uma das suas histórias. Seu nome vem de

um antigo filósofo grego, Sócrates. Ele foi

importante para ele de se por

em um contexto de um filósofo, da

Interesse amoroso.

Na verdade, de 1985 sua última

super-herói radical, mas seu

deu-lhe tempo de que o nome

deu-lhe algum tempo no tempo,

deu-lhe um tempo, (for

o tempo de seu tempo) e o tempo

deu-lhe um tempo.

Na verdade de 1987, se

deu-lhe.

Na verdade de 1987 ele tem

deu-lhe um tempo.

deu-lhe.



Aureola meu nome os dragulhos estão embocados
por aqui, tu podia colar aqui na minha boca para
resolver uma parada, preciso dar um jeito de
achar meu vício.

Aerola

Motivações I = Ter um emprego ruim e um casamento precipitado e um filho de 2 anos.

Ação = Falta de diversão e liberdade

Objetivo final = Ao fazer 18 anos, agitar sua vida amorosa.

Hoje cedo fui ao cemitério e vi aquela uma gravura
to pessizando criar meu neto. Pode se
ate como ajudante dos carp.

Agora já to de novo, e to afim de
passar o tempo nas novidades pq elas tá a
ta aqui no momento

Roteiro:

Vídeo: For the birds Pixar

Resumo da história: Pequenos pássaros pousam num rio, onde começam a discutir. A discussão é interrompida pelo grande pássaro que chega e os cumprimenta, o grande pássaro sofre bullying por parte do grupo e se aproxima pousando no meio do rio aproximando do chão. Os pequenos pássaros resolveram causar a queda do grande pássaro e acabam sendo lançados para o alto.

Ações: (relate as ações obedecendo à sequência com que aparecem no vídeo)

Ação 1: os pequenos pássaros pousam no rio

Ação 2: a exclusão do grande pássaro

Ação 3: o rio abala

Motivações: (relate as motivações para cada ação que você encontrou obedecendo à sequência com que aparecem no vídeo)

Motivação 1: descender, pois estavam voando

Motivação 2: a chegada do grande pássaro

Motivação 3: o pouso do pássaro grande

Personagens: (identifique as personagens)

15 pássaros pequenos

1 pássaro grande

Características físicas e características psicológicas das personagens: (descreva as características das personagens e mencione as consequências delas para as ações, se for o caso)

Característica 1 gerou a ação: ^{→ de quem?} hábito de pousar em rios

Característica 2 gerou a ação: ^{→ quem?} ele é diferente dos outros e desengonçado

Característica 3 gerou a ação: o tamanho do grande pássaro (bem maior que os outros)

Complicação: (identifique a complicação)

O grande pássaro ter pousado no meio do rio

Desfecho: (identifique o desfecho para a complicação)

O grande pássaro cai e os pequenos são lançados para o alto o que ocasiona a perda das penas

Falas: (imagine as falas das personagens e escreva-as)

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| - Você não tem noção de espaço? | - Eu vou ir aí |
| - Desculpa não foi minha intenção! | - Ele é muito estúpido! |
| - Não olha por onde anda? | - Ele é grande! |
| - Culpa foi dele! | - Ele é desengonçado, feio! |
| - #@! * ... | - Não encosta na gente! |
| - #@! * ... | - Você estraga tudo! |
| - #@! * ... | - Sai daqui! |
| - O que é aquilo? | - Por que? Eu estou feliz, tenho companhia, a gente pode fazer tantas coisas juntas! |
| - Diieee! | - Sai daqui...! |
| - Você viu ele? hehehe | - Vamos tirar ele daqui. |

Roteiro:

Vídeo: Passarinhos ^{Um}

Resumo da história: Um passáro maior quer virar amigo dos menores. Os menores resistiram e o maior insistia

Ações: (relate as ações obedecendo à sequência com que aparecem no vídeo)

Ação 1: Passarinhos recusam o passáro maior

Ação 2: Vai até o fio perto dos passáros menores

Ação 3: O passáro maior solta o fio ^{existem mais duas ações, pela}

Motivações: (relate as motivações para cada ação que você encontrou obedecendo à sequência com que aparecem no vídeo)

Motivação 1: Por ele ^{o passáro maior} ser diferente

Motivação 2: Insiste na amizade

Motivação 3: Os passáros saltam longe perdendo as penas

Personagens: (identifique as personagens)

Os vários passáros pequenos e o grande

Características físicas e características psicológicas das personagens: (descreva as características das personagens e mencione as consequências delas para as ações, se for o caso)

Característica 1 gerou a ação: Aparência

Característica 2 gerou a ação: Desengonçado ^{Desengonçado}

Característica 3 gerou a ação: Insistente com as penas

} são características de quem?

Complicação: (identifique a complicação)

O fio estar esticado e o passáro grande soltar

Desfecho: (identifique o desfecho para a complicação)

^{quem?} Eles se esconderam nas penas do maior e ele foi muito dos passáros pequenos.

Falas: (imagine as falas das personagens e escreva-as)

Pequenos: Ei, sai pra lá gordo
- Sai tudo aquilo encaalhada
- Sai ...
- Sai

Grande: - Oi! [alpeia as penas]

Req. - Que bicho estranho HeHe

[...]

Roteiro:

Vídeo: Fort the birds

Resumo da história: Pequenos pássaros pousam num fio, onde começam a discutir, A discussão é interrompida pelo grande pássaro que chega e os cumprimenta. O grande pássaro sofre bullying por parte do grupo e se aproxima pousando no meio do fio, aproximando o declínio. Então, os pequenos pássaros resolveram causar a queda do grande pássaro e acabaram sendo lançados para o alto.

Ação 1: Os pequenos pássaros no fio.

Ação 2: A exclusão do grande pássaro.

Ação 3: O fio abaixa

Motivações: (relate as motivações para cada ação que você encontrou obedecendo à sequência com que aparecem no vídeo)

Motivação 1: Descansar pois estavam voando

Motivação 2: A chegada do grande pássaro

Motivação 3: O pousar do grande pássaro

Personagens: (identifique as personagens)

15 pássaros pequenos, 1 pássaro grande.

Características físicas e características psicológicas das personagens: (descreva as características das personagens e mencione as consequências delas para as ações, se for o caso)

Característica 1 gerou a ação: ^{de quem?} hábito de pousar em fios

Característica 2 gerou a ação: ^{quem?} ele é diferente dos outros, é desengonçado,

Característica 3 gerou a ação: o tamanho do grande pássaro, bem maior que os outros.

Complicação: (identifique a complicação)

O grande pássaro ter pousado no meio do fio

Desfecho: (identifique o desfecho para a complicação)

O grande pássaro cai, os pequenos são lançados para o alto ocasionando a perda das penas.

Falas: (imagine as falas das personagens e escreva-as)

- Você não tem noção de espaço?
- Desculpa não foi minha intenção!
- Não olha por onde anda?
- A culpa foi dele!
- #@!* ..
- #@!* ..
- #@!* ..
- O que é aquilo?
- Oi!
- Você viu ele? Hahaha ...

- Curvou ir oi.
- Ele é muito estranho!
- Ele é grande!
- Ele é desengonçado, feio!
- Não encosta na gente!
- Você estroga tudo!
- Sai daqui!
- Porque? Eu estou feliz, tenho companhia. A gente pode fazer muitas coisas juntos!
- Sai daqui ...!
- Vamos tirar ele daqui!