



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANAÍNA AGUIAR MENDES GALVÃO

**PROFESSOR(A)-AUTOR(A):
A VOZ QUE ASSINA A AULA**

UBERABA - MG

2025

JANAÍNA AGUIAR MENDES GALVÃO

**Professor(a)-autor(a):
a voz que assina a aula**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração “Educação”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de doutor.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

UBERABA - MG
2025

PROFESSOR(A)-AUTOR(A): A VOZ QUE ASSINA A AULA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação” (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Uberaba, 27 de agosto de 2025

Banca Examinadora:

Dra. Marinalva Vieira Barbosa – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Acir Mário Karwoski
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Cláudia Regina Bovo
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Adriana Santos Batista
Universidade Federal da Bahia

Dra. Nilsa Brito Ribeiro
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará



Documento assinado eletronicamente por **NILSA BRITO RIBEIRO, Usuário Externo**, em 27/08/2025, às 17:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **ACIR MARIO KARWOSKI, Professor do Magistério Superior**, em 27/08/2025, às 17:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **CLAUDIA REGINA BOVO, Professor do Magistério Superior**, em 27/08/2025, às 17:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARINALVA VIEIRA BARBOSA, Professor do Magistério Superior**, em 27/08/2025, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Santos Batista, Usuário Externo**, em 28/08/2025, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1582969** e o código CRC **F92689A9**.

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

G171p Galvão, Janaína Aguiar Mendes
Professor(a) - autor(a): a voz que assina a aula / Janaína Aguiar
Mendes Galvão. -- 2025.
259 f. : il., fig., tab.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2025
Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Ambiente de
sala de aula. 4. Análise de interação na educação. 5. Análise de dis-
curso. I. Barbosa, Marinalva Vieira. II. Universidade Federal do Tri-
ângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

DEDICATÓRIA

Ainda que não te fossem dedicadas
todas as palavras nos livros
pareciam escritas para você

Ana Martins Marques

*Para o Alê, que me ensinou a amar
e me deu minhas filhas.*

*Para minhas filhas, Helena e Júlia,
que me ensinaram que o que está por vir
pode ser ainda melhor do que se espera.*

*Para minha mãe, Dona Neném, que me ensinou,
com todo o sentimento do mundo,
que estudar é para a vida toda,
embora a mãe dela não tenha lhe permitido estudar,
porque não queria que ela fosse professora.
Ela teve quatro filhos(as), todos(as) nós professores(as).*

*Para minhas avós, Dona Élide – professora –
e Dona Noeme – costureira – (in memoriam),
que me ensinaram que as melhores histórias que contamos
da vida vêm do bom trabalho que realizamos no mundo.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Mauro e às professoras Rosa, Celeste e Olívia, cujos nomes verdadeiros não posso revelar, mas sem os(as) quais esta tese não teria sido realizável, estendendo meu agradecimento aos(às) alunos(as) das turmas que acompanhei durante a pesquisa de campo nas escolas básicas que me receberam.

À minha orientadora, Marinalva Barbosa, pelo aprendizado ao longo do doutorado e pelo compartilhamento e convivência em várias experiências que investigaram a escola básica e valorizaram o trabalho docente.

Aos membros da banca e suas contribuições essenciais para meu trabalho. À professora Nilsa Ribeiro pela leitura acurada e cuidadosa, reconduzindo meu percurso para garantir coerência epistemológica às articulações propostas. À professora Adriana Batista, que pontuou alguns excessos para lapidar o texto final. Ao professor Acir Karwoski, pela precisão dos comentários que contribuíram para organização do texto. À professora Cláudia Bovo, pelo incentivo à pesquisa e ajuda para refinar alguns conceitos formulados.

Aos colegas do Gepadle (Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise do Discurso, Leitura e Escrita – UFTM), grupo de pesquisa no qual aprendo e compartilho tanto, em especial à Jana Zaidan, minha querida xará, pela escuta atenta e respostas abertas; e ao Lucas e à Isis, pela presença no dia da defesa.

Aos colegas do grupo de pesquisa “O Círculo de Bakhtin em Diálogo” (UEPB), que me disponibilizaram acervo escrito e oral, em especial ao professor Fábio Marques de Souza, que mesmo não podendo participar da defesa, fez inúmeros aportes na qualificação, fundamentais ao texto da tese.

Aos colegas do Curso de Letras e do Ielachs da UFTM, pelo companheirismo e pela permissão ao meu afastamento para a pesquisa, em especial à Elizandra Zeulli e Natália Morato, pelo diálogo intenso e solidariedade.

Aos colegas do doutorado e do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e às amigas que daí se fizeram, a partir do esforço e do tempo/espço compartilhado para realização dos trabalhos apresentados.

Aos(às) alunos(as) do Curso de Letras da UFTM, que me permitem ensinar enquanto aprendo e/ou vice-versa, em especial aos(às) egressos(as) Thales, Anabel, Daniela, Débora e Paula.

Aos(às) queridos(as) familiares que acompanharam minha trajetória, sofreram e venceram comigo, em especial minha mãe e minha irmã Aline; meus irmãos Jiba – pelas madrugadas de conversas intermináveis sobre o tema, e Paulinho – pelo exemplo acadêmico que sempre representou; minhas primas Kátia e Débora; meus tios Danilo e Duílio e minhas tias Sônia e Fátima; meu “quase” afilhado Vitucho; minhas sobrinhas queridas Aninha e Jojô e todo mundo nessa família maravilhosa e enorme que eu tenho, tão boa de festa, que se alegrou comigo pela conclusão do percurso.

Aos amigos e amigas que leram e ouviram páginas e ideias desta tese e me ouviram chorar e que renderam conversa e me deram um ombro e me estenderam a mão – em especial Elzimar, Guilherme, Crystina, Evandro, Silvana, Júlio, Olga, Tião, Regina, Léo, Marcela – por terem me ajudado a seguir e porque trouxeram luz à minha vida.

RESUMO

Esta tese investiga a aula como acontecimento autoral, propondo o reconhecimento do professor como sujeito cuja voz social ativa e responsiva produz enunciados singulares no tempo/espço da sala de aula. A pesquisa parte da constatação de que, embora o discurso sobre o ensino (como planos, relatos e reflexões docentes) tenha ganhado certa visibilidade na produção acadêmica, o discurso do ensino — aquele efetivamente proferido na interação com os alunos — permanece subexplorado como prática de autoria. Seu objetivo geral é investigar a aula como acontecimento autoral do professor, considerando suas dimensões discursivas, interacionais e didáticas. Os objetivos específicos são: a) compreender a aula como gênero discursivo multimodal; b) identificar marcas de autoria docente no discurso oral proferido em sala de aula; c) analisar a relação ético-estética entre professores(as) e alunos(as) nas interações em aula; d) contrapor os dados gerados empiricamente ao discurso que invisibiliza a autoria do professor no exercício da docência. Foram constituídos sete fundamentos para o professor-autor, apoiando-se em autores da educação. Tomando como eixo teórico-metodológico a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, especialmente os conceitos de autoria, responsividade, enunciação, alteridade, equipolência, estilo, entre outros, o estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório-interpretativo, fundamentada na Análise Dialógica do Discurso, derivando cinco categorias para descrição da autoria da aula. O corpus da pesquisa é composto por registros de aulas de professores da escola básica, estes selecionados por adesão voluntária ao projeto e aquelas analisadas com foco nas escolhas discursivas, interações e marcas de estilo que evidenciam a autoria no discurso do ensino. Os resultados indicam que é possível identificar, mesmo na oralidade fluida da aula, movimentos enunciativos autorais que revelam o professor como profissional cuja fala produz sentidos que o constituem como o responsável pelo recorte do mundo que apresenta a seus alunos. As análises mostram que a autoria docente se manifesta tanto nas formas de conduzir o conteúdo quanto nas estratégias interacionais, na responsividade à turma e na construção de uma voz própria que, mesmo atravessada por normas, documentos e materiais, se diferencia pela maneira singular de dizer. A pesquisa conclui que reconhecer a aula como gênero discursivo autoral amplia a compreensão sobre o trabalho docente e contribui para a

valorização simbólica e epistêmica da profissão. Ao defender que a aula é mais que repetição de conteúdos — sendo, também, criação e posicionamento —, esta tese propõe uma virada no modo de olhar para o professor, não mais como executor técnico, mas como autor de um discurso que transforma, interpela e ensina.

Palavras-chave: aula; autoria docente; responsabilidade; responsividade; Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

This thesis investigates the classroom as an authorial event, proposing the recognition of the teacher as a subject whose socially active and responsive voice produces singular utterances within the time/space of the classroom. The study begins with the observation that, although discourses *about* teaching (such as lesson plans, reports, and teachers' reflections) have gained some visibility in academic production, the discourse *of* teaching — which is effectively produced in interaction with students — remains underexplored as a practice of authorship. Its general objective is to examine the class as the teacher's authorial event, considering its discursive, interactional and didactic dimensions. The specific objectives are: (a) to understand the class as a multimodal discursive genre; (b) to identify marks of teacher authorship in oral discourse produced in the classroom; (c) to analyze the ethical-aesthetic relation between teachers and students in classroom interactions; and (d) to contrast the empirically generated data with discourses that render teacher authorship invisible in teaching practice. Seven principles for the teacher-as-author were established, drawing on contributions from education theorists. Grounded in the philosophy of language of the Bakhtin Circle — particularly the concepts of authorship, responsiveness, utterance, alterity, equipollence and style, among others — the study adopts a qualitative, exploratory-interpretative approach based on Dialogic Discourse Analysis, deriving five categories for describing classroom authorship. The research corpus consists of records of lessons taught by basic education teachers who voluntarily joined the project. These lessons were analyzed with a focus on discursive choices, interactions and stylistic features that highlight authorship in teaching discourse. The findings indicate that, even within the fluid orality of classroom discourse, it is possible to identify authorial enunciative movements that reveal the teacher as a professional whose speech generates meanings and positions them as the one responsible for shaping the fragment of the world presented to students. The analysis demonstrates that teacher authorship manifests both in the ways the content is conducted and in interactional strategies, in responsiveness to the group and in the construction of a distinct voice that, though traversed by norms, documents and teaching materials, differentiates itself through a unique manner of saying. The study concludes that recognizing the class as an authorial discursive genre broadens the understanding of teaching work and

contributes to the symbolic and epistemic appreciation of the profession. By arguing that the class is more than the repetition of content — being also creation and positioning — this thesis dissertation proposes a shift in perspective: the teacher is not merely a technical executor but the author of a discourse that transforms, challenges and teaches.

Keywords: classroom; teacher authorship; responsibility; responsiveness; Bakhtin Circle.

RESUMEN

Esta tesis investiga la clase como acontecimiento autoral, proponiendo reconocer al profesor como sujeto cuya voz social, activa y responsiva, produce enunciados singulares en el tiempo/espacio del aula. Parte de que, aunque el discurso sobre la enseñanza (planes, relatos, reflexiones) ha ganado visibilidad, el discurso de la enseñanza —el efectivamente producido en la interacción con los estudiantes— sigue subexplorado como práctica de autoría. El objetivo general es analizar la clase como acontecimiento autoral del docente, considerando sus dimensiones discursivas, interaccionales y didácticas. Los objetivos específicos son: a) comprender la clase como género discursivo multimodal; b) identificar huellas de autoría docente en el discurso oral en clase; c) analizar la relación ético-estética entre docentes y estudiantes en la interacción; d) confrontar los datos con discursos que invisibilizan la autoría del profesor. Se establecen siete fundamentos del profesor-autor, apoyados en autores del área de educación. Utilizando la filosofía del lenguaje del Círculo de Bajtín como marco teórico y metodológico, en particular los conceptos de autoría, responsividad, enunciación, alteridad, equipolencia, estilo, entre otros, este estudio adopta un enfoque cualitativo, exploratorio-interpretativo, basado en el Análisis Dialógico del Discurso, derivando cinco categorías para describir la autoría en el aula. El corpus de la investigación consiste en registros de clase de docentes de primaria, seleccionados a través de la participación voluntaria en el proyecto, y analizados con un enfoque en las elecciones discursivas, interacciones y rasgos estilísticos que evidencian la autoría en el discurso docente. Los resultados indican que, incluso en la fluida oralidad del aula, se pueden identificar movimientos enunciativos autorales que revelan al docente como un profesional cuya habla produce sentidos que lo constituyen como responsable del mundo que presenta a sus estudiantes. La autoría docente se manifiesta en la conducción del contenido, en las estrategias interaccionales, en la responsividad al grupo y en la construcción de una voz propia que, aunque atravesada por normas y materiales, se singulariza en su modo de decir. La tesis concluye que reconocer la clase como género discursivo autoral amplía la comprensión del trabajo docente y contribuye a la valorización simbólica y epistémica de la profesión. Al defender que la clase es más que repetición —también es creación y posicionamiento—, propone

un giro en la mirada sobre el profesor: no solo ejecutor técnico, sino autor de un discurso que transforma, desafía y enseña.

Palabras clave: clase; autoría docente; responsabilidad; responsividad; Círculo de Bajtín.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 AULA TEM AUTOR?	20
2.1 A IDENTIDADE DOCENTE: ENTRE A HERANÇA E A EMANCIPAÇÃO..	23
2.2 DAR AULAS: QUESTIONANDO SABERES, ESCOLHAS E RECURSOS	28
2.3 A AULA NO CORAÇÃO DA ESCOLA: O DISURSO DO ENSINO	35
2.4 O PROFESSOR, AUTOR E ARTESÃO: FUNDAMENTOS E AFETOS PARA A AUTORIA DA AULA	40
3 AULA, AUTORIA E LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DO CÍRCULO DE BAKHTIN	51
3.1 A AUTORIA DA AULA E O CICLO PESQUISA-POLÍTICA-CRISE- PROGRAMA EDUCACIONAL NO BRASIL	60
3.2 O AUTOR PARA BAKHTIN E O CÍRCULO	64
3.3 O PROFESSOR-AUTOR CIRCULANDO NA SALA DE AULA	71
3.4 AS PREMISSAS DO PROFESSOR-AUTOR EM SUAS INTERSEÇÕES COM O CÍRCULO	74
4 AULA COMO GÊNERO DISCURSIVO: METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA	93
4.1 A PESQUISA DE CAMPO	96
4.2 AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-ANALÍTICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN	103
4.3 CINCO CONCEITOS BAKHTINIANOS PARA CINCO CATEGORIAS DA AUTORIA DA AULA	112
4.4 TRÊS ESCOLAS, MAS DOIS AUDITÓRIOS DIFERENTES	118
4.5 CIRCUNDANDO A AUTORIA DA AULA	126
5 ANÁLISE: MARCAS AUTORAIS EM SALA DE AULA	130
5.1 PROFESSORA ROSA	143
5.2 PROFESSORA CELESTE	168
5.3 PROFESSOR MAURO	198
5.4 PROFESSORA OLÍVIA.....	235
5.5 SÍNTESE INTERPRETATIVA SOBRE AS MARCAS AUTORAIS EM SALA DE AULA	240
6 IMPLICAÇÕES DA AUTORIA DOCENTE: RECONHECIMENTO, ÉTICA E FORMAÇÃO	244
REFERÊNCIAS	249

*Les hablaremos de todo lo que se
hace en los talleres, donde suceden cosas
más raras e interesantes que
en los cuentos de magia, y son magia de verdad,
más linda que la otra:
y les diremos lo que se sabe del cielo,
y de lo hondo del mar y de la tierra:
y les contaremos cuentos de risa y
novelas de niños, para cuando
hayan estudiado mucho, o jugado mucho,
y quieran descansar.
Para los niños trabajamos,
porque los niños son los que saben querer,
porque los niños son la esperanza del mundo.
Y queremos que nos quieran,
y nos vean como cosa de su corazón.*

José Martí

1 Introdução

*E a culpa pela evasão escolar é dos professores.
Quando os professores fazem greve, são os vagabundos.
Quando trabalham, são os incompetentes.
Chega desta história!
Já é hora de inventar uma nova ficção.
Que esta seja a serventia desta tese!
(Minha anotação no diário de campo)*

Esta reflexão, anotada por mim durante uma interação registrada no campo de pesquisa, revela o entrelaçamento indissociável entre experiência vivida e reflexão teórica. Não se trata apenas de um desabafo, mas de um posicionamento ético e enunciativo diante das representações sociais que desqualificam o trabalho docente. Ao afirmar a urgência de "inventar uma nova ficção", o enunciado anuncia, performativamente, o gesto autoral que move esta tese: construir um outro olhar sobre o professor — não mais como operário de um ensino mecânico e silencioso, mas como sujeito com voz social responsiva, que age, reage, interpreta e ensina a partir de escolhas próprias, ainda que condicionadas. É nesse movimento que esta pesquisa se inscreve, propondo reconhecer a aula como acontecimento autoral cuja palavra do professor merece ser escutada, analisada e valorizada no campo da educação.

A aula é, há séculos, o espaço por excelência da atividade docente, repetida diariamente nos espaços escolares e sustentada pela tríade professor, matéria de ensino e alunos. Ainda assim, é notável a escassez de pesquisas que a tomem como objeto de investigação em sua concretude, especialmente sob o viés da autoria da aula da escola básica. Embora o discurso sobre o ensino — nos moldes de planos de aula, relatos reflexivos, portfolios e depoimentos — tenha ganhado espaço nas últimas décadas, a aula enquanto acontecimento em sala de aula, marcada pelo imprevisto, pelas interações e pelas escolhas discursivas do professor, segue sendo pouco explorada na pesquisa educacional.

Esta tese nasceu de uma inquietação simples, mas provocadora: *a aula tem autor?* A pergunta emergiu durante uma reunião do Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise do Discurso, Leitura e Escrita (Gepadle/UFTM), a partir de reflexões sobre estratégias que favorecem a autoria discente na escrita acadêmica. Se reconhecemos que os estudantes aprendem mais e melhor quando assumem a

autoria de seus textos, seria legítimo indagar: o professor ensina mais e melhor quando assume a autoria da aula?

Ao deslocar a noção de autoria da produção escrita para o ato pedagógico, esta pesquisa propõe compreender a aula como um gênero discursivo oral e multimodal, no qual o professor atua com sua voz social responsiva, que recorta o mundo com seu conhecimento e o apresenta à turma com responsabilidade, autoridade e estilo próprios. Parto da hipótese de que há escolhas criativas, ético-estéticas e linguístico-discursivas que constituem o discurso do ensino e tornam o professor um sujeito que inscreve sua marca enunciativa na aula, ainda que envolto nas condições materiais adversas do cotidiano escolar. Essa autoria não é sinônimo de genialidade ou autonomia plena, mas um gesto situado e responsivo, enraizado nos saberes docentes (Tardif), na ação enunciativa (Bakhtin), na palavra comprometida (Nóvoa), na responsabilidade pelo mundo (Arendt) e na boniteza de ensinar (Freire).

A aula enquanto obra – artesanal e autoral – é um enunciado de um gênero multimodal permeável ao estilo individual do professor, cujas categorias encontradas para caracterizar sua autoria derivam de conceitos bakhtinianos que se referem ao autor de obras literárias, porque na aula há também uma dimensão estética, por meio do estilo que se amolda como uma máscara ao professor e enseja uma representação de si e/ou uma possibilidade de deslocamento: 1) Ético: desloca-se no plano axiológico, a fim de refutar a desvalorização de seu trabalho como professor. 2) Cognitivo: desloca-se por um excedente de visão e de conhecimento e sobre como torná-lo conteúdo temático para os alunos. 3) Estético: desloca-se pela linguagem, conquistando uma linguagem para interagir em sala de aula com o auditório. Sendo assim, a tese defendida nesta investigação é a de que a aula é um acontecimento autoral que comporta a inscrição singular do professor, cuja palavra, escolhas didáticas e formas de interação configuram um estilo que pode — e deve — ser reconhecido como autoria no campo da educação. A aula não é apenas um espaço de aplicação de conteúdos pré-estabelecidos, mas um gesto criativo e situado, que expressa o saber docente em sua complexidade.

A pergunta de pesquisa que orienta esta investigação é: *em que medida a aula pode ser considerada uma prática de autoria docente e como essa autoria se manifesta no discurso do ensino proferido em sala de aula?*

Para respondê-la, estabeleci como objetivo geral investigar a aula como acontecimento autoral do professor, considerando suas dimensões discursivas, interacionais e didáticas. Os objetivos específicos que desdobram essa meta são:

1. Compreender a aula como um gênero discursivo multimodal, conforme descrito por Fonseca (2015);
2. Identificar indícios de autoria docente no discurso oral proferido em sala de aula, a partir de categorias bakhtinianas adaptadas;
3. Analisar como se dá a relação ético-estética entre professores(as) e alunos(as) nas interações em aula;
4. Contrapor os dados empíricos ao discurso acadêmico dominante que muitas vezes invisibiliza a autoria do professor no exercício da docência.

A presente pesquisa parte das seguintes **hipóteses**:

1. É possível identificar autoria docente nas aulas observadas, mesmo sem a presença de um texto escrito;
2. A aula, enquanto gênero discursivo, comporta estilo e escolhas autorais que podem ser analisadas à luz do Círculo de Bakhtin;
3. O reconhecimento da autoria da aula pode contribuir para a valorização do trabalho docente na escola básica.

A importância científica desta pesquisa reside em sua contribuição ao campo da linguagem e da educação, ao propor a análise da aula como um gênero discursivo, deslocando o foco do texto escrito para o texto oral e situado da prática docente. No campo social e pedagógico, ela se torna ainda mais relevante por dialogar diretamente com o cotidiano dos professores da escola básica, ao reivindicar a valorização de sua atuação, que assume o gesto de enunciar diante de um auditório coletivo. Em um cenário de precarização das condições de trabalho e de invisibilização da prática docente, reconhecer a autoria na aula é uma forma de afirmar a dignidade, a potência criadora e a centralidade dessa enunciação no processo de ensino-aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa original, que tensiona a noção tradicional de autoria no campo educacional ao propor sua extensão para o plano da oralidade, do improviso, da responsividade e da interação. Ao defender a aula como obra autoral,

amplia-se a compreensão sobre o que é o trabalho docente e sobre o papel da linguagem na construção do conhecimento escolar.

A abordagem adotada é qualitativa, de caráter exploratório-interpretativo. A investigação ancora-se nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, com base no pensamento do Círculo de Bakhtin. O corpus da pesquisa é composto pelo registro feito no diário de campo, por gravações e transcrições de aulas de professores(as) da escola básica, selecionadas a partir de critérios de disponibilidade e adesão ao projeto. Os(as) participantes da pesquisa são professores(as) atuantes na rede pública, cujas vozes enunciativas foram tomadas como centrais para compreender o fenômeno da autoria. A análise focaliza os elementos linguísticos, interacionais e estilísticos que configuram a autoria docente no discurso do ensino.

A tese está organizada em seis capítulos, o primeiro, esta introdução. O **Capítulo 2**, intitulado “*Aula tem autor?*”, apresenta o percurso de problematização que originou a pergunta de pesquisa e argumenta a favor do reconhecimento da autoria docente na aula, em contraposição ao modelo tradicional da escola moderna. Nesse trajeto, são mobilizados diálogos teóricos com autores como Comênio, Geraldi, Azanha, Arendt, Tardif, Nóvoa, Freire, entre outros, que sustentam a construção conceitual da proposta.

O **Capítulo 3**, “*Aula, autoria e linguagem: contribuições do Círculo de Bakhtin*”, fundamenta a pesquisa nos conceitos centrais da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin — autoria, responsividade, enunciação, alteridade, estilo — articulando-os à prática pedagógica em sala de aula e reconhecendo o professor como sujeito cuja voz social situa-se na cadeia discursiva.

O **Capítulo 4**, “*Aula como gênero discursivo: metodologia e percurso da pesquisa*”, detalha a abordagem metodológica adotada, apresentando os critérios de seleção do corpus, a perspectiva de análise e os procedimentos éticos e técnicos envolvidos na coleta e no tratamento dos dados. Dois padrões de escola foram observados na pesquisa de campo: a “auditorizada” e a “desauditorizada”, no que diz respeito ao auditório, o que diferencia o trabalho dos(as) professores(as), enquanto autores(as)-orais, nas relações de alteridade (estudantes/auditório), com a linguagem (pela qual se realiza a mediação didática) e com a compreensão (apresentação do objeto de ensino, cujo fim último é a aprendizagem).

Em seguida, o **Capítulo 5**, *“Análise: marcas autorais em sala de aula”*, apresenta e discute os resultados obtidos a partir da análise do corpus, buscando evidências de autoria no discurso do ensino. São analisados(as) cada um dos(as) professores(as) colaboradores(as), passando pelas categorias derivadas da pesquisa de campo nas aulas observadas e outras relações pertinentes.

Por fim, o **Capítulo 6**, *“Implicações da autoria docente: reconhecimento, ética e formação”*, reflete sobre os desdobramentos da tese para a valorização do trabalho docente, discutindo implicações para a formação de professores e para as políticas educacionais que incidem sobre o cotidiano escolar.

O conceito de professor(a)-autor(a) contribui com o saber docente por afirmar a alteridade como princípio fundante da educação, a linguagem como atividade central do trabalho didático e a compreensão como resultado materializado por enunciados concretos em aula, evento cujo autor é o(a) professor(a). Assumir a autoria da aula proporciona ao(à) professor(a) maior responsividade para com o conteúdo que ensina e com seus(suas) alunos(as), ao marcar sua singularidade. Sendo assim, a complexidade da experiência de ensino e aprendizagem não pode estar somente em transmitir um saber que está fora dos sujeitos envolvidos, mas, principalmente, encontrar um sentido original e particular que justifique a própria profissão, uma autoria de si mesmo que dê sentido ao mundo oferecido como objeto de estudo.

Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo.

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Adélia Prado

2 AULA TEM AUTOR?

A pergunta que deu origem a esta pesquisa nasceu numa reunião de professores participantes do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise do Discurso, Leitura e Escrita” – Gepadle/UFTM, após uma apresentação na qual foram destacadas algumas estratégias didáticas para ressaltar a autoria em propostas de produção escrita para alunos de graduação. Durante a conversa, expressávamos que tais estratégias são importantes para atribuir às atividades de escrita uma ruptura com práticas reiteradas de discentes do ensino superior como as que, por exemplo, apresenta Barbosa (2013): 1) o excesso de reverência à palavra teórica, que impede interpretações e questionamentos pela falta de responsividade¹ do discente às leituras realizadas, 2) a escrita desarticulada e circular, que pode ser superada com um trabalho de reescrita que permita ao aluno (re)elaborar suas palavras, em diálogo com seus próprios textos, 3) a cópia de textos pelos estudantes como equivalente à atividade de escrita, que a universidade herda da escola básica e que produz ora o abuso de citações de autores consagrados, ora cópias, às vezes literais, de textos duvidosos que circulam na Internet.

Ao postular o reconhecimento do aprendizado que deriva diretamente do reconhecimento da autoria na produção escrita do discente de ensino superior, amplia-se o próprio conhecimento disciplinar e cultural do aluno de graduação. Nas palavras da autora:

O aprendizado da escrita pressupõe que saiba mobilizar a linguagem e o conhecimento que lhe é oferecido ao longo de cada disciplina; faça cálculos de possibilidades e dialogue com o outro – o texto, o possível leitor daquilo que produz; dialogando, construa uma leitura própria daquilo que lê e, consequentemente, faça desse gesto próprio de interpretação a base principal de sua produção escrita; e, sobretudo, consiga assumir a posição de sujeito enunciator não só nos espaços acadêmicos, mas nos espaços sociais mais amplos (Barbosa, 2013. p. 454).

Pelo exposto, me pareceu coerente e justo pensar que, analogamente ao aluno de licenciatura que emerge como autor em seus textos e demonstra maior aprendizagem, também o professor, enquanto autor, em sala de aula, pode ensinar mais ou melhor. Para tal, troquei texto pelo conteúdo/conhecimento da disciplina que o professor oferece, coloquei os alunos na condição de leitor e a aula no lugar da

¹ Este conceito será tratado no capítulo seguinte. Podemos antecipar que, para Bakhtin, todo enunciado é uma resposta a outro, ou seja, não falamos ou escrevemos de maneira isolada; estamos sempre inseridos em um contexto de interações.

produção escrita. Do meu ponto de vista, essas trocas poderiam evitar: 1) o excesso de reverência à palavra teórica na aula (quando o professor oferece o conhecimento/conteúdo tratado como uma resposta pronta, sem provocá-lo pelas perguntas que justificaram e permitiram sua elaboração. Ou quando o professor, enquanto ‘explica a matéria’, exige silêncio absoluto e total disciplina, não permitindo nenhuma interrupção, nenhuma pergunta, nenhum comentário, dirigindo-se aos alunos estritamente para repreender suas condutas de mau comportamento. Ou também quando há o excesso de reverência à palavra programática e o professor prioriza o cumprimento do conteúdo curricular, atendo-se unicamente à carga horária do planejamento, saltando de um tópico a outro arbitrariamente, desconsiderando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, como se cumprir o programa significasse seguir mecanicamente uma lista de objetos); 2) a aula desarticulada e circular (quando o professor oferece novas informações tratadas como aleatórias, sem vínculo com os conteúdos abordados anteriormente, seja por analogia ou por contraste, sem conseguir demonstrar o elo entre o que foi ensinado antes e o que ainda vai ser aprendido. Ou também quando o professor repete sempre as informações novas com as mesmas palavras, sem conseguir dizer o mesmo de outro modo e sem abrir brechas para questionamentos. Quando o professor não reelabora sua fala a partir de perguntas, ora feitas por ele aos alunos, ora pelos alunos a ele); 3) a aula cópia do material didático (quando o professor lê em voz alta o livro didático e permite que este dê aula em seu lugar, convertendo-se em mero repetidor/dublador, cujas perguntas são feitas somente pelo livro aos alunos, permanecendo o professor como um ente invisível atrás do livro, neste caso). Diante deste pensamento, propus minha pergunta de pesquisa aos colegas na reunião: em que medida o professor é considerado autor de sua aula? Na dinâmica da conversa, as respostas ecoaram várias digressões sobre a aula, algumas incertezas e a afirmação de que o professor, grosso modo, não é considerado autor porque é tão somente um transmissor de conhecimentos.

Com efeito, tal alegação – de que o professor simplesmente transmite conhecimento produzido por outros – emerge com o advento da pedagogia moderna, quando Comênio (2006[1657]) publica, no século XVII, sua famosa “Didática Magna”, cujo subtítulo é “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”. Batizado como o pai da didática, Comênio propõe, de acordo com Boto (2021), um modelo educacional com características que nos inspiram a pensar as

transformações engendradas na escola de antes, de agora e de depois. No passado – daquele contexto histórico alvoroçado por tantas mudanças sociais, científicas, filosóficas, econômicas, religiosas, na transição da Idade Média para a Moderna – sistematizando “a elaboração desse saber pedagógico que teria dado identidade à escolarização moderna. O resultado desse movimento moldou um formato de escola que, em alguma medida, chegou até nós” (Boto, 2021, p. 39). Portanto, também incita a considerar a escola do presente – o espaço escolar, mobiliário, material específico, ensino simultâneo, curso graduado, corpo profissional específico (Julia, 2001 *apud* Boto, 2021). Para mais, anima a imaginar uma escola do futuro, que possa representar transformações da mesma monta que as propostas desta didática – que forjaram uma ideia clássica para a área da educação – e que, concomitantemente, preservem elementos representativos de características essenciais a serem mantidas.

No entanto, é preciso refletir sobre o idealismo de Comênio e sua confiança absoluta no método (ao qual ele chama “arte”) com técnicas e modos de agir objetivos, que ele baseia no método científico; sua segurança na retidão dos professores para exercer autoridade e na obediência dos alunos às suas instruções, sujeitos racionais, conscientes, autônomos e modernos; sua fé nos seus pressupostos de que a educação nos aproxima de Deus e liberta nossas almas da corrupção do mundo, de que estamos sempre evoluindo e de que o progresso é sempre o álibi a justificar nossa existência na busca da salvação eterna. A espécie humana – todos! (pois pela primeira vez alguém defende que todos devem ter lugar garantido na escola) –, ao ser educada numa formação universal, por um método universal, faria de professores e alunos habitantes de uma escola universal, onde todos ensinam, aprendem, sabem e realizam, racional e empiricamente, a totalidade do que é a educação escolar para o progresso da humanidade.

Vamos iniciar um trajeto de críticas que permitam manter a pergunta desta pesquisa de pé, se aula tem autor – mesmo em oposição ao modelo magno da escola moderna, que ainda perdura e há muito tempo é reverenciado, revisitado e problematizado por pesquisadores empenhados em pensar a escola e a educação – à escuta de notáveis pesquisadores brasileiros.

2.1 A IDENTIDADE DOCENTE: ENTRE A HERANÇA E A EMANCIPAÇÃO

Geraldi (2015) comenta a herança que Comênio produziu na identidade docente, em função da tríade que a define: o conhecimento, o professor e o aluno. Na antiguidade e no medievo, ser professor afirmava o conhecimento como atributo fundamental para desempenhar a tarefa de ensinar discípulos interessados no conteúdo oferecido por um sábio. Com o mercantilismo, há um deslocamento no sentido de se prescindir da sabedoria acumulada pelo professor, que já não precisa ser sábio nem especialista; agora, já não se ensina porque se sabe, e a ênfase recai sobre como se deve ensinar. Nem é mais preciso, então, saber o conteúdo a ser ensinado, que será entregue pelos materiais escolares, agora multiplicados pelo maravilhoso advento da imprensa. A didática funda, assim, uma metáfora que instaura uma nova função para o trabalho docente:

(...) serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, porque a missão de cada um (não) é tanto tirar de sua própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também porque é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (Comênio *apud* Geraldi, 2015, p.84)

Para Geraldi (2015), Comênio reduz o professor a mero executor, transmissor, repetidor de conhecimentos, cuja nova função é restrita à capacidade de aplicar técnicas por meio das quais controla o tempo e o comportamento em sala de aula. Neste exercício, o professor deve ser sempre atualizado em relação aos conhecimentos que outros produzem, como consequência do aprofundamento da divisão do trabalho através da qual a didática moderna forja a escola moderna, requerendo que outros agentes pensem o conteúdo, que o professor somente transmitirá.

Mas o problema se agrava ainda mais, à medida que o material didático e suas tecnologias passam a ser os transmissores dos conteúdos atualizados de cada disciplina, prescindindo do professor – que agora é incumbido de seguir tecnicamente o que já está dado na cartilha que deve professar, mesmo alheio a seus fundamentos e aos contextos históricos nos quais deveriam produzir sentido. No entanto, a partir dos anos 80, entra em crise a profissão docente para propor

questionamentos a esta posição estrita do professor como mero controlador do tempo e do comportamento na escola, que entrega respostas sem provocar as perguntas que as precedem.

A transformação [...] exige que cada sujeito – professor e alunos – se torne autor: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido. Isto exige repensar o ensino como projeto, e para dar conta de um projeto não se pode esporadicamente conceder lugar ao acontecimento. O projeto como um todo tem de estar sempre voltado para questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida (Geraldi, 2015, p.100, grifo nosso).

Geraldi (2015), ao reconhecer que professores e alunos não podem ser considerados meros objetos, como reservatórios a serem preenchidos pela repetição de conteúdos, afirma que ambos são sujeitos que têm interesse e capacidade para refletir sobre suas experiências de vida, bem como para criar novas relações com os conhecimentos já estabelecidos pelo legado de nossa herança cultural e com o currículo escolar. É uma tentativa de reformular o ensino como um projeto, no qual os conteúdos – imprescindíveis – não devem vir pré-determinados, mas sobretudo contemplados sob uma orientação para discussão sobre as condições sociais, além de compartilhados junto com as perguntas sobre os acontecimentos que a experiência do presente apresenta como relevantes para a convivência escolar e social, a fim de transformá-la, tanto dentro como fora da escola.

Afinal, no contexto dos questionamentos que se abriram desde então, as crises são múltiplas e continuam a se multiplicar: os sistemas de produção, o desemprego, os paradigmas científicos, as instituições, a ecologia, etc. – e a educação atravessa todas essas instâncias – insinuam que estamos diante de questões sociais tão alvoroçadas quanto aquelas que proporcionaram a transição da sociedade medieval para a sociedade moderna. Nosso problema é que não podemos saber de antemão onde vamos parar, até porque não vamos parar nunca, a menos que o fim do mundo acabe com todos nós.

Gostaria de destacar que a própria elaboração da didática criada por Comênio, ainda no Renascimento, surgiu também como uma crítica à educação e à escola de sua época (Boto, 2021). De um lado, refuta os preceptores. Do outro, condena os colégios religiosos. Seu propósito de “ensinar tudo a todos” se cumpriria com professores, alunos, bons livros, adaptados conforme os preceitos de sua didática. Sendo assim, invalida o preceptor, restrito ao ambiente privado e seletivo,

cujas decisões didáticas podiam pautar-se individualmente e isentar-se de qualquer padronização que assegurasse a aplicação de um método universal com materiais específicos, elaborados especialmente para um propósito educativo. Além disso, as poucas respostas individualizadas dos seus alunos eram irrisórias para impactos que se percebessem socialmente. Sobre o ensino nas instituições religiosas, católicas ou protestantes, rejeita a severidade para com os alunos, denunciando punições e procedimentos violentos que impediam a adesão de uma geração de alunos a conhecimentos veiculados na escola e impossibilitavam seu apreço pelo acesso ao saber em sociedade, que já não seriam enciclopédicos e eruditos, muito menos veiculados em latim, mas didatizados para facilitar e simplificar a aprendizagem dos alunos, em língua vernácula. Os conteúdos, por sua vez, estariam obrigatoriamente encadeados para relacionar o conhecimento prévio com o novo gradativamente, o que garantiria que todos se formassem, pelo prazer de frequentar uma escola e pelo entendimento dos conteúdos, a partir do modelo assertivo e didático, como homens homogeneamente educados que aprenderam tudo que importa para todos. No entanto, Comênio preservava, ao lado do método científico, o salvacionismo que a educação garantia às almas obedientes aos dogmas religiosos, que também perduraram e estão manifestos em nosso presente histórico como expressões de qualidade educacional até hoje, apesar de serem consideradas instituições conservadoras.

Outra forma de avançar no percurso crítico à ideia magna de Comênio sobre o ensino de tudo a todos nos é oferecida desde a coleção “Primeiros passos” sobre “O que é educação?”. Brandão (1981), ao iniciar o livro, apresenta uma carta na qual os chefes indígenas das Seis Nações recusam o convite feito pelos governantes dos estados de Virgínia e Maryland para enviarem alguns de seus jovens para serem educados em suas escolas, após a assinatura de um tratado de paz. Os chefes indígenas agradecem muito, reconhecendo que o propósito é muito benevolente, mas advertem, como justificativa da renúncia, que os povos civilizados são capazes de entender, porque são sábios, que mesmo os povos indígenas não tendo escolas, partilham o entendimento de quão importante é a “educação”. Afirmam que os valores que lhe são atribuídos divergem sobre o que ela representa para a diversidade dos povos que a praticam em suas culturas, a partir do contexto social e histórico específico de cada povo. Sabem bem o que é “educação”, mas compreendem a legitimidade de atribuir diferentes valores culturais manifestos e

suas contradições. Consideram muito boa a intenção, mas avaliam que as consequências já foram e ainda serão ruins – ‘inúteis’ –, bem como sabem que seu convite para educar os jovens brancos americanos – e fazer deles ‘homens’ – em suas tribos será inútil e rejeitado. A carta demonstra que ensinar “tudo” é ensinar na indefinição do que é relevante para a herança cultural que cada povo quer preservar, bem como que, a depender dos contextos socioculturais em que vai se atualizando a sociedade, as mudanças se fazem necessárias. Da mesma forma, ensinar a “todos” é ensinar ofuscando a pluralidade cultural e a desigualdade social, tanto dos povos em relação a outros povos, quanto internamente, forjando uma homogeneidade que invalida a compreensão que produz diferentes sentidos dos acontecimentos da vida social, inclusive deslegitimando aqueles considerados inúteis para a escola ou para a sociedade. Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão:

[...] a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura (Brandão, 1981, p.3).

A crítica de Brandão (1981) se coaduna à de Geraldi (2015), quando este afirma que o conteúdo escolar precisa ser flexível em relação aos acontecimentos e experiências sociais e culturais, que permitem que o vivido e o compartilhado socialmente atravessem a aprendizagem e a reflexão sobre o sentido educacional e o espaço escolar. Ou, quando antes, ao introduzir a obra de Comênio em seu texto, Geraldi (2015, p. 84) adverte sobre seu “contexto específico de expansão europeia”. Uma posição crítica é também oferecida em Boto (2021), quando desmascara que

[...] Seja como for, essa escola, no mundo ocidental, sempre lidou com um conteúdo ocidentalizado em suas narrativas. Tratava-se de enfatizar, à luz da história centrada na Europa, um determinado roteiro de desenvolvimento do conhecimento, o qual, apresentado como universal, tinha a marca de uma cultura dominante, de uma cultura vencedora. A escola contemporânea pede a mudança desse formato, agregando a si novos conteúdos, que venham a expressar a visão dos vencidos, dos dominados (Boto, 2021, p.53).

Na indefinição sobre o que é ‘tudo’ e quem são ‘todos’, a insistência em obter respostas iguais de sujeitos desiguais perdura a concepção de que as avaliações são os únicos resultados que importam para a escola, corroborando a manutenção da desigualdade social que exclui os sujeitos que não se homogeneízam aos propósitos impostos por uma concepção única de educação, de escola, de

sociedade e de sujeitos. Como se só fosse pertinente reconhecer que o espaço escolar, com seu mobiliário, seus recursos disponíveis, seus materiais didáticos, seus profissionais e seus alunos – todas as suas idiossincrasias! –, conformasse uma verdade universal sempre igual a si mesma e eternamente reproduzida, garantidora de êxito, para invisibilizar suas diferenças, seus contextos múltiplos e seus vários sujeitos. Estes, por sua vez, devem contentar-se em realizar sua ‘totalidade’ ao se submeter ao método científico, estruturante da escola moderna, uma vez que nenhuma diferença merece prosperar enquanto questionamento à educação e à sociedade modernas.

Para prosseguir na contestação dos pesquisadores brasileiros à função secundária do docente dentro da escola moderna, incluí um defensor da democratização do ensino escolar nacional, incentivador da autonomia das escolas e dos professores frente às ordens que lhes são impostas, porque estas resultam na imobilização e na isenção dos professores que habitam o cotidiano das escolas em relação às prescrições às quais estão submetidos. Azanha (1987) identifica em Comênio um paradigma histórico que, ao mesmo tempo em que defende a eficiência didática para gerar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, exalta que com a didática se abre um leque de escolhas (didáticas) que afirmam a necessidade de reconhecer decisões (didáticas) já não mais iguais entre si, embora possamos, inclusive, estar diante de um mesmo conteúdo e de um mesmo material. Não obstante, refuta taxativamente que a atividade de ensinar esteja regulada pela capacidade de seguir regras e executá-las. Para o autor, a atividade de ensino do professor é um saber fazer individual, nunca uma ilusão de obter resultados padronizados por meio da aplicação de instruções e conteúdos fixos.

O professor, na sua atividade criativa de ensinar, é um solitário, que por isso mesmo não deve esperar socorro definitivo de nenhum modelo ou método de ensino, por mais avançadas e sofisticadas que sejam as teorias que supostamente o fundamentem (Azanha, 1987, p.77).

Para expandir a reflexão sobre autoria do professor, apresento, ainda, contribuições de autores oriundos do velho mundo colonizador de sempre que, ao que me parece, também coadunam, mesmo que tangencialmente, o reconhecimento de que o trabalho do professor implica autoria. Esta não pretende fincar-se somente na criatividade e questionar a importância da tradição e da manutenção de conhecimentos na atividade docente. A tensão entre preservação e inovação constitui uma complexidade própria à educação, à escola e à sociedade. Quero

dizer, com Arendt, que reconheço que a educação escolar deve insistir na instrução e na aprendizagem, de modo a fornecer aos alunos os conhecimentos que eles ainda não têm para inseri-los, de fato, na cultura e no espaço público, assegurando à sociedade a oportunidade de se transformar ao mesmo tempo em que reverencia e atropela seu passado, porque estamos sempre, enquanto sociedade, diante de mudanças. A sociedade é um eterno devir. No Brasil, os septuagenários morrem, mas nascem dois milhões e meio de crianças a cada ano (IBGE, 2022). Essas estatísticas, aliás, já foram bastante diferentes, o que nos obriga a reconhecer que estamos sempre nos transformando. E as crianças e os jovens precisam cada vez mais da escola para situarem-se no mundo que lhes tocou viver, não só tecnicamente, mas sobretudo, humanamente.

A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: “Eis aqui o nosso mundo!” (Arendt, 2011. p. 239).

Seja por meio da ‘atividade criativa de ensinar’ (Azanha, 1987), seja ao atestar a necessidade de ‘conhecer o mundo’ e de transmiti-lo com ‘autoridade’ e ‘responsabilidade’ (Arendt, 2011) no exercício de sua profissão, a noção de autoria do professor persiste, agora muito desdobrada.

2.2 DAR AULAS: QUESTIONANDO SABERES, ESCOLHAS E RECURSOS

Buscar no professor um autor poderia representar algo novo para acrescentar ao seu saber docente. Este saber fazer é sempre atualizado (Geraldi, 2015), exposto constantemente a possibilidades de escolhas didáticas nas quais o professor é o único professor em sala de aula, todos os demais são alunos, por isso um solitário (Azanha, 1987), incumbido da tarefa de compartilhar seu conhecimento do mundo como conteúdo de ensino e aprendizagem para seu auditório coletivo de alunos do ensino simultâneo (Boto, 2021). O docente é solitário na sua função de professor em sala de aula e apto para ensinar a um grupo de alunos encarregados coletivamente de sua função de aprender (pelo menos em tese; já vamos discutir melhor).

Na profissão de professor, afirma-se, em sala de aula, uma singularidade criativa, que recorta o mundo com conhecimento, investida de autoridade e responsabilidade para enunciar: “Eis aqui o nosso mundo” (Arendt, 2011), comigo, aqui e agora, nesta escola, a partir do meu ponto de vista, da minha formação na

disciplina/matéria que eu ensino, das leituras que fiz e faço, das reuniões com professores da escola e de outras instituições, das comunidades a que pertencço, do valor social da profissão que exerço, dos documentos que me submetem e instruem, da minha história de vida, da minha consciência, do “nós” a partir do qual cada professor individualmente se reconhece diante de seus alunos. Este professor, solitário diante de seu auditório de alunos, não é, no entanto, um solitário em sua profissão, tampouco na escola ou no mundo. Tem família, casa, interesses, gostos e desgostos, costumes, enfim, tem seu trabalho e sua vida - ou, pelo menos, deveria ter vida e trabalho no mínimo em proporções saudáveis, o que não se verifica de fato numa sociedade que normalizou que a maioria absoluta das pessoas trabalhe para sobreviver e nem isso logre² com dignidade.

No entanto, esta condição de autoria continua erguida para piores e/ou melhores salários e condições do trabalho docente, porque, mesmo se tudo fosse perfeito, ainda haveria escolhas a fazer. Em sendo tudo imperfeito, qualquer escolha pode ser ainda mais significativa. Talvez possa influenciar em fazer ver que maiores investimentos em formação e melhores condições de salário e de trabalho do professor são muito importantes, pertinentes e necessárias; mas não são menos importantes as escolhas que o professor faz ao recortar o mundo para sua turma de alunos, afinal ele tem opções didáticas, e mesmo escoltado por todas as vozes que apontamos antes, ele decide singularmente o que fazer com todas elas, mesmo duvidando e questionando a si próprio, para apresentar seu recorte do mundo, interagindo com os alunos enquanto com eles trabalha na sala de aula.

Antes de Comênio (2006) já existia o que ensinar (e ele o modificou radicalmente, inclusive a língua pela qual ensinar), mas o conteúdo de ensino permaneceu, pois o conhecimento é o fundamento da escola. Porém, ao seu lado, funda-se com o pensador tcheco o “como” ensinar, porque ao inventar uma “didática” ele descortina a existência, sempre, de uma escolha, que é a própria didática, e que, depois de superada a pretensão de seu idealismo universal, podemos saber que cada professor faz suas escolhas que o diferem dos demais colegas, o que singulariza o trabalho de cada um, mesmo compondo o conjunto da escola. Essa singularização se manifesta, inclusive, quando ele decide cooperar

² Não foi objetivo desta pesquisa analisar as más condições de trabalho dos professores da escola básica, mas ela tampouco deixa de ser abordada indiretamente, ainda que sem comprometer a autoria implicada no exercício da profissão.

com seus colegas em projetos que envolvem diferentes professores de diferentes disciplinas. A escolha pela colaboração parte de cada um, o que acarretaria assumir uma contribuição singular para o conjunto da obra, uma vez que qualquer interdisciplinaridade só se realizaria afirmando que há disciplinas que podem ser postas em interação, reconhecendo, ao mesmo tempo, que cada uma tem seu conhecimento específico.

Tampouco o fato de o professor usar um material didático lhe retira escolhas ou uniformiza todas as suas aulas. Absolutamente, não. A prova maior de que não se perde escolhas ao adotar um material é que o professor pode inclusive criticar, discutir, conversar com o próprio material didático que tem nas mãos, gesto este que poderia chamar a atenção dos alunos – agora pelo lado positivo –, estimulando outras críticas que, ao observarem com mais atenção o livro, eles também poderiam fazer. Já defendi no início deste capítulo que a autoria do professor poderia evitar a aula cópia do livro didático. De acordo com Geraldi (2011), o professor teria sua função reduzida a um rele capataz, agora já distante da pompa do organista satisfeito com a partitura em suas mãos. Sem ter nada de seu para compartilhar com seus alunos, o professor torna-se subalterno ao material didático, sem voz para recortar o mundo com seu conhecimento, silenciado atrás do livro, destituído de autoridade e desprovido de responsabilidade. Quando interage com os alunos, é para por ordem na bagunça, controlar quem vai ao banheiro, marcar o tempo das atividades etc. Mas não compartilha com seu auditório o seu recorte do mundo enquanto ensina, preferindo estar ausente.

O professor trabalha todos os dias, iludido, cansado ou descrente, uma vez que é ele, unicamente, diante da turma de alunos, quem concentra o conhecimento como conteúdo de ensino e escolhe o modo de abordá-lo. Sem se omitir atrás do material à sua disposição, ao professor cabem as decisões didáticas, no marco da interpretação que ele faz do seu contexto específico de trabalho, com criatividade, conhecimento, autoridade e responsabilidade.

Por fim, o saber docente acrescentado pelo professor, como autor, na aula, é o saber escolher “como” ensinar, mesmo quando ele pensa que não tem escolha nenhuma a fazer, mesmo quando ele duvida que tenha escolhido bem sua profissão. Ele é o único professor e tem mais conhecimento que seu grupo de alunos, é insubstituível em seu lugar (desde que não tenha faltado à aula), portanto tem escolhas a fazer, dentro do que seja pertinente ao trabalho docente. Não tem

autonomia para fazer o que quiser à revelia da autoridade e de sua responsabilidade como professor, mas tem escolhas criativas, didáticas, que recortam o mundo para apresentar o professor singular que ele é diante da turma, refletindo sobre “como” ensinar algo aos seus alunos, naquela aula do dia tal e horário tal, e este “como” repercute o modo pelo qual interage com o grupo de alunos.

Sendo assim, paradoxalmente, concordo e discordo de Azanha (1987). O professor é insubstituível em seu lugar em sala de aula e deve tomar suas decisões pautado em suas escolhas, apropriando-se da herança cultural que recebeu e afirmando-se como um profissional responsável que sabe o que ensina, sem se omitir para reproduzir o que somente outros sabem. Ademais, está autorizado e é responsável por suas escolhas, mas nunca esteve nem estará realmente só, afinal, não há professor sem alunos e, sem eles, o professor não existe e não tem trabalho, nem escolhas a fazer.

É forçoso, creio, contemplar o conceito de “saber docente”, uma vez que quero acrescentar mais um saber – ou talvez não seja propriamente um acréscimo meu, mas já esteja estabelecido em meio à diversidade que os constitui, porque são plurais tanto os saberes docentes quanto as definições e categorizações que os perfilam. No entanto, esses saberes docentes passaram a representar uma questão central para a pesquisa em educação e também para a formação e a profissão dos professores. Para abordá-la, minha escolha foi Maurice Tardif (2010), já que ele ajuda a circunscrever a complexidade deste conceito:

[...] é nesse contexto de ruptura com as tradições pedagógicas que a questão dos saberes dos professores apareceu na história recente. Com efeito, nas décadas e nos séculos precedentes, ninguém se interessava realmente por essa questão: ela simplesmente não existia, pois as pessoas julgavam saber como instruir as crianças. Em última análise, é o fato de não sabermos mais muito bem, hoje em dia, o que e como ensinar que nos leva a esse questionamento sobre a natureza do “saber-ensinar”. Sob esse ponto de vista, a interrogação é tão científica quanto social e política (Tardif, 2010, s/p).

Isso posto, aprendemos com Tardif (2002) que é necessário problematizar os saberes que concernem ao trabalho docente, reconhecendo na sua pluralidade a impossibilidade de encontrar uma unidade teórica. Sua proposição esvazia embates dicotômicos entre o conteúdo de ensino e o conhecimento pedagógico e a defesa da hierarquia de um ou outro. O autor identifica dois eixos principais – os saberes da formação e os saberes do trabalho –, estabelecendo quatro categorias: os saberes profissional, disciplinar, curricular e experiencial. O saber profissional é adquirido

durante a formação inicial e continuada sobre as ciências da educação e os conhecimentos pedagógicos, legitimados pelas instituições formadoras. O saber disciplinar é acadêmico e administrado pela comunidade científica universitária, ao proporcionar conhecimentos específicos de cada área de saber e seu respectivo conjunto de conceitos. O saber curricular é proveniente da escola. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2002, p. 38). O saber experiencial, por sua vez, é decorrente do trabalho cotidiano do professor, cujo desenvolvimento se conforma na sua prática diária, configurando “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (Tardif, 2002, p. 48-49).

Depois de descrever as categorias primárias dos saberes docentes, na perspectiva de Tardif (2002), o saber escolher como ensinar estaria contemplado tanto nos saberes da formação quanto nos do trabalho. O professor aprende, durante a formação inicial, o conhecimento relativo à disciplina que ensina, bem como das teorias e práticas pedagógicas que orientam a ação educativa. E sua formação será contínua, seja pela iniciativa voluntária e autônoma de continuar aprendendo sobre a disciplina que ensina e sobre formas de ensiná-la, seja pela determinação da escola e do sistema de ensino sobre as atividades formativas nas quais tem que participar. Além disso, as mudanças das diretrizes curriculares impostas, as reformas curriculares, o projeto político-pedagógico da escola e as avaliações institucionais, bem como os recursos e materiais didáticos que se renovam, exigindo ao professor capacidade de adaptação – tudo isso incide sobre sua prática cotidiana em sala de aula. No entanto, se aceitamos que o professor tem diante de si escolhas criativas, didáticas, que recortam o mundo para apresentar o professor singular que ele é diante da turma, são os saberes experienciais, que derivam do cotidiano de trabalho em sala de aula, que lhe permitem, aliás, que o compõem a fazer escolhas singulares, enquanto ato de ensinar.

Surge diante de nós uma vez mais o professor, solitário, que tira de sua singularidade este saber escolher, pois este não lhe chega acabado num pacote pronto, posto que não lhe é entregue nem pela formação universitária, nem pelo currículo escolar. É ele, o professor, a origem do saber experiencial da prática em sala de aula, onde o professor é o único com a intenção de ensinar, sempre

acompanhado por um grupo de alunos com a intenção de aprender (“só que não”...; já disse que vamos discutir melhor). Para Tardif (2002) o professor, dentro da escola, nunca é solitário e seus saberes nunca se hierarquizam, sempre se realizam conjuntamente. Os saberes docentes se amalgamam enquanto o professor trabalha. Portanto “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (Tardif, 2002, p. 12). Reitero Tardif, mas considero que, na impossibilidade de definir seu saber individualmente, ainda lhe restam algumas escolhas a fazer, pois ele ocupa um lugar insubstituível em sala de aula na relação com seus alunos e resolve, sozinho, o que só ele pode fazer de seu lugar único no mundo, diante da turma, ainda que hesitante e mesmo escoltado por uma legião de vozes, saberes e instituições.

O amplo repertório de conhecimentos exalta a referida complexidade da atividade realizada pelo professor, sempre atravessada “por um alto grau de indeterminação na realização do processo de trabalho, o que exige dos profissionais uma construção de julgamentos em situações de ação” (Tardif, 2002, p.249). A aula é a situação de ação que se pretende focar nesta pesquisa, porque é nela que o professor exerce todos os saberes que possui, inclusive os saberes ‘do imprevisto’ que o cotidiano da escola demanda.

Postular uma autoria da aula conclama maior responsividade³ do professor para com o conteúdo que ensina e com seus alunos, sem que a singularidade do professor em sala de aula signifique que a responsabilidade sobre os fracassos da educação na escola ou no mundo devam pesar somente sobre suas costas. No Brasil, já chegaram à empáfia de dizer que o problema é somente de gestão e não de investimento. No entanto, os professores sabem que a educação básica pública nunca foi prioridade. Apostar na autoria do professor quer, ao contrário, fazê-lo arriscar-se em nome de alguma liberdade, dar-lhe a coragem para uma contrapalavra a um sistema enguiçado, em poder inventar uma parte, pequena que seja, de seu ofício. Uma criatividade, curiosa em saber que as coisas podem funcionar do seu jeito, e que ele pode tentar de outras maneiras quando achar que não deu certo. Um exercício crítico sobre sua forma de experimentar a interação com seus alunos e realizar seu trabalho em sala de aula. Tal responsividade – que abarca tanto a responsabilidade do sujeito que responde pelos seus próprios atos

³ Este e outros conceitos bakhtinianos serão tratados no capítulo seguinte, no qual apresentarei a fundamentação teórica de autoria escolhida nesta pesquisa.

quanto o seu ato intencional de interagir e oferecer respostas a alguém – poderia evitar, me parece, o excesso de reverência à palavra teórica e aproximar os alunos do conteúdo ensinado. Abrir diálogo com os alunos e com o conteúdo poderia rearticular a fala do professor através das respostas que recebe dos alunos e das respostas que inventa quando é chamado a responder às perguntas deles. Representaria evitar também a aula desarticulada e circular, na qual algumas perguntas e comentários podem ser descartados ou silenciados, enquanto os considerados relevantes são respondidos sempre com as mesmas palavras.

Sobre a palavra do professor, quero destacar sua importância, conforme aponta Nóvoa (2009). Este autor hostiliza a inflação de discursos sobre formação de professores, por apontar, contraditoriamente, “uma ausência dos professores”, advertindo que estes são profissionais silenciados que perderam visibilidade no espaço público. Ele refuta as propostas teóricas que se limitam a “injunções do exterior” (Nóvoa, 2009), pois isso impede que os professores se apropriem de conhecimentos para refletirem sobre seu próprio trabalho. Não considero que haja contradição entre este posicionamento e os saberes docentes que foram abordados anteriormente. Tampouco refutam o saber escolher como ensinar. Nóvoa (2009) decide confrontar um excesso de especialidades exteriores e fragmentadas que almejam aglutinar-se no ofício de professor, pois isso lhe parece uma forma de reduzir o profissional que concretamente assume este exercício diário de profissão e sobrevivência, triturando o professor e o conhecimento exigido para que ele se realize em seu trabalho. Por outro lado, o autor celebra o feito de que, nas pesquisas da área educacional deste século, o professor tenha ganhado centralidade, em que pese a diversidade de saberes que circunscrevem a atuação do professor. Ele caracteriza os anos 1970 como os da racionalização do ensino, da influência da pedagogia por objetivos e da planificação da aprendizagem. Os anos 1980, por sua vez, destacam o currículo e propõem exaustivas reformas educativas. Nos anos 90, a gestão escolar da administração e organização dos estabelecimentos de ensino ganham foco. A partir dos anos 2000, a primazia do professor se destaca como constituinte insubstituível para o ensino e a aprendizagem, bem como para a diversidade de métodos que a tornem efetiva, já que são os professores aqueles que devem alçar sua voz, a fim de fundar sua visibilidade no espaço público e de demonstrar que são capazes de decidir sobre sua atividade profissional dentro das instituições escolares.

É este o sentido daquilo que tenho designado por novo espaço público da educação, no qual se poderá celebrar um novo contrato entre os professores e a sociedade. Não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos (Nóvoa, 2009, p.43).

Uma vez mais a autoria aparece imbricada na pesquisa sobre docência, embora Fairchild (2016) faça notar que a palavra do professor, primordialmente, é tomada como um discurso *sobre o ensino*, afastando-a daquilo que o discurso *do ensino* concretiza em sala de aula, a partir da singularidade do professor que tem escolhas criativas e didáticas a fazer, que recortam o mundo para apresentá-lo como objeto de ensino à turma de alunos.

Embora estejamos conscientes de que há inúmeras linhas de investigação que problematizam a identidade e o fazer do professor, parece-nos ainda que a maior parte delas se baseia num discurso *sobre o ensino* – depoimentos, memórias, histórias de vida, sessões de reflexão ou aconselhamento; ou ainda, diários de aula, *portfolios*, relatórios, trabalhos académicos escritos por professores. Resta, assim, uma lacuna em relação a estudos que procurem o estilo e a autoria do professor nas palavras que ele diz e nos atos que ele realiza quando está em sala – naquilo que constitui um discurso *do ensino* propriamente dito (Fairchild, 2016. p. 271).

As contribuições de Fairchild (2016) me insinuem que a autoria da aula e o estilo do professor não figuram como uma fonte de pesquisa, ou como dados a serem analisados, ou como um *corpus* legítimo para a pesquisa educacional. Chego a duvidar se é possível manter erguida uma pergunta de pesquisa sobre uma lacuna. Por outro lado, pareceria mais simples analisar a autoria do professor pelos “diários de aula, *portfolios*, relatórios, trabalhos académicos escritos por professores” (Fairchild, 2016. p. 271). No entanto, a aula não é um texto escrito, o que impõe tensões para compreender a lacuna suscitada pelo autor: ou é uma falha da pesquisa educacional ou é um vazio de autoria e estilo da aula enquanto evento, acontecimento (Gerald, 2015), situação de ação (Tardif, 2002).

2.3 A AULA NO CORAÇÃO DA ESCOLA: O DISCURSO DO ENSINO

Não posso considerar que o ‘plano de aula’ seja o texto escrito que sustenta a autoria da aula, visto que ‘plano de aula’ e ‘aula’ não são uma coisa só e a diferença entre planejar uma aula e dar uma aula não desqualifica nem uma coisa nem a outra. Simplesmente não se equivalem. Não ignoro que, ao iniciar este texto, troquei produção de texto por aula, e tampouco posso me contradizer. Minha elaboração tinha como objetivo argumentar que, paralelamente ao aluno que, por demonstrar autoria no texto escrito, atesta melhor aprendizagem, o professor, ao demonstrar

autoria na aula, pode ensinar melhor. Também não pretendo escamotear que, ao me respaldar em Geraldí (2015), quando ele defende que professores e alunos devem converter-se em autores na escola, tenho consciência de que ele está contemplando a produção de textos.

Ao postular a autoria da aula, no entanto, minha pesquisa está direcionada ao trabalho realizado pelo professor em sala de aula, portanto, ao discurso *do ensino* (Fairchild, 2016), e este não cabe num papel, ou seja, a aula não está no texto escrito, embora uma aula possa se organizar a partir da apresentação de vários textos escritos. É comum que o professor, no planejamento da aula, organize o que pretende dizer aos alunos a respeito do conteúdo tratado (inclusive como, em que ordem, o que é mais importante, quais textos vai usar, que exemplos vai dar, quais relações vai estabelecer). Porém, é comum também que ele não fale do que tinha planejado e crie outros nexos que não foram previstos e nem tinham sido anteriormente cogitados por ele, quando do planejamento. A aula acontece, geralmente, em sala de aula, presencialmente, e é impossível seguir mecanicamente o que foi planejado.

Com isso, não quero refutar a autoria do professor nos textos escritos que elabora, mas asseverar que o discurso *sobre o ensino* não recobre o acontecimento (Geraldí, 2015) da aula, por mais férteis que as descrições e análises possam vir a ser. Vejamos: o plano de aula é uma ‘carta de intenções’ do que poderá ser a aula, só pode existir antes dela. O relato da aula tampouco a substitui, mesmo que seja feito logo após sua realização. A aula é a aula que acontece. Planejamento anterior⁴ e reflexão posterior não são a aula que acontecerá ou já aconteceu, embora possam enriquecer e aprofundar reflexões sobre a aula como acontecimento (Geraldí, 2015). No primeiro caso, a aula ainda vai ser, no segundo, a aula já foi. A aula que acontece – objeto desta pesquisa – é aquela em que o professor se dirige ao auditório de alunos para ensinar um conteúdo, falando com todos os alunos ao mesmo tempo e também respondendo e reagindo a cada aluno que pergunta/comenta individualmente, incorporando as participações, indagações e questionamentos ao fluxo da aula.

⁴ Estes documentos serão discutidos no terceiro capítulo, sobre a metodologia. Reconheço que contemplar um repertório de textos sobre a aula: plano de ensino, plano de aula, relato, entrevista; poderiam ter enriquecido esta pesquisa. Em oportunidades futuras, pretendo modificar a metodologia para a geração de dados e minha interação com professores(as) e alunos(as).

Eu quero entender e explicar melhor o que é a aula, por identificá-la como atividade fundamental do professor, basilar para analisar o trabalho docente e a educação escolar. Ao salientar sua importância, não quero tampar nenhum buraco ou escavar mais uma lacuna. Quero construir um conhecimento sobre um fundamento do trabalho docente que talvez não tenha o (re)conhecimento que precisa ter, pois é no seu cerne que se produzem o ensino e a aprendizagem escolar, no seio da interação entre o professor e seus alunos.

Com propósito semelhante ao meu, destaco as contribuições trazidas pelo artigo “Aula, autoria e reconhecimento: implicações para a pesquisa sobre os currículos da escola básica no Brasil”, escrito por Luciano Mendes de Faria Filho, no qual o autor se propõe a “pensar a aula em sua dimensão autoral” (Faria Filho, 2017, p. 203). Para tal, o autor incita a refletir a respeito das diferentes posições ocupadas por pesquisadores universitários e por professores da escola básica. Levanta uma tensão sobre a influência das pesquisas em educação para as políticas educacionais, isto é, sobre a falta de sua influência, uma vez que as políticas implementadas muito pouco se vinculam às pesquisas realizadas. Ademais, Faria Filho (2017) alega que pesquisas e políticas educacionais se baseiam em condições diferentes para gerar conhecimento, impondo limites que se originam em ambos os âmbitos. No mesmo sentido, aponta uma distância entre os professores da escola básica e os pesquisadores universitários, explicitadas por condições díspares de salário, de condições de trabalho e de vida, principalmente no que diz respeito aos professores das redes públicas do ensino básico. Outra ressalva, ainda sobre esta distância, sublinha que, no Brasil, a exemplo do que aconteceu com a saúde pública e o transporte público, os pesquisadores universitários renunciaram ao direito de educar seus filhos na escola pública, encaminhando-os às instituições privadas. Nas palavras do autor, “[...] sempre que se fale em mudar a escola pública se está falando em reformar a escola dos filhos dos outros” (Faria Filho, 2017, p. 205), porque os filhos dos pesquisadores são colocados, inclusive, nas instituições mais tradicionais, que imprimem valores conservadores, ainda que em desacordo com suas convicções filosóficas, políticas ou religiosas, por exemplo.

As provocações feitas pelo autor ensejam um discernimento de que a pesquisa educacional a cargo dos pesquisadores universitários deve assumir a parcialidade de sua contribuição, no que diz respeito à escola pública e aos colegas professores que aí atuam. Da mesma forma que não encontrariam acolhimento para

reformular as instituições tradicionais onde seus filhos estudam, deveriam relativizar seu prestígio universitário ao realizar pesquisas horizontais com professores da escola básica. Tais pesquisas colaborativas representam um importante avanço, sem dúvida, à pesquisa educacional. Entretanto, atribui-se autoria e reconhecimento unicamente às práticas acadêmicas de publicação escrita voltadas ao discurso *sobre o ensino* (Fairchild, 2016), sabendo-se que muitas revistas científicas da área rechaçam textos que não apresentem autor ou coautor com título de doutor.

Faria Filho (2017) adverte que estas práticas asseguram um prestígio na reputação e no currículo dos pesquisadores acadêmicos e perpetuam a distância entre estes e seus colegas da escola básica, que nem são plenamente reconhecidos como ‘colegas’, em virtude do fato de sequer terem seus nomes mencionados ou divulgados, pautando-se nas exigências de sigilo determinadas pelos protocolos de pesquisa acadêmica.

Por outro lado, o autor celebra o feito de que a aula tenha ganhado centralidade em pesquisas educacionais mais recentes, seja pelos pesquisadores universitários, seja pelos professores da escola básica inseridos nos programas de formação contínua, ao colocarem em foco questões da pedagogia escolar concretizadas em sala de aula. De acordo com Faria Filho (2017, p. 206), “ganharam uma legitimidade epistemológica antes desconhecida”, o que pretendo enaltecer também nesta pesquisa que apresento. Ainda que não postulem a autoria da aula, também estão relacionadas a escolhas e decisões didáticas, que contemplam desde prescrições sobre modelos a seguir até a impossibilidade de defini-los com eficiência, “[...] sobretudo pelos estudos que consideram a sala de aula como o ‘coração da escola’” (2017, p. 206). Desse modo, minha pergunta de pesquisa recupera seu pulso, ergue-se vital ao reconhecer no professor um autor da aula, bem como ao assinalar a relevância deste (re)conhecimento.

Se a autoria é uma forma por excelência de reconhecimento, qual poderia ser o papel dos pesquisadores para incentivar e reconhecer as práticas de autoria autonomamente desenvolvidas pelos colegas da escola básica? Não estaria aqui uma estratégia importante de reconhecimento e empoderamento dos professores da escola básica? Não seria esta uma tática importante de reestabelecimento de uma relação de novo tipo com o conhecimento e com o conhecer por parte desses colegas? Não estaria aí, também, uma boa oportunidade para o reconhecimento da relatividade entre o conhecimento que se tem e os modos de conhecer universitários ou acadêmicos? (Faria Filho, 2017, p. 205).

A partir das provocações de Faria Filho (2017), gostaria de argumentar que a pesquisa educacional (e também os programas de formação contínua de professores) deveria investir em reflexões que resultassem em melhoria das aulas ministradas pelos professores, sejam estes da escola básica ou da universidade. Nesta, a atividade docente está orientada à tríade ensino, pesquisa e extensão, a ela acrescentada a gestão, o que deforma a tríade mas atravessa os mesmos vértices. Um professor universitário, por melhor que desempenhe suas atividades de ensino, não terá reconhecimento institucional ou progressão na carreira se não atuar também em atividades de pesquisa e de extensão. No entanto, não me propus, nesta pesquisa, a analisar a autoria do trabalho docente na universidade.

Minha escolha foi, sim, pela atribuição da autoria da aula aos professores da escola básica, porque, neste contexto, a tríade que define seu trabalho – no ‘coração da escola’ (Faria Filho, 2017) – tem um professor, o conteúdo e os alunos. Há, pois, uma centralidade incontestável na atividade de ensino realizada cotidianamente pelos professores da escola básica, em sala de aula, vital para a atividade escolar. Entretanto, pensar na autoria da aula exige incluir tempo de pesquisa e planejamento para que a atividade de ensino se realize.

Espero ter sido persuasiva ao reconhecer que a autoria, no trabalho dos professores da escola básica, não pode limitar-se ao discurso *sobre o ensino* (Fairchild, 2016) – o que não significa negar que estes profissionais sejam pesquisadores ou extensionistas, ou mesmo negar que sejam autores de textos escritos. Podem sê-lo, se quiserem ser tudo isso. No entanto, são as atividades de ensino os pilares de sua profissão, de seus saberes e do que é ser professor na escola básica, e delas derivam seu reconhecimento institucional, seja da gestão escolar, de seus colegas professores ou de seus alunos. Portanto, considero que a aula deve ser valorizada como uma prática de autoria autonomamente desenvolvida pelos colegas professores da escola básica (Faria Filho, 2017), reconhecendo sua centralidade como ponto fulcral da educação na escola.

Se a pesquisa educacional voltada à escola básica pretender ter impactos mais contundentes, terá que gerar um maior interesse dos professores que nela atuam pela colaboração – horizontal –, de modo a justificar sua participação⁵.

⁵ No capítulo sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa, serão discutidos aspectos que interpretam tanto a recusa de professores da escola básica a colaborar, como também as justificativas de adesão de sujeitos pesquisados durante a pesquisa de campo.

Estrategicamente, para a universidade, a melhoria das aulas da escola básica conduziria alunos com melhores experiências de formação escolar ao ensino superior; no que diz respeito à escola básica, a melhoria das aulas poderia repercutir na valorização da profissão de professor do ensino básico, mesmo que isso não resulte, necessariamente, na melhoria dos salários ou das condições de trabalho.

Ao conceder importância à aula, enquanto trabalho docente cotidiano, o professor da escola básica pode redimensionar sua função social e o sentimento individual experimentado nesta situação de ação (Tardif, 2002), pleiteando reconhecimento coletivo e realização pessoal. Nesse sentido, pode relativizar obstáculos a fim de projetar escolhas criativas e didáticas, afirmando seu conhecimento, sua autoridade, sua responsabilidade, sua ação e sua palavra, materializados em *discurso do ensino* (Fairchild, 2016), como atributos essenciais que compõem uma singularidade sustentada pelo repertório dos saberes docentes, tanto teóricos quanto práticos, por reconhecer que seu trabalho é muito relevante socialmente e fundamental para a educação escolar.

Segundo Faria Filho (2017), cada aula que começa e acaba é uma obra autoral que se articula “num *continuum* – num currículo, por exemplo – é sempre uma aposta” (Faria Filho, 2017, p. 207), no futuro, no vir a ser – dos alunos, dos professores, da educação, enfim, de uma sociedade instruída e educada. A educação só existe porque é preciso preparar-se para algum futuro possível. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 1996, p. 58). Mas tem aula todo santo dia na escola, e cada grão de areia da ampulheta dessa rotina é relevante, e somente ganhando importância no cotidiano poderá vir a impactar tudo o que pode vir a ser; “[...] como diria Hannah Arendt, “a essência da educação é a natalidade”, e esta nos impõe inexoravelmente a responsabilidade de educar” (Arendt, 1997, p. 223, *apud* Faria Filho, 2017, p. 207). No entanto, Luciano Faria Filho (2017) observa que, ainda que cada aula seja uma obra acabada, porque tem princípio e fim, ela é sempre incompleta (Faria Filho, 2017), uma vez que está articulada a um conjunto de conhecimentos mais abrangentes, sempre em curso.

2.4 O PROFESSOR, AUTOR E ARTESÃO: FUNDAMENTOS E AFETOS PARA A AUTORIA DA AULA

Este seria um momento oportuno para postular a autoria da aula pelo professor da escola básica com fundamentos em algumas premissas: 1) atividade criativa de ensinar (Azanha, 1987), relativa às escolhas feitas pelo professor sobre como ensinar algo; 2) conhecimento (Arendt, 2011), adquirido durante a formação inicial e continuada, obtido também no trabalho (Tardif, 2002) e sempre atualizado (Geraldi, 2015); 3) autoridade (Arendt, 2011), outorgada pelo sistema de ensino e reconhecida pela gestão escolar, pelos colegas professores e pelos alunos; 4) responsabilidade (Arendt, 2011), da qual deriva a responsividade (Bakhtin, 2011; 2016) que institui o professor como alguém que responde pelos seus atos e que demonstra disposição para responder e reagir às intervenções dos alunos (inclusive aquelas que não se realizam como perguntas explicitamente formuladas ou colaborativamente interessadas); 5) a palavra do professor (Nóvoa, 2009), que manifesta seu arbítrio ao recortar o mundo com seu conhecimento e dizer “Eis aqui o nosso mundo” (Arendt, 2011); 6) a ação (Tardif, 2002), situação na qual o professor decide, mesmo que improvisando, o que fazer e como reagir, espontaneamente, em sala de aula; 7) o discurso do ensino (Fairchild, 2016), fundado pelas palavras que o professor diz e pelos seus modos de dizer e agir em sala de aula, enquanto interage com os alunos – a aula como acontecimento (Geraldi, 2015). Estes são os fundamentos que me permitiram “pensar a aula em sua dimensão autoral” (Faria Filho, 2017, p.203).

Faria Filho (2017), ao atribuir coautoria aos alunos por participarem da aula, me incentiva também a problematizar como este prefixo “co-”, cuja origem, ‘com’, significa cooperação, união, compartilhamento de um objetivo comum. Alunos coautores, quanto mais participativos, entregam intensamente sua contrapalavra. Principalmente na divergência, nos desacordos, nos questionamentos, pois provocam no professor e nos alunos uma contrapalavra que mantém um diálogo vivo em sala de aula, aberto, com posicionamentos a partir dos quais professor e alunos marcam, entre si, posições alteritárias que se fazem ouvir, em concordância ou dissonância, mas são igualmente legitimadas em sala de aula.

Reiteradamente, afirmo a solidão do professor, desse lugar único que ocupa em sala de aula, onde todos os demais são alunos, que às vezes se juntam contra ele, para encurralá-lo. E nesses momentos de discussão é ele quem precisa escolher como ensinar alguma coisa ao grupo de alunos que compõem seu auditório. Mas este tipo de coautoria é uma boa oportunidade.

Creio que os coautores mais difíceis de mantê-los ‘co’ são os indiferentes, que por tumulto ou silêncio, estão de corpo presente mas sua consciência e suas palavras não se conformam em estar no tempo/espço que habitam em sala de aula. E fingem que fogem (ou fogem fingindo) porque seria melhor que não estivessem ali.

Desse modo, a presumível adesão dos alunos em cooperar com o professor, sua estima pela escola, seu interesse pela aula e sua atenção para aprender o que o professor está ensinando em sala é, precisamente, aquilo a que devemos nos dedicar para discutir melhor, uma vez que tais expectativas são facilmente frustradas.

Os alunos se empenham tanto em resistir quanto em aderir. Inclusive aqueles que parecem aderir prontamente, porque respondem espontaneamente, podem praticar uma forma enviezada de adesão – gracejos, questionamentos, críticas, evasivas etc. Às vezes nem respondem, não reagem, ignoram a importância de sua participação e instauram, por silêncio ou por tumulto, uma distância em relação ao professor e à aula. Todo professor já experimentou este gosto mordaz de sua palavra, abandonada, em uma sala de aula alheia a ela. E o professor vai, então, enquanto fala, em busca de conseguir alguma palavra (uma preciosa contrapalavra) para fazer-lhe companhia. Mas se o professor, por imposição autoritária, obriga à cooperação, força os alunos a participarem, mais azeda se torna a aula, mais amargo é seu trabalho, mais cáustico é ele próprio. Qualquer professor, responsável como tem que ser, sabe que tem que lidar com a solidão de sua palavra e a resistência que os alunos lhe manifestam. Portanto, constituem importantes desafios para o trabalho docente a conquista da adesão de seus alunos e a mobilização de sua atenção, de sua presença em sala de aula, contornando resistências e construindo intenções compartilhadas.

Na obra “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, Tardif e Lessard (2008) advertem que os alunos, pelo fato de serem obrigados a frequentar a escola, a consideram mais uma amolação do que uma necessidade ou algo importante em suas vidas. Para expressar seu descontentamento em relação à presença compulsória em sala de aula, opõem resistência aos professores e às imposições que estes lhes imputam. De modo similar, mas mais sutilmente, tendem a neutralizar o discurso do professor ao recusarem-se a interagir com ele em sala de aula.

[...] diferentemente de outras coletividades de trabalho na indústria ou nos serviços, o grupo de alunos não é uma equipe de colaboradores: ele constitui, para o professor, ao mesmo tempo o espaço de seu trabalho (entrando na classe, o professor empreende interações com o grupo) e seu material (o professor atua sobre o grupo de alunos e com ele), além de ser a fonte de resistências que precisa superar para atingir seus objetivos. Além disso, os alunos interagem entre si, sabendo-se membros de um grupo com o qual estabelecem constantes interações que tanto podem terminar em projetos comuns como também provocar tensões ou boicotar os projetos do professor para eles (Tardif e Lessard, 2008, p. 69).

Conforme apontam Tardif e Lessard (2008), o professor trabalha ‘com’ os alunos, mas também ‘sobre’ os alunos. Os autores elevam o trabalho docente como um recurso essencial para compreender as mudanças que caracterizam a sociedade atual. Em vista disso, defendem a valorização da profissão e o investimento na formação docente. O objeto do trabalho docente não está restrito à disciplina (conhecimento/conteúdo) que, ao interagir com o grupo de alunos, ele ensina; mas inclui os próprios alunos – sujeitos individuais agrupados na coletividade da turma –, para os quais o professor recorta o mundo, à sua maneira (naquele amontoado de vozes e saberes), a fim de expandir o que esses sujeitos, seus alunos, sabem sobre o mundo. Porém, mais do que expandir o conhecimento sobre o mundo, os professores tencionam expandir “a matéria” de seu trabalho, isto é, os sujeitos ‘sobre’ os quais trabalham, a fim de modificá-los, torná-los outros – escolarizados – para serem e estarem no mundo que lhes toca viver.

[...] é importante evitar o parcelamento abstrato da análise do ensino e avaliar o trabalho escolar como um sistema de práticas coletivas e um processo total de transformação das crianças em adultos instruídos, socializados, educados, cultivados etc. O objetivo aqui é compreender como seres naturais – mas em parte já socializados pela família – tornam-se, através do sistema de práticas dos agentes escolares e educativos, “entidades sociais”: um trabalhador qualificado, um cidadão esclarecido, um adulto instruído e educado, ou, ainda, um excluído, um marginal, um assistido social, etc. Deste ponto de vista, parece-nos necessário situar a análise das situações particulares e das práticas específicas do trabalho escolar a serviço da compreensão desse processo mais global de escolarização. Talvez um dia, quem sabe, possamos enxergar melhor de que modo a escolarização, enquanto atividade social fundamental, chega também a produzir essa “forma social” que é o adulto instruído como membro básico de nossas sociedades contemporâneas (Tardif e Lessard, 2008, p. 12).

O impacto da ‘escolarização’ analisaria, portanto, os adultos, aqueles que passaram obrigatoriamente pela escola, mas já saíram, pois concluíram a escola básica. Assim, encontramos uns adultos menos instruídos que outros, uns pouco instruídos mas diplomados, diversas e contrastantes ‘formas sociais’, seus ‘membros básicos’ e os diferentes deles... Seus outros, ao contrário, seriam ‘membros acessórios’, ‘prescindíveis’, ‘complicados’. Para os adultos, a escolarização parece

ter impactos muito diversos, que tornam complexa a análise. Não é este, porém, o escopo desta pesquisa. Seu recorte é a escola básica, cujos alunos são crianças, adolescentes, jovens – que estão sendo ‘formados’, ‘preparados’, ‘instruídos’ para aprenderem, quando adultos, a ocupar uma posição no mundo, depois de concluírem o processo de escolarização.

Imersos na escola básica, trazem suas histórias e experiências de vida, mas ainda podem saber mais do mundo e de si mesmos, ainda podem aprender, ainda podem ser outros. Na escola, aprendem em grupo, na turma. Neste arranjo, porém, não são um coro em uníssono, nem deveriam sê-lo. Podem alternar possibilidades de trabalhar com o professor ou contra ele, sendo por vezes criativos, outras vezes ácidos, cruéis mesmo, com a escola, com o mundo, com o futuro, ao ponto mesmo de o professor talvez precisar defendê-los (escola, mundo e futuro) para refutá-los (alunos).

No entanto, é sempre melhor que tenham uma palavra a dizer. Mesmo assim, não têm conhecimento sobre a disciplina, nem sobre o mundo, nem sobre o que virão a ser. Resistir à escolarização, ao mundo, ao futuro, é sua forma de participar ativamente no *discurso do ensino* (Fairchild, 2016), do contrário, estariam apenas repetindo respostas num coro unânime, sempre forjado, nunca espontâneo. O trabalho do professor sobre os alunos deve, portanto, atravessar a resistência e substituir o incômodo da obrigação por uma relação de interesse compartilhado (se não por todos, unanimemente, ao menos por alguns que compõem o grupo) pelas aulas e pela escolarização. A relação do professor com os alunos, porém, não é simétrica. A suposta simetria poderia apoiar-se somente na relação do professor ‘com’ os alunos. Porém, já argumentamos que é uma relação também ‘sobre’ os alunos. Estes, por mais criativos que sejam, não compartilham autoridade com o docente, mesmo que apreciem disputá-la, ao exercer resistência. Muito menos podem ser responsabilizados por um arranjo escolar que os precede e sobre o qual não são ‘consultados’, uma vez que são os adultos que têm o conhecimento e a autoridade necessários para organizá-lo.

Apesar de estarem em contradição com as considerações de Tardif e Lessard (2008), há outros fatores que complexificam a coautoria da aula pelos alunos. Estão apresentados por Hanna Arendt (2011), no texto “A crise da educação”. A filósofa aponta que a educação padece uma crise, mas sua causa é muito mais geral e abrangente, pois representa uma crise da sociedade moderna. Há uma crise com a

tradição e com o passado, o que está posto no “fato de não sabermos mais [...] o que e como ensinar” (Tardif, 2010, s/p).

Conforme Arendt (2011), uma crise possibilita um ensejo de reflexão, de ação para transformação, uma oportunidade de mudança que não deve ser desperdiçada. E, mesmo se soubéssemos o que e como ensinar, a crise na educação é peremptoriamente reiterável, pela chegada de novos seres – os alunos – ao mundo, sempre novos para uma escola velha, a qual sempre se ocupa em conhecer e instruir sobre um mundo velho, cujos representantes adultos, embora muito insatisfeitos com sua realidade, se negam a assumir responsabilidade sobre ele. Esta crise de autoridade impacta penosamente a educação. A escola, entretanto, não pode abrir mão da autoridade, nem pode fugir da responsabilidade de receber os alunos, a fim de prover-lhes o conhecimento necessário para sua futura inserção na cultura e no espaço público.

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (Arendt, 2011, p. 206).

Além de serem coautores da aula, os alunos devem assumir autoria em relação às tarefas solicitadas pelo professor, o qual deve demandar-lhes que tenham sua palavra a dizer. Por sua vez, o ambiente familiar precisa demonstrar que se preocupa com seu trabalho como estudante. Também é necessário ensinar-lhes a importância de assumir outras responsabilidades enquanto alunos (entre outras, assiduidade, atenção, participação, cumprimento de tarefas, zelo com o material escolar, uso do uniforme, respeito para com os colegas, com o professor e com os demais trabalhadores da escola), em outras palavras, a escola e o professor devem ensinar ao aluno também a responsabilidade sobre sua aprendizagem, sobre si mesmo e com os outros com os quais convivem, dentro da sala de aula ou fora da escola.

Escrever sobre ensinar e aprender é sempre muito mais fácil e mais simples do que ensinar e aprender na escola, na sala de aula, no mundo, na vida. Difícil é ser professor. Complicado é amar este mundo, meio ingrato com os professores, injusto, sovina mesmo. Um mundo que pode ser mesquinho e amado ao mesmo

tempo. Do mesmo modo que os alunos são coautores mesmo quando não cooperam com a aula. Ainda mais complicado é educar as crianças e os jovens para que também amem esse mundo, maravilhando-se com as belezas e horrorizando-se com as feiuras, amorosa e responsavelmente. É complicado também amar os alunos – os que aderem e os que resistem – igualmente. Quanto mais resistentes, aliás, mais amor demandam. Sabemos quanto amor é necessário, o quanto é demandado, o quanto é carecido, mas parece impossível. É bonito, filosófico, amar o mundo, os alunos, a escola, mas parece mais ficção que realidade. Tardif e Lessard (2008), por exemplo, advertem que o Brasil é o país com a carga de trabalho mais pesada para professores, numa comparação com os países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). E não há contrapartida financeira que justifique o acúmulo de trabalho.

Diante de tanto trabalho, ainda é preciso amar, e sem esperar reciprocidade. E o amor é mesmo “essa palavra de luxo” (Prado, 1991. p. 116). A sabedoria popular vive repetindo que, para ser professor no Brasil hoje, é preciso ser “muito artista”, mas o uso desta expressão, no meu modo de ver, mais duvida da seriedade da carreira e da profissão docente do que a afirma. Esse amor, pelo mundo e pelos alunos, precisa ser inventado, portanto. Ele não é uma arte, mas é uma ficção. O que postulo é que, se reconhecemos no professor um autor, o aluno – coautor e leitor da aula – é também personagem.

Oportunamente, observo que, inclusive, políticas educacionais vigentes atestam que o aluno é o personagem principal, porque o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, menciona várias vezes o “protagonismo do aluno” ou o “aluno protagonista”. Vejamos:

Assim, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC. (Brasil, 2018, p. 17)

Analogamente, várias páginas da Internet de instituições privadas e públicas de ensino destacam tal protagonismo, relacionando-o a empreendedorismo, propagandas de metodologias, venda de cursos e de materiais. Parece-me, grosso modo, que um conceito oriundo da literatura – protagonista – foi apropriado pelo discurso do individualismo neoliberal e que isso mereceria ser analisado a fundo. Em

menor número, encontram-se também contribuições de pesquisadores brasileiros da área da educação:

A proposta de um ensino inovador está na pauta da escolarização desde, pelo menos, o final do século XIX, quando o movimento da Escola Nova reivindica que a escolarização fosse transformada em prol de conferir maior protagonismo para o aluno, maior democracia nas relações pedagógicas, maior atenção para a autonomia da criança. Porém, se nós vistoriarmos a história e a filosofia da educação no início da Idade Moderna, poderemos encontrar a ânsia de renovação muito antes do surgimento desse momento da Educação Nova. (Boto, 2021, p. 39)

Ainda não me foi possível desenvolver uma discussão robusta a respeito desse protagonismo discente que ecoa em nome da defesa de uma certa inovação educacional, que merece atenção e estudo. Por ora, meu interesse de pesquisa, ao reconhecer uma representação do aluno como protagonista, ou seja, personagem, respalda a atribuição de autoria da aula ao professor.

Sendo assim, conceber o professor da escola básica como autor de suas aulas não faz dele um artista, pois sabemos que nem todo autor é um artista. Tardif e Lessard (2008) propõem uma tensão que, aqui, caberá muito bem para ir encaminhando a conclusão deste primeiro capítulo da tese:

De certa maneira, cada professor se considera único nas suas relações com os alunos, pois é bem "ele", esse "si mesmo profissional", que entra em relação com eles; sua personalidade permite estabelecer o "contato". Os custos desse investimento pessoal no trabalho – que pode transformar-se, finalmente, em sofrimentos pessoais e dúvidas importantes relacionadas à sua própria personalidade (sou mesmo feito para essa profissão? Será que eu ensino, realmente, alguma coisa aos jovens? Tenho forças para realizar essa profissão?) – fazem com que o trabalhador se considere pessoalmente responsável pelo seu trabalho, tanto pelos fracassos quanto pelos sucessos. Constata-se mais uma vez como a docência assemelha-se aqui a um trabalho artesanal, a meio caminho entre o trabalho dos operários substituíveis da cadeia de montagem e a atividade dos artistas insubstituíveis na criação da obra. No plano da gestão da organização do trabalho, todos os professores são de certo modo substituíveis, como o mostra, ademais, a grande mobilidade intraprofissional; mas na relação com os alunos e na vida concreta de um estabelecimento, cada professor é uma pessoa única e cuja personalidade conta muito. [...] Nossas análises mostram que a escola e a classe aparecem como espaços sociais já ordenados, organizados, estruturados, controlados, nos quais os professores dispõem sempre de alguns recursos e dispositivos organizacionais que servem, ao mesmo tempo, para enquadrar, orientar e facilitar (em certa medida) seu trabalho, mas que exigem, igualmente, por sua vez, intervenções constantes para se manterem e se renovarem (Tardif e Lessard, 2008, pp. 190-191).

Considero que as observações acima nos parecem suficientes para aceitar que o professor é um trabalhador a mais na fila do pão, na linha de produção e, concomitantemente, um trabalhador único, especial, insubstituível, mesmo que mal

remunerado. No entanto, é mais recorrente a consideração do professor como artista do que como autor, e esta tensão parece interessante para se manter em mente ao longo deste estudo. Por exemplo, em Comênio – o mesmo da metáfora do professor como um organista com a partitura –, “[...] a arte das artes está em formar o homem” (Comênio, 2006, p. 4). Posso me valer de outro exemplo com Paulo Freire que, em uma entrevista, explica a relação entre educação e arte:

O que faz da educação uma arte é precisamente quando a educação é também um ato de conhecer. Para mim, conhecer é alguma coisa bonita. A amplitude do ato de conhecer é desvelar um objeto, o desvelar dá “vida” ao objeto. Esta é uma tarefa artística porque nosso conhecimento tem uma dada qualidade de vida, cria e anima objetos com o nosso estudo a respeito deles. Há muitas coisas que participam da natureza estética do ato de conhecer e de formar. Gestos, entonações de voz, o caminhar na sala de aula, poses. Nós podemos fazer todas essas coisas sem estarmos conscientes todo o tempo do seu aspecto estético, do seu impacto sobre a formação dos estudantes através do ensino. O que eu penso é que a natureza estética da educação não significa que o tempo todo nós fazemos isto de forma explícita e consciente. Eu penso que no momento em que você entra na sala de aula, no momento que você diz aos estudantes, Oi! Como vão vocês?, você inicia uma relação estética. Isto é porque você é um educador que tem uma estratégia e um papel diretivo na pedagogia libertadora. Então, a educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento entrando na prática, um ato político e estético. Estas três dimensões estão sempre juntas, há simultâneos momentos de teoria e de prática, arte e política, o ato de conhecer é criar e recriar objetos e isto é formar os estudantes que estão conhecendo. Eu penso, então, se o educador se esclarece cada vez mais sobre estas características do ensino, ele ou ela podem desenvolver a eficácia da pedagogia [...]. (Gadotti, 1996, p. 509)

O desfecho mais oportuno deste primeiro capítulo me leva a considerar que, se o professor assume em relação à aula – tomada como acontecimento (Geraldí, 2015) – uma autoria, o discurso *do ensino* (Fairchild, 2016) expressa criatividade, conhecimento, autoridade, responsabilidade, ação e a palavra singular do professor.

Apontar autoria no trabalho do professor poderia contribuir com o saber docente, pois exigiria maior responsividade para com o conteúdo que ensina e com seus alunos, ao marcar sua individualidade. Desse modo, a complexidade da experiência de ensino e aprendizagem não pode estar somente em transmitir ou adquirir um saber que está fora dos sujeitos envolvidos – para Larrosa (2002), o conhecimento científico; para Nóvoa (2009), as injunções externas –, mas principalmente em encontrar um sentido original e particular que justifique a própria profissão de professor, encontrar uma autoria de si mesmo que dê sentido ao mundo oferecido como objeto de estudo ao aluno (ouvinte, leitor, coautor e personagem).

Seria bom criar, ou inventar, ou permitir a existência de comunidades de professores em que se pode falar sobre o que fazemos e o que nos acontece, onde se possam trocar e compartilhar experiências e ferramentas, procedimentos, formas de fazer as coisas, o que poderíamos chamar de “as maneiras” de cada um. Seriam comunidades de experiência e de experimentação, mas também de linguagem e de pensamento (que não podem ser confundidas com as comunidades de expertos ou de especialistas), cuja tarefa seria a de “tornar públicas” e “colocar em comum” as várias maneiras que diferentes professores têm de incorporar seu ofício. Para isso, é claro, seria necessário permitir aos professores que pudessem ter algum tempo (livre) e um espaço (público). E esse tempo e esse espaço seriam essenciais para que os professores novos e em formação pudessem ter certo sentimento de pertencimento.

Jorge Larrosa

TRADUZIR-SE

*Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.*

*Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.*

*Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.*

*Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?*

Ferreira Gullar

3 AULA, AUTORIA E LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DO CÍRCULO DE BAKHTIN

O referencial teórico a partir do qual pretendo formular um conceito de professor-autor, nesta pesquisa, deriva do conhecido Círculo de Bakhtin⁶, pois considero que estes autores permitirão – porque, inclusive, me inspiraram, pelas leituras e estudos que fiz e continuo fazendo deles e de pesquisadores interessados em suas ideias – transpor para o campo educacional elementos que estimulam compreensões e proposições pedagógicas a partir: 1) da alteridade como princípio fundante da educação; 2) da linguagem como atividade central do trabalho didático; 3) da compreensão como resultado almejado que se materializa, também, por enunciados concretos⁷ nas interações entre professor e aluno(s) que ocorrem em aula, evento cujo autor, quero defender, é o professor, responsável por organizar o diálogo entre os protagonistas em sala de aula: o aluno e a matéria de ensino.

A permissão e o estímulo por propostas pedagógicas é uma demanda da pesquisa em educação. Espero que mesmo que sejam propostas ‘transpostas’, ou seja, mesmo contribuições teóricas que não se ocuparam com o campo da educação⁸, contribuam para ampliar discussões a fim de abordar a sala de aula como arena (Volóchinov, 2017) de vozes, na qual a tríade professor-conhecimento-aluno ganhe diferentes ângulos para novas perspectivas, conforme a expectativa de Gatti:

⁶ “O Círculo de Bakhtin não era uma “escola” no sentido acadêmico do termo” (Ponzio, 2008, p.11) cuja “concepção de linguagem [era] o elemento que unia o pensamento do grupo” (Faraco, 2009a, p.31) na elaboração de “respostas a enunciados de outros sobre o mesmo tema e sobre os mesmos problemas de outras perspectivas” (Souza, 2002b, p.11). Para maiores informações sobre este peculiar grupo de estudos e suas especificidades, consultar também, por exemplo: (Brait, 2021), (Paula e Luciano, 2021), (Fiorin, 2024).

⁷ Enunciado concreto é um conceito crucial para o Círculo de Bakhtin e a partir dele outros conceitos importantes como dialogismo, heteroglossia, polifonia, gêneros do discurso, se desenvolvem. Para o Círculo, o enunciado concreto é a unidade real da interação na linguagem, pois esta não é um sistema abstrato de regras, mas a palavra em uso, inserida no contexto social e imbuída de ideologias e valores, orientada para o outro. De acordo com Geraldo Tadeu de Souza: “O procedimento dinâmico com que os conceitos principais do Círculo são definidos dá a dimensão dos elementos envolvidos na investigação do enunciado concreto. Se ele é concreto, é histórico; se ele é histórico, é humano; se ele é humano, é social; se ele é social, é ético; se ele é ético, é consciente, tudo isso em interação orgânica. Por isso existe a necessidade de uma estrutura sociológica bem determinada para dar conta do enunciado concreto e de sua especificidade ética, histórica-fenomenológica, sociológica e dialógica” (Souza, 2002a, p.93).

⁸ No conjunto da obra de Bakhtin há somente um ensaio – “Questões de estilística no ensino de língua” (2013) – em que o autor analisa a articulação entre gramática e estilística, partindo de sua experiência prática, como professor de língua russa no ensino médio. Este é o único texto de Bakhtin voltado especificamente a refletir sobre o ensino de língua e literatura na educação escolar.

O contexto atual descrito [...], em que mudanças socioculturais interseccionadas se processam, em que as redes escolares recebem uma diversidade de segmentos sociais com expressões culturais próprias, em territórios com características complexas pelos vários fatores aí intervenientes, esse contexto se entretete com os ambientes escolares e o trabalho educacional. É atuante nas relações que se estabelecem dentro das escolas, nas relações com as comunidades de interface, na atribuição de significados aos conhecimentos e às aprendizagens, gerando ruídos, incompreensões, desencontros, dificuldades diversas, linguagens e formas de comunicação que não encontram eco. As situações geradas no ambiente escolar, e aí vividas, pedem novas compreensões para orientação de ações e relações interpessoais e educativas [...] e, sobretudo, novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas. Novas situações, novas respostas. Caso contrário tem-se pouca ressonância, ou dissonâncias, pouca efetividade pedagógica, impasses (Gatti, 2017, pp. 726-727).

A intenção é que a reflexão sobre autoria da aula ecoe atualizando alguma resposta. É preciso acrescentar que o Círculo de Bakhtin interessa a diferentes áreas de conhecimento, com predominância na área de Letras. Além disso, o gesto de transposição das ideias de Bakhtin para pensar a educação brasileira circula tanto na pesquisa quanto na política educacional. Apesar de um crescente interesse sobre o estudo das ideias de Bakhtin e do Círculo (Paula, 2013a), em todos os contextos aludidos, houve problemas com sua recepção, seja porque os textos chegavam através de traduções de traduções, por fragmentos de manuscritos, em uma ordem aleatória, seja porque a excessiva simplificação de conceitos como interação, diálogo, gêneros do discurso, mesclados com outras teorias linguísticas com fundamentos divergentes, em materiais didáticos com propostas de atividades estruturais, acabaram gerando uma impressão equivocada de que as ideias do Círculo eram ou ecléticas demais ou problemáticas, no que se refere à educação.

De acordo com Paula (2013a), os estudos sobre o Círculo de Bakhtin passaram por diferentes momentos de recepção. O primeiro – idealização – significou um apagamento dos demais membros do Círculo e um endeusamento de Bakhtin como intelectual, creditando somente a ele os méritos das ideias de Volóchinov e Medviédev. O segundo – demonização – representou um achaque de intelectuais que o acusaram de ser impostor por plágio e por constar como autor em obras desses mesmos colegas e colaboradores. O terceiro – interativo – compreende o momento atual,

[...] vivido por nós na contemporaneidade, de certa maneira, sem desprezar a história e a importância de duas décadas de estudos, experimentamos uma outra e nova recepção, pois conseguimos identificar as autorias, ter acesso a alguns textos que ainda não tinham sido publicados no Brasil e também pensar na cronologia da escrita da obra, o que muito auxilia na compreensão das concepções teórico-analíticas do Círculo, visto como um todo, de maneira dialógica [...] (Paula, 2013a, p.248).

De acordo com Fiorin, “Bakhtin apresenta um pensamento absolutamente original sobre a linguagem e podemos continuar a desenvolver o seu projeto, seja operacionalizando melhor seus conceitos, seja refinando-os cada vez mais” (Fiorin, 2024, p. 8), também estabelecendo pontos e contrapontos com a educação (seja no campo da linguagem ou do ensino), pois “nada mais antibakhtiniano do que a compreensão passiva ou a aplicação mecânica de uma teoria” (Fiorin, 2024, p. 8).

Minha posição, nesta pesquisa, foi me pautar na contribuição de pesquisadores das áreas de educação e linguagens que corroboram a transposição das ideias do Círculo para advertir que “não há educação fora da relação entre o eu e o outro” (Geraldi, 2013, p.15); “não há educação sem linguagem” (Goulart, 2013, p.76); “Bakhtin não tem uma definição de aprendizagem, mas dedica em vários de seus textos um espaço para a discussão da compreensão. Sua forma de abordar a compreensão dá elementos para relacioná-la com a aprendizagem” (Freitas, 2013, p.97). Eu peço licença aos bakhtinianos, portanto, mesmo sabendo que costumam ser generosos, porque vou aproveitar, oportunamente, as aproximações que já foram feitas por eles com a educação, mas meu objetivo é defender que o autor da aula é o professor, afinal, é impossível a existência de um aluno ‘protagonista’ sem um professor-autor.

O que faz Bakhtin dizer que “ninguém é herói de sua própria vida”. Somente posso me constituir como herói no discurso do outro, na criação do outro. O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim e o acabamento, para Bakhtin, é uma espécie de dom do artista para seu retratado. O acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem dá de si. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender (Amorim, 2012, p.41).

Ademais, a escolha por um referencial teórico bakhtiniano atende também a um critério de atribuição de autoria à aula, pois foi necessário encontrar uma possibilidade entre divergências teóricas sobre o conceito de autor, no qual precisamos nos deter agora, a fim de recuperar como se deu seu surgimento e como se transformou em nossa sociedade.

Segundo Cavalheiro (2008), da Antiguidade até o início da Idade Média, o autor era anônimo, o texto autêntico e as obras estavam sempre num contínuo processo de criação. A cultura medieval era amplamente oral e as histórias eram passadas de geração em geração. Os textos religiosos eram comentários sobre a Bíblia ou tratados teológicos. As demais manifestações culturais surgiam dentro de tradições coletivas, onde a autoria individual não existia, até porque se acreditava

que havia um só Deus criador e todos os demais seres eram criaturas por ele criadas. O problema foi que ao longo da história elas foram mudando de ideia sobre isso e sofreram consequências horríveis na Idade Média Tardia, quando se puniam os transgressores e o nome dos hereges passou a ser importante para queimar livros e autores na fogueira na santa inquisição.

Com o fim da Idade Média, a chegada do Renascimento e todas as mudanças que com ele vieram, os valores do humanismo passaram a enfatizar a individualidade, a originalidade e a genialidade humanas, contexto no qual o conceito de autor altera-se. Além disso, a invenção da imprensa no séc. XV permitiu a disseminação de obras em proporções maiores do que anteriormente. No entanto, o nome dos autores transgressores continuou a queimar nas fogueiras. De acordo com Chartier:

As primeiras ocorrências sistemáticas e ordenadas alfabeticamente de nomes de autores encontram-se nos índices dos livros e autores proibidos, estabelecidos no século XVI pelas diferentes faculdades de teologia e pelo papado, e depois nas condenações dos Parlamentos e nas censuras dos Estados. É isso que Foucault chama de “apropriação penal dos discursos” – o fato de poder ser perseguido e condenado por um texto considerado transgressor. Antes de ser o detentor de sua obra, o autor encontra-se exposto ao perigo pela sua obra (Chartier, 1999, p.34).

Quatro séculos depois e... adivinhem: é fogo!

[...] o escritor e jornalista Kurt Tucholsky (1890-1935) [...] era defensor de um Humanismo pacifista. Do mesmo modo, teve seus escritos queimados em praça pública, em 10 de maio de 1933: “[...] Contra a impertinência e a petulância, pelo respeito e veneração diante do espírito imortal e eterno do povo alemão! Consuma, chama, também os escritos de Tucholsky e Ossietzky!” (*apud* Wulf, 1983, p. 50) Em 1935, Tucholsky suicidou-se em Hindas (Suécia). Uma de suas frases célebres tornou-se uma crítica contundente e polêmica ao militarismo alemão no início dos anos 1930: “Soldados são assassinos” [...] (Cornelsen, 2010, p.23).

Embora a autoria possa representar uma ameaça contra aquele que assina o texto, e às vezes resultar na morte do autor, aqui, em sentido literal, quando se está diante de regimes autoritários que se impõem através de forças repressivas que levam à morte, ela representa, concomitantemente, prestígio cultural e status social cuja necessidade de preservação fez erguer grandes edificações históricas – as bibliotecas – que até hoje figuram como parte importante do patrimônio de humanidade que somos. Nas palavras de Foucault:

[...] o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou “tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma

certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status (Foucault, 2001, p.277).

A verdade é que “[n]ão se pode falar hoje de autoria sem remeter em primeiro lugar ao clássico de Foucault” (Possenti, 2002, p.107) – à conferência “O que é um autor?” (2001[1969]) – na qual o conceito de função-autor é cunhado para extrapolar a simples atribuição de um nome próprio a um texto, mas para considerar um conjunto complexo de funções sociais e discursivas, sendo assim “uma característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (Foucault, 2001, p. 278). Foucault observa nela quatro características: 1) “[...] os textos, os livros, os discursos começaram a ter realmente autores [...] na medida em que o autor podia ser punido, ou seja, na medida em que os discursos podiam ser transgressores” (Foucault, 2001, p. 278). Sendo assim, há possibilidade de atribuir propriedade e condenação aos discursos de contestação à ordem vigente. 2) “[...] a função autor não é exercida de uma maneira universal e constante em todos os discursos” (Foucault, 2001, p.279). Portanto, a exigência pelo nome do autor varia conforme diferentes áreas do conhecimento e em função do contexto de cada época. 3) “[...] é o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser de razão que se chama autor” (Foucault, 2001, p. 280). Dessa forma, os textos de um mesmo autor apresentam um mesmo padrão, coerência teórica, unidade de estilo e se situam no mesmo período cronológico ao que pertence o autor. 4) “[...] a função autor é efetuada na própria cisão” (Foucault, 2001, p. 283), isto é, não coincidem o sujeito empírico que escreve e os diversos “eus” ou as posições-sujeito que se encontram no texto. Conforme afirma Foucault, há discursos que circulam sem que se faça necessário reconhecer um autor. Em nossas comunicações cotidianas, circulam vários textos cujos autores (aqueles que assinam), não são de fato autores (numa perspectiva epistemológica), uma vez que não produzem conhecimento. Ele observa que a função-autor está circunscrita aos “instauradores de discursividades” que modificam o conhecimento e o mundo, fundando novas áreas do saber e afetando o curso epistemológico das ciências na sociedade. Fairchild (2016) problematiza se na aula o professor atua como um signatário ou como um autor.

Foucault estabelece uma distinção particularmente importante ao dizer que a autoria não se aplica a todos os discursos. Ela garantiria a certos enunciados a possibilidade de não se apagarem – de serem lembrados, comentados, citados, refutados ou apoiados –, enquanto outros estariam fadados a

desaparecer no próprio ato de sua produção. A nós cabe perguntar em qual das duas categorias se enquadra o discurso produzido pelo professor nas situações em que está ensinando: considerá-íamos a aula como um enunciado de tipo mais permanente, em relação ao qual o professor ocuparia uma posição de autor (garantindo sua coerência e sua significação, atestando sua qualidade...)? Ou a considerá-íamos algo mais próximo da conversa cotidiana, do contrato e da receita, em relação à qual o papel do professor seria mais parecido com o de um signatário? (Fairchild, 2016. pp. 271-272).

Ao reconhecer que a aula poderia enquadrar-se nas duas categorias – é um enunciado mais permanente (que merece ser lembrado, comentado, estudado) e também um enunciado que pertence a uma atividade cotidiana para professores e alunos – considero que este conceito de Foucault não poderia contemplá-la, pois me parece impossível defini-la em somente uma das duas categorias de enunciado para emoldurá-la. Outra incompatibilidade com o conceito de função-autor seria a falta de prestígio social da profissão docente na sociedade contemporânea.

Roger Chartier retoma o conceito de Foucault em vários de seus textos e estabelece um diálogo profícuo com a função-autor. Em especial, seu livro “O que é um autor? Revisão de uma genealogia” (2012) se destina a corrigir e descrever as imprecisões cronológicas propostas por Foucault. Posso destacar, de acordo com Curcino (2016), uma das correções feitas por Chartier. Segundo Foucault, o surgimento da “função-autor” estava relacionado com ideais burgueses de indivíduo e propriedade do fim do século XVIII. No entanto, Chartier (2012) alega dois equívocos a respeito: primeiro, que o autor-proprietário surge no início do século XVIII e não no final; segundo, a propriedade literária não surge para beneficiar os direitos do autor, mas para assegurar o direito de reprodução e comércio do livreiro-editor, uma vez que os direitos lhe eram repassados pelo autor como direito perpétuo e imprescritível. Curcino (2016) observa também que

[...] dado os avanços das pesquisas históricas, em especial das pesquisas sobre a história do livro e da leitura, e também a emergência de novas formas de produção e circulação dos textos, faz-se necessário o gesto de revisão. Ao contrário de aludir a uma fragilidade do pensamento a que se busca ultrapassar, o redime naquilo que lhe falta pela impossibilidade, na produção filosófica e científica, de se poder dizer tudo e definitivamente. Ultrapassam-se, assim, aspectos do pensamento de um autor reiterando-lhe toda a força heurística das ideias que, sob a forma de enunciados, perduram no tempo, graças inclusive e, talvez, sobretudo, ao exercício ao mesmo tempo contestador e laudativo do comentário (Curcino, 2016, p. 48).

Chartier, como historiador da cultura e do livro, aborda a autoria inserida numa prática social dinâmica, influenciada por interações culturais entre instituições, profissionais e objetos que vão fazendo história, criando novas práticas, inventando

novas formas que moldam velhos objetos em novos *copyright*, que produzem novas práticas e que continuarão interagindo e assim continuarão a história de novas práticas que logo se tornam velhas, mas assumem novas funções. Em suas palavras:

A única competência dos historiadores, que são profetas pobres de coisas por vir, é recordar que, dentro da longa duração da cultura escrita, toda mudança (o aparecimento do códice, a invenção da prensa, revoluções em práticas de leitura) produziu uma coexistência original de ações do passado com técnicas novas. Toda vez que tal mudança ocorreu, a cultura escrita conferiu novos papéis a velhos objetos e práticas [...] (Chartier, 2014, p.126 *apud* Curcino, 2016, p. 50).

Chartier somente retifica alguns aspectos da função-autor de Foucault, dando-lhe mais precisão e, de alguma forma, até mais profundidade. E se com este conceito já declarei que não parece pertinente contemplar a aula, por que me deter aqui e por tanto tempo? Porque preciso muito de Chartier, mesmo pensando que ele discordaria de mim, porque eu vou discordar um pouco dele, o que poderia, então, resultar em um pleno acordo. Com muita modéstia, eu quero considerar as origens que Chartier iluminou para mim.

A figura do “autor oral” é uma figura de longa duração. Nos últimos séculos da Idade Média, quando se esboça a personalidade do autor moderno, cujo texto é, sob sua autoridade, fixado pela cópia manuscrita e depois pela edição impressa, o “autor oral” está sempre ali (Chartier, 1999, p.26).

Na obra “A aventura do livro: do leitor ao navegador” (1999) Chartier explica que, antes de registrar as palavras sobre um pergaminho ou um papel, recordando que “[...] toda mudança [...] produziu uma coexistência original de ações do passado com técnicas novas” (Chartier *apud* Curcino, 2016, p. 50), foi através da oralidade que os autores passaram a existir, pois ler e escrever eram atividades que não podiam ser realizadas concomitantemente, a não ser pelo recurso da oralidade:

Este livro é um rolo, uma longa faixa de papiro ou de pergaminho que o leitor deve segurar com as duas mãos para poder desenrolá-la. Ele faz aparecer trechos distribuídos em colunas. Assim, um autor não pode escrever ao mesmo tempo que lê. Ou bem ele lê, e suas duas mãos são mobilizadas para segurar o rolo, e neste caso, ele só pode ditar a um escriba suas reflexões, notas, ou aquilo que lhe inspira a leitura. Ou bem ele escreve durante sua leitura, mas então ele necessariamente fechou o rolo e não lê mais. Imaginar Platão, Aristóteles ou Tito Lívio como autores supõe [...] imaginá-los, também, ditando seus textos e dando uma importância a voz infinitamente maior que o autor dos tempos posteriores, que, no retiro de seu gabinete, pode escrever ao mesmo tempo que lê, consultar e comparar as obras abertas diante de si (Chartier, 1999, p.24).

Chartier (1999) dá muita relevância à relação entre oralidade e autoria, indicando que, na Antiguidade, os autores-orais de sermões não apreciavam as

transcrições de suas “performances” orais, pois defendiam que se tratava de um gênero concebido “na e pela oralidade, a palavra viva” (Chartier, 1999, p.26). No teatro, por exemplo, os textos só eram transcritos quando havia problemas de execução – por exemplo, o autor não reconhecia a própria peça, ou “as condições da representação tinham sido medíocres” (Chartier, 1999, p.27).

Sendo assim, já posso embasar melhor a afirmação do capítulo anterior de que a aula é um texto oral, com o nobre apoio de Chartier (1999) para reiterar que este “autor-oral” está sempre ali, com o professor em sala de aula. Autoria e oralidade continuam, portanto, em relação.

Da mesma forma, oralidade e letramento estão também relacionados, porque com o apoio de Marcuschi (2001) reconhecemos a interdependência dessas práticas sociais de linguagem, pois há um contínuo entre fala e escrita, modalidades da língua que se manifestam por meio de gêneros, em contextos específicos, com propósitos definidos. Ambas apresentam variações e são contextualizadas. Marcuschi atenta para o fato de que a escrita, configurando-se como expressão formal das variadas formas de letramento, é um recurso social, vital, crucial no mundo contemporâneo. Não obstante, isso não se deve a qualidades intrínsecas da escrita, mas sim à maneira impositiva e por vezes violenta como ela se inseriu nas sociedades modernas, significando que sua utilização e o valor social a ela atribuído a elevaram a uma posição superior, passando a representar simbolicamente educação, progresso e autoridade.

Por outro lado, a fala é muito mais antiga: “[...] o *homo sapiens* que fala data de cerca de um milhão de anos. A escrita surgiu [...] há 5.000 anos. [...] E a imprensa surgiu em 1450” (Marcuschi, 2001, p. 23). Mas apesar de todo o prestígio tecnológico advindo com a escrita, a “oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia” (Marcuschi, 2001, p. 36). E tampouco o professor! Este autor-oral que faz ouvir “uma palavra”, faz estar “num lugar”, faz ver “um gestual” e interagir “em modos de comunicação com o auditório” (Chartier, 1999, p.28). Em qualquer nível de ensino, a descrição feita por Chartier me parece contundente, embora “o evento aula não [possa] ser visto como algo homogêneo⁹” (Barbosa, 2008, p.118) e o autor esteja restringindo o ensino “às

⁹ No próximo capítulo, as características do gênero aula serão enfocadas com mais profundidade.

lições”, à universidade, à academia, pois seus exemplos são respaldados pela função-autor e os famigerados “instauradores de discursividades”:

E o ensino? Estamos em plena mutação eletrônica mas as antigas querelas ainda não se esvaziaram. Deve-se publicar – e como? – os seminários de Lacan, os cursos de Michel Foucault no Collège de France?

O caso das lições, para empregar um termo antigo, não é fundamentalmente distinto daquele dos sermões ou do teatro. De um lado, há a necessidade de tornar público um trabalho, para além da circunstância particular em que fora transmitido; de outro, a forte consciência de uma perda irremediável: a palavra – a do pregador, *a fortiori*, a do ator dizendo um texto –, mesmo a do ensino, **é uma palavra que se inscreve num lugar, num gestual, em modos de comunicação com o auditório que são irremediavelmente perdidos pela fixação escrita.** Para os autores contemporâneos, junta-se a isso a questão da propriedade. Uma propriedade não apenas pensada em termos econômicos e financeiros, mas em termos de controle e exatidão: a correção do texto não deve ser prejudicada pelas transcrições apressadas, com equívocos do próprio professor, que nem sempre teve tempo de verificar todas as referências que cita de memória e que pode dar informações textuais inexatas.

Foucault era bastante liberal e generoso quanto à possibilidade de apropriação de sua palavra [...] (Chartier, 1999, p. 28, grifo nosso).

Chartier (1999) está discutindo como se devem publicar as lições dos grandes mestres, baseando-se na conferência de Foucault, inclusive, que lhe serviu de referência. Esta pesquisa, por outro lado, propõe o estudo da autoria de aulas na escola básica, cujo conteúdo é demasiadamente simples e não é comum uma consulta a acervos de registros de preservação e reprodução da memória dessas lições escolares. Mais comumente, apregoa-se a ideia de inovação e considera-se conservadorismo qualquer elogio a formas antigas de práticas que os professores faziam no passado. Há muitas previsões de futuro, muitos manuais que dizem o que os professores devem fazer, mas não para elogiar o que já fizeram e como faziam, para registrar, comparar, cotejar, no sentido de preservar uma memória e um modo de agir e de ser.

Acrescente-se a isso que, quando um professor da escola básica recorta o mundo com sua matéria de ensino para dizer: “Eis aqui o nosso mundo!” (Arendt, 2011), por mais simples que o conteúdo do que ele diz possa parecer, ele nunca se depara com um auditório atento, concentrado, silencioso, interessado, sedento por gravar a sua voz, ouvir muitas vezes para, quem sabe, publicar depois, o que torna sua tarefa bastante mais complicada. Portanto, a generosidade é recíproca, monsieur Chartier, do autor-oral para com seu auditório e vice-versa. Provavelmente, é por isso que as lições que importam publicar para o mundo começam aí, quando no auditório todos são adultos, capazes de se manter em silêncio, de adestrar a atenção, controlar o corpo, humildes para aprender e generosos com os que

ensinam, quando já perderam a empáfia de insinuar “Não quero nem saber sobre isso!” e já lhes abandonou aquela espontaneidade de dizer “Nossa, eu não entendi nada que você falou!”. Entre o ensino escolar e universitário há enormes diferenças e o auditório é uma das mais significativas. No entanto, todos os que chegam à universidade tiveram que passar pela escola básica, isto é, alunos, professores, técnico-administrativos e gestores. E em todas as demais instituições de nossa sociedade também é assim. Esta justificativa já é o bastante para pesquisas que busquem compreender melhor como o professor, autor-oral das aulas da escola básica, realiza seu trabalho.

3.1 A AUTORIA DA AULA E O CICLO PESQUISA-POLÍTICA-CRISE-PROGRAMA EDUCACIONAL NO BRASIL

Com uma perspectiva diferente a respeito da autoria, para Bakhtin e o Círculo, qualquer pessoa que produz um enunciado – em uma situação comunicativa concreta, com uma intenção e para um interlocutor – assume uma posição autoral, que é também uma responsabilidade. Essa posição determina o gênero do discurso, o tom, o estilo e a endereçabilidade do enunciado.

Na obra “Problemas da poética de Dostoiévski” (2015a), Bakhtin assevera: “[...] todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador” (Bakhtin, 2015a, p.218). Diante desta asserção, estou autorizada, por Bakhtin, a considerar a aula como um enunciado ao qual se atribui autoria. Dito assim, poderia parecer muito simples. No entanto, não é, uma vez que as questões colocadas por Bakhtin e Volóchinov sobre o autor se vinculam aos estudos sobre a linguagem literária, o que implica uma atividade de transposição entre diferentes esferas de atividade humana – da arte literária para a pedagogia escolar – e, por conseguinte, de um gênero do discurso a outro – do romance à aula. Com efeito, ao invés de ser algo simples, longe disso, poderia parecer muito ousado. Não obstante, prefiro me posicionar “a meio caminho”, conforme estabelecido no capítulo anterior e reiterado oportunamente: “[...] a docência assemelha-se aqui a um trabalho artesanal, a meio caminho entre o trabalho dos operários substituíveis da cadeia de montagem e a atividade dos artistas insubstituíveis na criação da obra” (Tardif e Lessard, 2008, p.190).

Portanto, no exercício de transposição, é também “a meio caminho” entre o que poderia ser demasiadamente simples e infinitamente complexo que pretendo

selecionar, a partir do que a pesquisa de campo me permitiu observar e interpretar, quais os aspectos teóricos que cabem dentro da sala de aula e, desse modo, justificar os motivos pelos quais esta pesquisa postula o professor como autor, prescindindo de reconhecê-lo como um artista e refutando que seja um operador de linha de montagem que realiza seu trabalho sempre igual ao de qualquer outro operário.

Cravado o referencial teórico que a pesquisa de campo demonstrou ser produtivo utilizar, é conveniente percorrê-lo em sua amplitude, posto que esta formulação sobre o autor, em Bakhtin, foi se desenvolvendo para elaborar as relações eu-outro e autor-herói, que é preciso explorar em sua riqueza filosófica e depois transpor para pensar a relação entre professor e aluno em sala de aula, em consonância com as observações de Barbosa (2019):

Embora as posições sejam concebidas em função da instituição escola, na sala de aula as especificidades das experiências geram recriações e/ou repetições dos fazeres e saberes. Tem-se uma rede não linear de diferenças que implode a possibilidade de os discursos serem explicados pela perspectiva do uno. Tanto a palavra do professor como a do aluno não constituem um coro harmonioso, e sim um espaço de discussão, uma arena de lutas, como quer Bakhtin, onde se cruzam e se confrontam valores sociais de orientação contraditória. Em outras palavras, a aprendizagem envolve diferentes níveis de interações, tais como: negociações das demandas, das expectativas, papéis e relações, direitos e obrigações. Isso faz com que a constituição dos sentidos no discurso seja fundada no confronto de vozes (Barbosa, 2019, p.394).

À pesquisa educacional eu indago se posso tentar um “enredo” diferente para refletir sobre a sala de aula. No primeiro capítulo, eu falava de um professor solitário diante da turma. Nunca está sozinho, mas gosta de falar sozinho. Reclama para falar sozinho. Quer que todos o escutem, porque dessa forma – no tempo/espço em que todos o escutam – pode falar, individualmente, com cada um de seus alunos, ademais de falar com o auditório. E quer que falem também cada um na sua vez, ou então que falem todos em coro a mesma coisa, juntos! Reclama porque precisa constantemente organizar esse auditório tão propenso a se dispersar em várias conversas paralelas, que podem tornar-se impossíveis de organizar. Na tríade da sala de aula (professor-conhecimento-aluno), ele é o único professor. Para ser generoso, precisa compartilhar o seu modo singular de ensinar um conteúdo abstrato a alunos concretos, a fim de colocá-los em relação pela linguagem.

Às políticas educacionais (e às econômicas, trabalhistas, enfim, às políticas que planejam, legislam e remuneram o trabalho dos professores) eu tenho muitas

queixas, e não me desculpo pelo incômodo, uma vez que delas resultam graves entraves que desmerecem o trabalho do professor da escola básica para ao mesmo tempo ressaltar, demagogicamente, a importância da educação. Se a educação fosse importante para a sociedade brasileira, o professor da escola básica seria valorizado (socialmente, culturalmente, financeiramente), porém, paradoxalmente, a educação é importante no ‘mundo das ideias’ e a profissão de professor é desvalorizada no ‘mundo da vida’. Os baixos salários, as greves duradouras e sem nenhuma reivindicação atendida, os protestos pelo piso salarial descumprido por estados e municípios, as más condições de trabalho, a falta de professores, a evasão nos cursos de licenciatura, a falta de interesse dos jovens pelas licenciaturas, um longo etc., todos esses problemas conhecidos e minorados pelo poder público brasileiro, cuja única demanda reconhecida parece ser que o professor ‘*mate um leão por dia*’ para justificar a “força” que tem a educação; assuma a carga de trabalho mais pesada para professores, comparando com outros países (Tardif e Lessard, 2008), e continue sobrevivendo, com escassos recursos, como professor.

Minha ideia ao postular um autor para pensar o trabalho do professor também tem a ver com esta tensão entre saber-se insubstituível ao realizar um trabalho que é muito importante e ao mesmo tempo desvalorizado. Por um lado, a retórica da relevância da educação e o contexto de precarização do trabalho¹⁰ pode desestimular o professor. Por outro lado, cada professor singular, ao realizar seu trabalho em sala de aula, pode instaurar um ato responsável (Bakhtin, 2010b) e insubstituível para a aprendizagem de seus alunos.

É imprescindível advertir que os alunos não são os “leões” na “arena” da sala de aula. Estes são os antagonistas, aqueles os protagonistas. Os antagonistas da educação são os demagogos que vociferam o quão importante é uma educação de qualidade e que se regozijam com a precarização do trabalho docente, que é pesado, mas os professores têm que aguentar. Os leões demandam o heroísmo dos fortes e o sacrifício dos vocacionados. Minhas reflexões não vão resolver concretamente o problema da desvalorização do trabalho docente, mas podem

¹⁰ Sobre a precarização do trabalho, em geral, cf. “A tendência crescente à precarização estrutural do trabalho em escala mundial, bem como a hipótese de que a sociedade do capital e sua lei do valor necessitam cada vez menos de trabalho estável e formalizado e cada vez mais de trabalho precarizado e desregulamentado [...] foram cabalmente confirmadas” (Antunes, 2016).

contribuir para que os professores encontrem uma nova posição axiológica em relação ao seu trabalho que não se deixe precarizar nem desvalorizar.

A educação, a escola, os professores e os alunos têm antagonistas poderosos e longevos no Brasil. Crise por aqui é pouco, parece um *software* desatualizado, talvez o velho mundo nem permita nossas atualizações em seus sistemas. Há 45 anos, Darcy Ribeiro publicou o ensaio “Sobre o óbvio”, texto no qual está presente uma denúncia que acabou virando um clichê: “[...] a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (Ribeiro, 1979, p.20). Queremos ouvir o que dizem os descendentes (herdeiros e/ou bastardos) dos frutos que, historicamente, a educação brasileira nos legou? Enquanto pesquisadora que apostou no objeto de pesquisa sala de aula da escola básica pública defendendo que é preciso ouvir e responder, responsavelmente, sem culpa e sem alibi (Bakhtin, 2010b), à crise há muito tempo programada que a importância demagógica da educação tem nos oferecido ao longo do tempo. Voltemos, com Darcy Ribeiro, ao analfabetismo na arena dos leões de sua época:

[...] é óbvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a solução natural. Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se, também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com a condição de que não se produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, à não produção de analfabetos. Pegar, caçar (com c cedilha) todos os meninos de sete anos para matricular na escola primária, aos cuidados de professores capazes e devotados, a fim de não mais produzir analfabetos. Porém, se se escolarizasse a criança toda, e se o sistema continuasse matando os velhinhos analfabetos com que contamos, aí pelo ano 2000 não teríamos mais um só analfabeto. Percebem agora onde está o nó da questão?

Graças ao MOBRL estamos salvos! Sem ele a classe dominante estaria talvez perdida. Imagine-se o ano 2000 sem analfabetos no Brasil! Seria um absurdo! Não, graças à providência de criar para alfabetizar um órgão que não alfabetiza, de não gastar os escassos recursos destinados à educação onde se deveria gastar, de não investir onde se deveria investir – se o propósito fosse generalizar a educação primária – podemos contar com a garantia plena de que manteremos crescente o número absoluto de analfabetos de nosso país (Ribeiro, 1979, p.19).

O excerto acima deve soar irônico, porém pode ecoar também anacrônico, hoje. Mas pode também servir de consolo para pensar que os anos 80 também não foram nada fáceis e nós chegamos até aqui. É nossa história, sempre em curso. Segundo o IBGE, em 2022, a porcentagem de analfabetos brasileiros com idade

superior a 15 anos de idade foi de 7,0%. No Censo demográfico de 1980, era de 31,9%. A expectativa de vida de um cidadão brasileiro atualmente é de 75,5 anos. Em 1980, era de 62,5 anos de idade. Em 2023, 27,6% dos domicílios brasileiros estavam em situação de insegurança alimentar. Não havia este indicador em 1980, pois passou a ser medido em 2004. No entanto, de acordo com uma matéria publicada na Folha de São Paulo de 1986, “[...] 60% da população estão numa faixa entre a estrita pobreza e a extrema miséria. Estes níveis de vida só são comparáveis aos dos povos da Ásia e África”. Os índices sociais (não a imprensa e seus jornais) indicam melhores condições de vida no Brasil hoje que há 45 anos atrás. Já foi pior. E pode ser melhor. Em relação à educação também. Em 2023 (IBGE), 54,5% da população com 25 anos ou mais terminou a educação básica obrigatória. Ao retomar o ‘programa-crise’ aludido por Darcy Ribeiro com requintes de ironia e comparar os índices sociais, meu objetivo foi enfocar uma perspectiva histórica entre o que já foi pior e o que pode melhorar. Por “ironia do destino”, o nó do problema da educação também é assim e, ao lado de algumas melhoras, outros obstáculos perenes permanecerão.

No entanto, esta não é uma pesquisa quantitativa sobre educação, “[...] (porque nossa tarefa central é teórica) [...] Nosso trabalho não tem nenhuma pretensão de atingir a plenitude histórica na análise da questão” (Bakhtin, 2011, p.223). Mas, mesmo assim, cada um de nós, nesse mundo, ocupa um lugar único, insubstituível, que pode fazer toda a diferença e mudar alguma coisa, pequena que seja, porque do lugar singular que cada um de nós age no mundo, a gente faz alguma coisa e deixa uma marca, uma assinatura, porque assinar é humamente mais compensador do que só bater ponto.

3.2 O AUTOR PARA BAKHTIN E O CÍRCULO

Antes de postular um professor-autor da aula, é preciso, agora, percorrer alguns pontos do conceito de autor, segundo Bakhtin, começando com a ajuda de Faraco:

O tema do autor e da autoria está presente, em maior ou menor grau, em quase todos os escritos conhecidos de Bakhtin. Trata-se de um tema que envolve uma extensa elaboração de natureza filosófica [...] e que conheceu diferentes desdobramentos a cada novo retorno a ele (Faraco, 2021, p.18).

Num primeiro ponto, apresentado no texto “O autor e a personagem na atividade estética” (Bakhtin, [1924]2011), Faraco destaca a distinção feita por Bakhtin entre autor-pessoa X autor-criador. O primeiro é um componente da vida, o escritor, o artista, o sujeito empírico no mundo da vida. O segundo é um elemento da obra, enquanto função estético-formal engendradora da obra. O primeiro existe no mundo. O segundo, não. Está presente, exclusivamente, na obra, no mundo da cultura. Seu aspecto essencial “está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo” (Faraco, 2021, p.19). Para tornar mais explícito este fundamento, Faraco exemplifica que, ao encarar o personagem e seu mundo, o autor-criador pode ser agradável ou detestável, alegre ou triste, bondoso ou bruto, entusiasmado ou aborrecido, fazer cortesia ou repreensão, com seriedade ou chacota, com louvor ou desprezo, etc e tal. Não obstante, Faraco (2021) insinua que revezar entre os contrários emparelhados em seus exemplos elucida o que Bakhtin destaca como “relação axiológica” entre autor-criador e herói-personagem na obra, porém a forma pela qual tal relação se materializa não é uma simples seleção maniqueísta que escolhe entre um pólo e o outro, observando que

[...] uma efetiva posição axiológica nunca é um todo uniforme e homogêneo, mas agrega múltiplas e heterogêneas coordenadas. A simpatia pelo herói e seu mundo poderá, por exemplo, ser nuançada por uma crítica melancólica; a reverência, por uma suave e sutil ironia, e assim por diante.

É esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador a força para constituir o todo: é a partir dela que se criará o herói e o seu mundo e se lhes dará o acabamento estético (Faraco, 2021, p.19).

Outro ponto importante se acrescenta com o texto “O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal” (2010a), no qual Bakhtin aborda o objeto estético da arte literária como “linguagem conquistada pelo autor-criador” ao apropriar-se axiologicamente, já não somente do herói e seu mundo, mas também do material linguístico, enquanto forma composicional e conteúdo que, absorvendo a cultura e a história, configuradas em outro plano axiológico, recebem acabamento estético.

A forma do material da arte literária não é nem apenas a atualização da gramática (mero momento técnico), nem apenas a transcrição pura e simples dos enunciados concretos (mera estenografia da língua viva no evento ético), mas uma transposição da língua viva (situada) para outro plano axiológico, para o interior de outro enunciado concreto que está corporificando uma determinada forma arquitetônica e composicional. Em PCMF, Bakhtin diz que o autor-criador trabalha axiologicamente as muitas faces da língua (a fônica, a sintática e a referencial), isto é, seleciona estas faces não da língua em si (gramática e dicionário), mas (como ele dirá em outros textos) da boca dos outros, ou seja, como ocorrendo na linguagem situada. Ensopa todas elas com uma entoação específica (dá-lhes uma direção axiológica determinada).

E tudo isso ocorre a partir do senso de estar envolvido integralmente na geração ativa de som significante, do senso de estar envolvido na atividade de selecionar, determinar, construir, dar acabamento a um novo enunciado concreto que materializa um determinado objeto estético (Faraco, 2009b, pp.106-107).

Nessas obras comentadas acima, Bakhtin se refere à arte literária enquanto atividade criativa do autor-criador que “dá forma ao conteúdo” (Faraco, 2021, p.20), refratando elementos da vida (retirados da realidade) para o plano da arte, constituindo uma nova unidade: o objeto estético, construído a partir das relações axiológicas do autor-criador com o herói e seu mundo, materializadas no discurso literário. Sendo assim, o autor-criador guia o personagem pelos rumos da obra, pois é ele quem traça o percurso do herói. O autor-criador é onisciente. Sabe mais que seu personagem. Sua consciência abrange a consciência do herói e a totaliza, no sentido de dar-lhe acabamento estético. Também na autobiografia, quando o autor-pessoa se torna a personagem do autor-criador, este tem que se posicionar axiologicamente sobre sua vida a fim de transcendê-la. O autor-pessoa é outro em relação ao autor-criador, por isso pode tornar-se objeto de sua escrita e receber acabamento estético. O autor-pessoa vive a vida. O autor-criador escreve sobre ela e a torna literatura.

Um ponto especialmente profícuo, no que concerne à elaboração bakhtiniana sobre autoria, é a exotopia (ou exterioridade, ou excedente de visão, ou extralocalidade), conceito cunhado, primeiramente, para estabelecer a relação autor e herói no discurso literário (Bakhtin, 2011). No entanto, Amorim (2012) identifica seu lastro tanto em obras anteriores ao texto “O autor e a personagem na atividade estética” (Bakhtin, 2011) – na sua *Prima Philosophia* (Faraco, 2009a), quanto nos últimos textos escritos por Bakhtin – ao discutir a pesquisa em Ciências Humanas (Bakhtin, 2011). Exotopia – lugar exterior – é um conceito fundamentalmente acoplado à alteridade como condição, posto que

A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma (Amorim, 2012,p.97).

Conforme Arán (2014, p.11), “Trata-se de examinar o conceito de autor a partir da vivência estética, defendida como luta ou esforço do artista para configurar uma personagem como um outro de si mesmo.” Tal conquista se realiza por exotopia. O ‘eu’ só pode encontrar o ‘outro’ lá fora, onde o ‘eu’ não pode estar. Por outro lado, somente o ‘outro’ pode ‘me’ dar uma completude, ainda que provisória,

justamente porque ‘me’ vê de fora ‘dele’. ‘Eu’ e ‘outro’ se encontram na interação pelo diálogo, conforme aponta Gerdali:

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções. Os sentidos jamais se fecham e jamais estão sozinhos: eles vêm acompanhados da entonação avaliativa, e esta é o modo de marcar materialmente posições socioideológicas. Se não há signo sem ideologia, não há diálogo efetivo sem os necessários deslocamentos, ainda que mínimos, de uma posição para compreender a outra posição, e dela retornar para sua posição, enriquecido pelo embate produtivo do encontro de consciências [...] (Gerdali, 2013, pp.15-16).

A compreensão que se origina no diálogo é a possibilidade de que ‘eu’ e ‘outro’ se encontrem e se modifiquem mutuamente. Nem o ‘eu’ nem o ‘outro’ prescindem das suas respectivas condições sócio-históricas, do que resulta que jamais possam fundir-se, mas podem deslocar-se. No diálogo, se constituem como sujeitos sociais que se transformam. ‘Eu’ e ‘outro’ produzem sentidos porque não são indiferentes ‘um’ ao ‘outro’. Nas palavras de Bakhtin,

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir do excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2011, p. 23).

Volóchinov, no texto “A palavra na vida e a palavra na poesia” (2019), acrescenta um novo ponto para analisar a criação estética – “o ouvinte tomado como um participante imanente do acontecimento literário” (Volóchinov, 2019, p.141). De acordo com Bubnova (2009), Volóchinov estabelece a arte no campo das criações ideológicas como produto sociológico, envolvida numa teia de relações axiológicas entre três componentes imanentes: o autor, o ouvinte e o herói. “A participação do ouvinte também deve levar em conta o grau de proximidade entre o autor e o ouvinte, e entre o ouvinte e o herói (Bubnova, 2009, p.44). A autora adverte que herói para Volóchinov é o “mundo representado”, enquanto que para Bakhtin é “uma realidade de ordem estética” (Bubnova, 2009, p.42), cujo autor-criador, conforme aponta Faraco, tem como aspecto essencial “materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo” (Faraco, 2021, p.19). Para Volóchinov, o

ouvinte (participante imanente) é também uma função estético-formal que instaura na obra uma posição axiológica do grupo social, o coro social de vozes. Bubnova destaca que nesta obra aparece pela primeira vez o conceito de enunciado, uma vez que Volóchinov quer diferenciar o enunciado verbal artístico do enunciado na vida cotidiana, indicando que o sentido do enunciado não é restrito à expressão puramente verbal, para tal, o contexto extraverbal deve ser compartilhado – horizonte espacial comum, conhecimento comum e avaliação situacional comum – isto é, o que se vê, o que se conhece e o que se avalia em acordo se implicam para sustentação do enunciado concreto, no qual há uma parte que é percebida pelas palavras compartilhadas (o verbal) e há outra parte que é presumida (o extraverbal), tanto o não dito quanto o subentendido envolvem a comunicação de sentidos que não são expressos de forma clara, mas que podem ser inferidos pelo contexto social e pela interação entre os interlocutores. Nesse sentido, Volóchinov dá destaque aos gestos (manuais e faciais) e as entonações:

A metáfora entonacional tem um parentesco estreito com a *metáfora gestual* (pois inicialmente a própria palavra foi um gesto linguístico, um componente de um gesto complexo que envolvia o corpo todo); nesse caso, entendemos o gesto de modo amplo, o que inclui a expressão facial, tomada como a gesticulação do rosto. Assim como a entonação, o gesto precisa do apoio coral das pessoas que estão em torno: apenas no ambiente da cumplicidade social é possível um gesto livre e seguro. Por outro lado, o gesto, assim como a entonação, abre a situação e introduz o terceiro participante, o protagonista. No gesto sempre dorme o embrião do ataque ou da defesa, da ameaça ou do carinho, sendo que ao observador ouvinte é reservado o lugar de cúmplice ou testemunha (Volóchinov, 2019, pp. 126-127).

A elaboração sobre o autor em Bakhtin encontra um importante ponto radicalmente novo quando, em sua análise de Dostoiévski, ele descobre um novo gênero literário: o romance polifônico. Em suas palavras:

A nova posição artística do autor em relação ao herói [...] é uma *posição dialógica seriamente aplicada e concretizada até o fim*, que afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e de solução do herói. Para o autor o herói não é um “ele” nem um “eu” mas um “tu” plenivalente, isto é, o plenivalente “eu” de um outro (um “tu és”). O herói é o sujeito de um tratamento dialógico profundamente sério, *presente*, não retoricamente *simulado* ou literariamente *convencional* (Bakhtin, 2015a, p.79).

Anteriormente, o autor-criador resguardava uma posição de controle sobre o personagem, pois a partir de sua condição onisciente, o autor governava o destino de seu personagem e regulava a consciência de seu herói. No entanto, “Dostoiévski não cria escravos mudos (como o faz Zeus), mas pessoas livres, capazes de colocar-se lado a lado com seu criador, de discordar dele e até de rebelar-se contra

ele” (Bakhtin, 2015a, p. 7). Na concepção estética bakhtiniana, o conceito de equipolência refere-se à relação de equivalência entre diferentes vozes e perspectivas, que ressaltam a importância do diálogo como um recurso dinâmico em que as vozes se encontram e se confrontam na interação. De acordo com Faraco (2021, p.21) “[...] a novidade está em não se obter a unidade do objeto estético a partir de uma definição sólida e conclusiva do autor-criador [...] mas a partir de uma relativa autonomia do herói”. A equipolência possibilita que nenhuma voz seja superior em relação às outras, permitindo que a polifonia de vozes contribua para a construção do sentido. Portanto, a posição do autor do romance polifônico é muito mais complexa, tanto do ponto de vista estético quanto da interação e sociabilidade humanas, conforme orienta o prefácio “Uma obra à prova do tempo”, no qual Paulo Bezerra destaca:

O homem-personagem é produto e veículo de discurso, está aberto como falante em diálogo com outros falantes e com o seu criador. Nessa arquitetura de construção do universo polifônico do romance, o discurso da personagem e o discurso sobre a personagem derivam do tratamento dialógico que se assenta em uma posição de abertura em face de si mesma e do outro, deixando a este liberdade suficiente para se manifestar como sujeito articulador do seu próprio discurso, veículo da sua consciência individual. Porque, como entende Bakhtin, o enfoque dialógico e polifônico de Dostoiévski recai sobre personagens-indivíduos que resistem ao conhecimento objetificante e só se revelam na forma livre do diálogo tu-eu. Aqui o autor participa do diálogo, em isonomia com as personagens, mas exerce funções complementares muito complexas, uma espécie de correia de transmissão entre o diálogo ideal da obra e o diálogo real da realidade. Portanto, Bakhtin reitera a presença indispensável do autor na construção do objeto estético e sua posição especialíssima na arquitetura do romance polifônico (Bezerra, 2015, p.11).

Os últimos pontos que quero acrescentar estão relacionados à obra “O discurso no romance” (Bakhtin, 2010a). O primeiro, o heterodiscurso (retoma com outro nome a ideia de ‘polifonia’, que somente aparece na obra sobre Dostoiévski), é um conceito fundamental de Bakhtin para descrever a linguagem como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais coexistentes. É essa realidade verbo-axiológica diversa que se apresenta ao sujeito, cujo discurso vai se constituir em contato com uma pluralidade de vozes em interação, e, sobretudo, vai absorver em si tal heterogeneidade, mergulhando seu mundo interior na diversidade de vozes sociais e suas múltiplas relações sócio-ideológicas. Segundo Faraco (2009b), essas discussões influenciam que Bakhtin retome a relação autor-pessoa e autor-criador no texto “O problema do texto em linguística, filologia e nas ciências humanas” (Bakhtin, 2011) para afirmar que, no campo da literatura, o autor-criador

desloca-se no plano da linguagem como uma ‘voz segunda’, que se afasta da voz do autor-pessoa, forjando outra linguagem em seu processo criativo para “trabalhar numa linguagem enquanto permanece fora dessa linguagem” (Faraco, 2009a, p.92).

Voltando ao texto “O discurso no romance”, o segundo ponto a salientar é que, segundo Bakhtin, qualquer gênero pode ser introduzido no romance, devido à sua natureza pluridiscursiva. Bakhtin argumenta que o romance é um espaço aberto à diversidade de vozes, estilos e gêneros, o que reflete a complexidade da realidade social e cultural. Essa capacidade de incorporar diferentes gêneros permite que o romance dialogue com várias tradições literárias e formas de expressão que enriquece o próprio gênero romanesco, reflete a pluralidade da experiência humana e da cultura e promove um diálogo dinâmico entre o texto e o leitor.

O romance permite que se introduzam em sua composição diferentes gêneros tanto literários (novelas intercaladas, peças líricas, poemas, cenas dramáticas, etc.), como extraliterários (retóricos, científicos, religiosos, narrativa de costumes, etc.). Em princípio, qualquer gênero pode ser incluído na construção do romance, e de fato é muito difícil encontrar um gênero que não tenha sido introduzido algum dia e por alguém no romance. Os gêneros introduzidos no romance costumam conservar nele a elasticidade de sua construção, sua autonomia e sua originalidade linguística e estilística (Bakhtin, 2015b, p.108).

Depois de defender que no romance se encontra um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes sociais coexistentes que podem manifestar-se por uma diversidade de gêneros discursivos, devido à sua natureza pluridiscursiva, Bakhtin enfatiza a importância da pessoa que fala no romance. O gênero romanesco permite uma multiplicidade de vozes, onde diferentes personagens expressam perspectivas distintas, refletindo a diversidade da experiência humana e ressaltando a importância do discurso individual e das distintas vozes sociais que se entrelaçam na narrativa. Para Bakhtin, cada voz carrega consigo uma carga histórica, social e ideológica, o que contribui para a riqueza do texto. A dialogicidade refere-se à interação entre essas vozes, a partir da qual o sentido é constantemente construído e reconstruído através do diálogo, destacando a complexidade das relações humanas e a maneira como as diferentes vozes se influenciam mutuamente.

Disto se segue uma característica extraordinariamente importante do gênero romanesco: o homem no romance é essencialmente o homem que fala; o romance necessita de falantes que lhe tragam seu discurso original, sua linguagem.

O principal objeto do gênero romanesco, aquele que o caracteriza, que cria sua originalidade estilística é o *homem que fala e sua palavra* (Bakhtin, 2010a, p.135).

O último ponto a destacar na obra “O discurso no romance” está associado ao anterior, mas enfatiza maneiras diferentes de relação do sujeito com a palavra alheia, no que concerne ao contraste entre “a palavra autoritária” e “a palavra internamente persuasiva”. A primeira é autoritária, monológica, hierárquica, se impõe ao outro e o mantém distante, prescinde da compreensão ativa e obriga reconhecimento. A segunda, diferentemente, estabelece uma proximidade entre as palavras do ‘eu’ e do ‘outro’ e mantém uma tensão, que ao misturar as palavras de ‘um’ e ‘outro’, desperta a palavra autônoma para negociar sentidos, abrindo-se constantemente para a mudança de pontos de vista, num exercício empático que influencia e enriquece o discurso e a consciência dos interlocutores.

Tudo isto determina os meios de elaboração da palavra interiormente persuasiva em sua transmissão e os processos de seu enquadramento num contexto. Estes processos dão lugar a uma interação máxima da palavra do outro com o contexto, [...] o inacabamento de sentido para nós, sua possibilidade de prosseguir, sua vida criativa no contexto de nossa consciência ideológica, inacabado, não esgotado ainda, de nossas relações dialógicas com ela. Nós ainda não ficamos sabendo de tudo a seu respeito, o que ela pode nos dizer. Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras “para nós” (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa) (Bakhtin, 2010a, p.146).

3.3 O PROFESSOR-AUTOR CIRCULANDO NA SALA DE AULA

Depois de pautados os pontos que se agregam ao autor e ao romance, prossigo a esteira de transposição dos conceitos bakhtinianos a fim de cunhar uma definição de professor-autor da aula da escola básica. Seu trabalho está, portanto, a meio caminho, entre o operário limitado à reprodução em série do mesmo e o artista criativo a demonstrar a genialidade de sua obra original. Como um ofício artesanal, reconheço na docência uma dimensão estética, ao mesmo tempo em que a diferencio da arte, embora eu não tenha uma definição de arte a oferecer e desconheça alguma teoria que tenha sido capaz de demarcar os limites para diferenciá-la. Estou de acordo com Souza e Albuquerque, quando afirmam que em Bakhtin

[...] a tarefa estética, quando bem entendida, se mostraria como uma espécie de modelo para todas as outras tarefas humanas, mesmo as mais rotineiras. Essa compreensão de Bakhtin se contrapõe às tentativas de analisar a “arte pela arte”, contentando-se com um pouco mais do que a busca da forma perfeita e a liberdade criativa para o artista. Em “Arte e responsabilidade”, Bakhtin (2003) rejeita esse tipo de escapismo ao sustentar que o próprio ato autoral ligaria o mundo da estética ao mundo da vida, e conclui: “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na

unidade da minha responsabilidade (p. 34)” (Souza; Albuquerque, 2013, pp.67-68).

No meio do caminho, isto é, entre o ‘mundo da estética’ e o ‘mundo da vida’ está o ato autoral do professor da escola básica na aula. Dessa forma, ao retomar a tensão entre, de um lado, saber-se insubstituível, ao realizar um trabalho que é muito importante, porque a educação é importante (no ‘mundo da teoria’, ou ‘mundo das ideias’, ou no ‘mundo da cultura’, ou no ‘mundo da estética’, ou no ‘eis aqui o nosso mundo’ em qualquer uma das ficções anteriores e em todas as escolhidas); e de outro, ter uma profissão desvalorizada (no ‘mundo da vida’, eis a nossa vida livro aberto¹¹ nas redes sociais e nossas veias sempre abertas!) – o ato autoral da aula é tornar algo singular na unidade da responsabilidade do professor.

O professor-autor só pode realizar sua importância dentro da ‘obra’, que no caso desta pesquisa, é a ‘aula’, como responsável pela função estético-formal, engendradora da ‘obra’. O professor-pessoa, aquele que no final do mês recebe salário e paga boletos, parece insuficiente para sustentar a escolha por esta profissão, ou melhor, a contrapartida social pelo seu trabalho, a remuneração que recebe, as condições de trabalho que lhe são oferecidas são, de fato, insuficientes, ou desvalorizadas no contexto atual. Se não houvesse algum desdobramento do professor-pessoa, que se postula também como professor-autor, talvez esta profissão não encontrasse um sentido para fundamentar tanto trabalho e empenho, para além de críticas e perseguições. No entanto, sabemos que vivemos numa sociedade em que a única atividade bem remunerada de fato, a suprema meritocracia financeira, é a do próprio capital financeiro, ou seja, a que não realiza nenhuma atividade, não produz nada, portanto, não pode ser o dinheiro o sentido que justifica o trabalho enquanto valor para a humanidade, tampouco para continuidade do mundo.

Dessa forma, o professor refuta a desqualificação de seu trabalho enquanto professor-pessoa e eleva a importância de seu trabalho enquanto professor-autor, pois sabe que a formação das gerações que irão assumir o poder e a esfera pública da sociedade do futuro estão sob a responsabilidade dos profissionais que trabalham em sala de aula, que devem educar as crianças e os jovens para o

¹¹ Exposição nas redes sociais; sociedade do controle – denunciismo, cerceamento, escola sem partido. Como exemplo, apresento três reportagens: (Cruz, 2021) (Macedo; Cruz, 2023) (Businari, 2025).

amanhã, para o devir de todos nós, para a continuidade do mundo. Portanto, o professor-autor pode experimentar uma posição diferente daquela que efetivamente vivencia, ao estabelecer uma relação axiológica que enaltece o seu trabalho de ensinar, transcendendo os interesses materiais que exploram o mundo e os profissionais. Tal mudança poderia provocar outras experiências e incentivar outras mudanças, analogamente ao que observa Bakhtin sobre o autor:

Segundo uma relação direta, o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo [...] (Bakhtin, 2023, p.57).

No que diz respeito a considerar o aluno enquanto um personagem e dar-lhe acabamento estético, considero importante esclarecer como realizo a transposição desta relação. Ao considerar a sala de aula enquanto um cronotopo, coadunando com Alves (2012, p.316) que, “Considerar o vivido é perceber os diferentes tempos que constituem/são constituídos no cronotopo da sala de aula”, dar acabamento ao aluno-personagem é percebê-lo em sua singularidade, com seus modos de ser e de estar característicos que ele apresenta no cronotopo da sala de aula, reafirmando que, como autor, um aspecto essencial da atividade do professor “está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo” (Faraco, 2021, p.19), portanto, o professor-autor reconhece em cada um de seus alunos-personagens uma forma de comportar-se e de se mostrar diante dos demais no tempo/espço da sala de aula, e conquista uma linguagem para dirigir-se a cada um dos alunos-personagens, em particular, bem como ao coletivo que compõe seu auditório, sabendo escolher em que momentos deve falar a sós com eles e em que momentos deve falar-lhes na frente de todos.

Parece-me fundamental destacar a mudança sobre a relação entre autor e personagem em Bakhtin, que primeiramente afirmava que o autor era a consciência que abrangia a consciência do herói e a totalizava, para, depois, propor o conceito de equipolência, que se refere a uma relação de equivalência entre vozes e destaca que os personagens, às vezes, parecem querer rebelar-se contra o autor, um comportamento que identifico como análogo à relação professor-aluno em sala de aula. Ao dar acabamento aos seus alunos-personagens, o professor registra seus modos de ser e de enunciar no tempo, percebendo e projetando mudanças,

pretendendo alterá-los, embora para um futuro que não vai compartilhar com eles, afim às ideias de Geraldi:

[...] o ato pedagógico tem algo de estético, necessariamente: antevê [...] um acabamento provisório no futuro, dele tem uma memória, e com essa memória calcula as ações possíveis no presente com o material que nos fornece o passado, mas selecionados para realizar o futuro: saberes, conhecimentos, crenças, utopias, etc (Geraldi, 2013, pp. 19-20).

3.4 AS PREMISSAS DO PROFESSOR-AUTOR EM SUAS INTERSEÇÕES COM O CÍRCULO

Para justificar o gesto de transposição das ideias de Bakhtin para a sala de aula, com o objetivo de postular um professor-autor, considero que devo também estabelecer relações com as sete premissas elencadas para “pensar a aula em sua dimensão autoral” (Faria Filho, 2017, p.203) do primeiro capítulo, incorporando conceitos do Círculo para cumprir meu propósito, bem como outras transposições já realizadas por outros pesquisadores da educação.

A primeira premissa – a atividade criativa de ensinar (Azanha, 1987) – relativa às escolhas feitas pelo professor sobre como ensinar algo – se relaciona ao conceito de autor-criador em Bakhtin (2011). Em sala de aula, o professor constrói sua interação ao fundar certa relação axiológica com os alunos e com as condições sociohistóricas que ele identifica serem comuns no grupo. Dessa forma, pode conquistar uma linguagem pela qual o conteúdo ensinado seja apreendido pela turma através da interação. Tal conquista é uma relação que se estabelece pelo diálogo e está calcada em ensinar algo original – o seu recorte do conteúdo de ensino: “Eis aqui o nosso mundo” (Arendt, 2011) – porém relacionado a conhecimentos prévios de seus alunos, sejam estes da experiência do contexto social que enquadra o horizonte de compreensão da turma, do auditório coletivo que o escuta e responde; sejam conhecimentos anteriormente tratados pela educação escolar – que assegurem identificação com os conteúdos de ensino, concernentes à disciplina e estabelecidos pelo currículo. Em segundo lugar, a linguagem (conquistada) é para falar com os alunos-personagens sobre o conteúdo-personagem, e fala com entonação, com gestos, com expressões, com interesse, porque fala com os seus alunos-personagens e precisa que seus personagens interajam entre si, alunos e conteúdo de ensino, por meio do diálogo. Precisa que os alunos digam a sua palavra e precisa fazer o conteúdo de ensino (o mundo

representado) falar com eles, criar sentido, organizando o diálogo entre seus protagonistas equipolentes.

O professor-autor também expressa uma relação axiológica com o conteúdo que está ensinando e sua importância para a aprendizagem dos alunos, por que ensiná-lo é relevante, que interesses tem ao ensinar isso e que interesses podem ter os alunos ao aprendê-lo, o que é mais difícil de entender, o que é mais fácil explicar, que relações o conteúdo pode ter com a experiência prévia dos alunos e como poderão se modificar a partir de sua aprendizagem. E, também, são muito importantes os aspectos extra-verbais na interação do professor-autor com seus alunos, suas expressões faciais, os gestos, o deslocamento do professor no espaço da sala, a entonação é fundamental, afinal só merece interesse daquele que escuta algo que mobiliza o interesse daquele que fala. Trata-se de desenvolver uma relação empática na tríade da sala de aula – professor-conhecimento-alunos – de acordo com Souza e Albuquerque:

A empatia é um ato do autor-criador, e somente nisso consiste a produtividade e a novidade do ato. Mediante a empatia se realiza algo que não existia nem no objeto da empatia, nem em mim antes do ato da empatia, e o existir-evento se enriquece desse algo que é realizado [...] (Souza; Albuquerque, 2013, p.53).

Do enunciado “Eis aqui o nosso mundo!” (Arendt, 2011) também derivam a segunda (conhecimento), a terceira (autoridade) e a quarta (responsabilidade) premissas do professor-autor apresentadas no primeiro capítulo, mas será preciso marcar algumas diferenças teóricas para, depois, fazer as aproximações necessárias que a autoria do professor na aula precisa articular, de acordo com a proposta que exponho nesta tese. Começo, assim, com a segunda premissa – o conhecimento (Arendt, 2011), adquirido durante a formação inicial e continuada, obtido também no trabalho (Tardif, 2002) e sempre atualizado (Gerald, 2015).

Hannah Arendt considera conhecimento, no texto “A crise da educação” (2011), como o repertório de conteúdos que deve ser apresentado pela educação que as gerações adultas devem garantir às crianças, através da responsabilidade e da autoridade do professor, para que elas sejam introduzidas de forma responsável e segura no mundo comum. De acordo com César e Duarte (2010, p.826), em Hannah Arendt, a educação desempenha um papel fundamental na “conservação do mundo”, ao apresentar “aos jovens o conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no

qual eles vivem”; pois, para transformar esse mundo, quando forem adultos, ele antes “deve estar sujeito à conservação”. Parte importante da crise da educação identificada por Arendt (2011) no mundo moderno se deve a algo análogo à metáfora do organista de Comênio (2006). Em suas palavras:

O professor — assim nos é explicado — é aquele que é capaz de ensinar qualquer coisa. A formação que recebe é em ensino e não no domínio de um assunto particular. [...] Porque o professor não tem necessidade de conhecer a sua própria disciplina, acontece frequentemente que ele sabe pouco mais do que os seus alunos [...] (Arendt, 2011, p.231).

Portanto, o conhecimento do professor, para Arendt, capaz de superar a crise, se relaciona ao conhecimento da disciplina que o professor ensina, uma vez que “[...] não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional” (Arendt, 2011, p. 239).

Arendt é uma pensadora cuja notoriedade proveio de reflexões sobre o pensamento político ocidental do século XX e a crise que acompanha a sociedade contemporânea pós-guerra e o horror do nazismo. Seu interesse pela educação não está no foco de suas discussões, com exceção do texto acima citado, no qual ela afirma que a essência da educação está na natalidade. “A condição humana”, uma de suas obras teóricas mais relevantes, retoma o mesmo tema quando a autora assevera que cada nascimento humano constitui um novo começo, não uma mera repetição ou substituição de seres no mundo, mas uma possibilidade de o mundo começar de novo. É a condição humana da natalidade que assegura aos homens a oportunidade de agir no mundo, iniciando novas relações não previstas anteriormente. Ou seja, natalidade é também uma categoria central do pensamento político de Arendt (Arendt, 2020). Por isso é que alguns pesquisadores argumentam que a educação tangencia os grandes temas tratados por Arendt, enquanto tema filosófico, mesmo que ela nunca tenha se voltado especificamente a elaborar abordagens ou práticas educativas. Correia salienta que

Não deve soar trivial, assim, o interesse de Hannah Arendt pelo tema da educação. Como instituição de transição interposta entre o domínio do lar e o mundo público, a educação vive a tensão de ter de salvaguardar a singularidade que renova o mundo por meio da ação e, simultaneamente, salvar o mundo do estranhamento da condição de estrangeiro; e vive também a tensão de convidar à responsabilidade do *amor mundi* e ter de evitar a ameaça do conformismo e da doutrinação (Correia, 2010, p.819).

Há uma diferença proposta por Arendt entre conhecimento e pensamento em sua última obra, “A vida do espírito” (1995[1977]), publicada postumamente, que me interessa abordar também, com o apoio de Vanessa Sievers de Almeida, a partir do artigo “A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação” (2010). Neste texto, a pesquisadora alerta que a filósofa retorna ao conceito de “mal banal”, impossibilitada, como todo o mundo, de esquecer as atrocidades do horror do nazismo, para concluir que Eichmann dispôs de conhecimentos verdadeiros, válidos e úteis para assumir a coordenação da deportação dos judeus para a “solução final”, isto é, seu extermínio, porém era completamente incapaz de julgar suas ações, despersonalizando a responsabilidade das tarefas que cumpria com eficiência, absolutamente inepto para pensar sobre o que significava aquele acontecimento para o mundo. Portanto, o conhecimento ainda é pouco, pois os homens podem se valer do conhecimento para destruir o mundo e exterminar os outros. Por esse motivo, ao elaborar esta premissa, em primeiro lugar, autoridade e responsabilidade lhe são contíguas, segundo a própria Arendt (2011). Em segundo lugar, trouxe com ela os saberes docentes (Tardif, 2002) sempre atualizados, conforme adverte Geraldi: “A transformação [...] exige que [...] se torne autor: refletindo sobre o seu vivido, [...] estabelecendo novas relações com o já produzido. [...] para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida” (Geraldi, 2015, p.100).

Embora tanto Bakhtin quanto Arendt sejam pensadores da linguagem, da ação humana e da pluralidade, suas concepções sobre conhecimento divergem significativamente em suas ênfases e propósitos.

Para Bakhtin, o conhecimento é um processo entrelaçado com a compreensão dialógica e a natureza ideológica do signo. Não é uma aquisição neutra de dados objetivos, mas um processo ativo e valorativo de apropriação e re-significação dos discursos e da realidade, ideologicamente situado, indissociável da linguagem e da interação social. O conhecimento, portanto, está intrinsecamente ligado tanto à ideologia do cotidiano quanto à ideologia oficial. É na ideologia do cotidiano que as interações diárias, conversas informais e experiências vividas conformam as primeiras camadas do conhecimento, constituindo a base do saber individual e coletivo em que ideias, entendimentos práticos e valorações sociais menos formalizadas e dinâmicas se formam. Diferentemente, a ideologia oficial representa o conhecimento dito universal e estável, validado e sistematizado por

instituições (ciência, religião, educação, etc.), com vistas a organizar, estruturar e fazer que ideias que surgem no cotidiano se tornem verdades ou regras estabelecidas.

A relação entre ideologia do cotidiano quanto à ideologia oficial é dialética: a ideologia oficial precisa constantemente absorver, reconfigurar e legitimar elementos que emergem no cotidiano para manter sua eficácia. Por outro lado, a ideologia do cotidiano, ao mesmo tempo em que pode internalizar as representações da esfera oficial, subverte-as, reinterpreta-as e gera novos sentidos. Assim, há um processo contínuo de negociação: a linguagem viva do povo alimenta e desgasta os discursos normativos, enquanto estes tentam capturar, estabilizar e reformatar a experiência social, produzindo um campo ideológico sempre inacabado e atravessado por lutas por sentidos que se constroem e se transformam nas interações sociais. Bakhtin distingue o "mundo da cultura" (teorias, abstrações) do "mundo da vida" (o ato único e vivido). O conhecimento verdadeiro, em sua perspectiva, não pode se descolar da experiência concreta e singular, da responsabilidade ética que advém do encontro com o outro no ato vivido.

Arendt estabelece uma forte distinção entre o conhecer (que busca a verdade factual e é instrumental) e o pensar (que busca o sentido e é crucial para a liberdade e a moralidade). Para Bakhtin, o conhecimento está sempre "entre" as vozes; para Arendt, o pensar é uma atividade que nos retira do mundo para que possamos, então, retornar a ele com uma nova compreensão.

No que se refere à transposição das ideias do Círculo, a premissa do conhecimento pode ser vinculada à relação teoria e prática no ofício do professor que, tomada sob um viés bakhtiniano, permite constituir uma unidade teórico-prática para o trabalho docente, como um ato responsável de um sujeito, professor-autor, que, em sua unicidade, afirma seu conhecimento teórico e sua experiência humana. O que o professor-autor sabe, dessa forma, dá vida a um conhecimento abstrato, desde um sujeito concreto, situado, que compartilha os contextos pelos quais seu conhecimento teórico impacta sua vida prática, sua práxis, o sujeito vivo que experimenta sua profissão, como uma prática social, enquanto experimenta ser quem é, singularmente.

No interior da concepção de conhecimento de Bakhtin está presente uma crítica à razão instrumental e ao utilitarismo: as ciências humanas são definidas como uma forma científica outra, numa perspectiva histórica (Bakhtin, 1997, 2003). Ao mesmo tempo, o conhecimento se vincula ao ato ou agir ético. Separar a razão da atividade histórica e da vontade seria pura ilusão do

racionalismo (1997, p. 34). Aproximando-se da concepção de educação de Paulo Freire, em Bakhtin o conhecimento se relaciona à mudança. A educação como ciência humana e social, como práxis, tem uma dimensão de busca da verdade e ao mesmo tempo uma dimensão de ação. [...] Mudar é vencer a indiferença, estabelecer a diferença, alterar, se incomodar com a situação do outro, dos muitos outros. Nesse processo o conhecimento é marcado pela estética, contribuindo para pensar a vida de professores e estudantes [...] (Kramer, 2013, p. 41).

Dessa forma, uma aproximação da segunda premissa (conhecimento) também está mais alinhada “[À] distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação”. Almeida (2010) aponta que tanto a sociedade quanto a escola têm se preocupado mais com o conhecer do que com o pensar, privilegiando um caráter utilitário que se volta ao mercado de trabalho e ao consumo, que ignora o passado e aposta num futuro voltado a inovações e tecnologias com resultados imprevisíveis para a educação.

O mundo humano, porém, também é um espaço constituído pela ação humana e o pensamento sobre ele. As nossas atividades não são regidas apenas pelas exigências da necessidade ou da utilidade, mas também somos capazes de estabelecer relações e de criar formas de convivência que não obedecem a fins utilitários. O mundo que as crianças herdam é o espaço do trabalho e da fabricação, mas também o lugar da convivência e das histórias humanas. Para Arendt, a educação tem por tarefa familiarizar os educandos com experiências e compreensões compartilhadas, instituições e práticas, saberes e pensamentos que foram constitutivos para o mundo.

Os jovens futuramente assumirão a responsabilidade por esse espaço comum, que poderão renovar ou conservar, mas primeiramente precisam conhecê-lo e encontrar o seu lugar nele. Esse processo de descobrir e desenhar a sua pertença ao mundo está vinculado à capacidade de refletir sobre aquilo que se passa nele e de se perguntar o que está realmente em questão. Essa reflexão Arendt denomina pensamento (Almeida, 2010, p.855).

Em seu primeiro texto, “Para uma filosofia do ato responsável” ([1920] 2010), Bakhtin distingue o mundo da vida – a historicidade viva de sujeitos singulares e de sua existência autêntica em eventos únicos, irrepetíveis, situados, dinâmicos, “[...] o mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre” (Bakhtin, 2010b, p. 43) – do mundo teórico – o conhecimento objetificado da ciência, da filosofia, da arte, com suas verdades gerais, universais, abstratas e constantes, “[...] no juízo teoricamente válido [...] a validade de todos estes momentos exclui, de maneira totalmente impenetrável [...] o ato de quem pensa” (Bakhtin, 2010b, p. 45). A *Prima Philosophia* de Bakhtin critica o racionalismo, cujo interesse é sempre afirmar o universal e o geral, desprezando a singularidade e opondo objetivo a subjetivo e social a individual. No entanto, o propósito de Bakhtin é exatamente o contrário, pois defende que a fusão entre o mundo da cultura e o mundo da vida se

dá na unidade da responsabilidade do ser-evento, no qual o ato deve refletir-se tanto no sensível e singular quanto no conceitual e cultural. Os conhecimentos teóricos e práticos do professor-autor devem fundir-se em uma unidade que vise responder responsabilmente sobre as situações concretas em sala de aula, de forma a enriquecer as relações professor e aluno, ensino e aprendizagem, universal e singular. Analogamente, Bakhtin diferencia a verdade universal [*istina*] da verdade situacional [*pravda*], que Geraldi (2013) contextualiza, precisamente, na conjuntura da educação escolar:

Transitar entre o irrepetível e o repetível, o que é do nível do indivíduo e o que é de nível geral, consiste, em termos educacionais, no movimento pendular constante do professor e do aluno. Trabalhamos com conhecimentos reconhecidos pela tradição, e vivemos no mundo simbólico do senso comum, dos saberes e conhecimentos vividos, da experiência. Ao aceitarmos apenas a verdade racionalmente construída, perdemos a verdade [*pravda*] da vida vivida, da experiência, do repentino que não voltará; mas se ignorarmos a verdade científica, construída, abstrata [*istina*], reduzimos o vivido a momentos que se sucedem sem que a humanidade construa com a experiência qualquer aprendizagem. Este vai e vem entre uma e outra verdade faz o nosso cotidiano (Geraldi, 2013, p.23).

A terceira premissa – a autoridade (Arendt, 2011), outorgada pelo sistema de ensino e reconhecida pela gestão escolar, pelos colegas professores e pelos alunos – vincula-se, por um lado, às duas premissas anteriores: às relações axiológicas que o professor-autor estabelece com seus alunos personagens e com a matéria de ensino (o herói mundo representado), bem como com os conhecimentos teórico-práticos de que dispõe para mobilizar a atenção do auditório e organizar também a participação individual e dialogada no tempo/espço da aula. Para Arendt (2011), conhecimento e autoridade estão em crise, no entanto, são fundamentos relacionados ao trabalho do professor:

Porque o professor não tem necessidade de conhecer a sua própria disciplina, acontece frequentemente que ele sabe pouco mais do que os seus alunos. O que daqui decorre é que, não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor. Pense-se o que se pensar, o professor é ainda aquele que sabe mais e que é mais competente. Em consequência, o professor não autoritário, aquele que, contando com a autoridade que a sua competência lhe poderia conferir, quereria abster-se de todo o autoritarismo, deixa de poder existir (Arendt, 2011, p.231).

Note-se que ‘autoridade’ e ‘autoritarismo’ não designam uma mesma relação axiológica entre professor e alunos, conforme destacado por Arendt (2011). No caso desta premissa, as relações axiológicas manifestas pelo professor ao interagir com

os demais trabalhadores da escola e a comunidade escolar também se incluem, devendo pautar-se igualmente em relações empáticas.

O sistema de ensino outorga ao professor uma autoridade, por desejo dele e por direito reconhecido, para ocupar o cargo de docente de uma determinada matéria escolar, numa determinada escola. No entanto, o mais importante, para mim, é a sala de aula, lugar em que o professor é uma autoridade responsável por seus alunos-protagonistas e pelo desenvolvimento de sua compreensão responsiva/ativa sobre os conteúdos ensinados.

Sendo assim, o professor-autor, para fazer reconhecer sua posição de autoridade, em sua singularidade, demonstra que domina o conhecimento do conteúdo que ensina, na mesma medida em que conquista uma linguagem a partir da qual este conhecimento seja compreensível para seus alunos, a fim de promover, empaticamente, a interação na tríade da sala de aula – professor-conhecimento-alunos. Sua autoridade se funda no domínio do conteúdo, não no monopólio da fala em sala de aula e no silêncio dos alunos como discípulos ou súditos. Por isso, o conceito de equipolência me parece relevante para pensar a autoridade do professor, uma vez que demonstra que os alunos têm direito a participar, aliás, precisam ser incentivados a participar para desenvolverem uma compreensão ativa a respeito do que estão aprendendo. Por outro lado, a autoridade do professor procura mobilizar a atenção do grupo, organizar a participação dos alunos e garantir que possam falar e serem ouvidos. Ao incentivar a participação, é uma consequência que haja momentos de dispersão e que os alunos se engajem em algumas interações paralelas entre eles. No entanto, o volume (audível mesmo) dessas dispersões pode provocar rupturas da manutenção da atenção à aula, pela impossibilidade de que o professor seja ouvido para organizar as participações ou de que responda perguntas ou acrescente comentários importantes que contribuam para a compreensão dos alunos. Dessa forma, pelo domínio do conhecimento da matéria que ensina, a autoridade do professor, em primeiro lugar, incentiva a “equipolência” – que participem, que duvidem, que perguntem, que contraponham ideias, que debatam, que sejam livres para sua manifestação. Em segundo lugar, a autoridade do professor suspende a equipolência, recolhe de novo em si a centralidade da aula para, de forma oportuna, permitir novas dispersões futuras, organizando que todos os alunos o escutem e se escutem. Outro movimento pendular importante em sala de aula parece ser este entre o incentivo à participação

e manifestação dos alunos e a consequente dispersão das interações verbais em sala de aula e, por outro lado, a centralidade da aula no enunciado do professor, que se faz ouvir diante do auditório da sala de aula, recolhendo em si o controle dos turnos de fala e a mobilização da atenção dos alunos.

A autoridade do professor lhe oportuniza reconduzir os movimentos de dispersão em sala de aula. Ele fala com todos e com cada um. Ouve a todos, observa a todos, responde, axiologicamente, a todos, no auditório e individualmente. Ele pode não perguntar e fingir indiferença, mas não é nunca indiferente a seus alunos personagens, percebe os conflitos, os burburinhos, as bagunças. Mas está sempre autorizado, enquanto autoridade (não autoritário) a ter curiosidade sobre os coros paralelos, a querer saber das risadas, das caretas, centralizando as respostas que recebe do auditório e aglutina, num ambiente de compreensão e organização, os turnos de fala que se dão, sem que os alunos se sintam tolidos, mas interessados em ouvir o que o professor tem a dizer, porque o professor demonstra seu conhecimento e provoca o pensamento dos alunos.

O conceito de ‘equipolência’ foi anteriormente destacado como um ponto de mudança notável para contemplar a relação autor-personagem em Bakhtin, que considero muito produtiva para transpor à relação professor-autor e aluno-personagem. Antes de deparar-se com o ‘romance polifônico’, que Bakhtin descobre em Dostoiévski e o designa como um novo gênero literário. Segundo o prefácio de Bezerra, o autor era dono absoluto das criaturas por ele criadas, cujas

[...] definições procurariam resolver tudo no âmbito de uma única consciência – a do autor –, e tornariam essas personagens simples marionetes e objeto cego da ação do autor, carentes de iniciativa própria no plano da linguagem, surdas a vozes que não fossem mera irradiação da voz e da consciência do autor (Bezerra, 2015, p.10).

Ao postular a relação professor-autor e aluno-personagem, é fundamental abandonar a pretensão objetificante, monológica, que confina o aluno às expectativas do professor. Portanto, “[...] o herói não é um “ele” nem um “eu” mas um “tu” plenivalente, isto é, o plenivalente “eu” de um outro (um “tu és”) (Bakhtin, 2015a, p.79). Dessa forma, o professor-autor não fala sobre alunos-objetos, mas sobretudo com alunos-sujeitos. A equipolência – um equilíbrio de forças das vozes – se efetiva na interação, pois o aluno não é possuidor de conhecimento equivalente ao do professor, pelo menos enquanto está na formação básica, tampouco de autoridade, mesmo que aprecie disputá-la. A equipolência deve dar-se no âmbito da

interação, reconhecendo a necessidade de que o professor fale com os alunos e permita sua manifestação durante a aula.

Também é fundamental que o professor-autor esteja atento a garantir equipolência entre seus alunos-personagens, a fim de que revezem seus turnos de fala, a fim de que todos experimentem o protagonismo, independente do espontaneísmo de suas personalidades. Isso não pode dar-se em cada aula, mas no curso das aulas em sucessão. Os que não falam nunca, alguma vez terão que falar. Os que sempre falam, às vezes deverão somente ouvir. Portanto, o professor-autor deve posicionar-se com autoridade para garantir que os alunos-personagens e suas vozes se reconheçam como equipolentes, assegurando um ambiente empático na sala de aula, onde os alunos possam experimentar ser quem são e sejam ouvidos, respeitados em suas diferenças, verdadeiramente equipolentes, todos eles protagonistas, com direito a falar e serem escutados. Nesse sentido, é bom que disputem, que se questionem, que discutam entre si. A disciplina monológica do silêncio da turma, em que só o professor fala e os alunos escutam, não respeita a equipolência a partir da qual os alunos se constituem como sujeitos, em devir, pela linguagem e pelos outros com os quais estão em interação. Para Bakhtin, a equipolência funciona assim:

Em Dostoiévski, cujo universo é plural, a representação das personagens é, acima de tudo, a representação de consciências plurais, nunca da consciência de um eu único e indiviso, mas da interação de muitas consciências, de consciências unas, dotadas de valores próprios, que dialogam entre si, interagem, preenchem com suas vozes as lacunas e evasivas deixadas por seus interlocutores, não se objetificam, isto é, não se tornam objeto dos discursos dos outros falantes nem do próprio autor e produzem o que Bakhtin chama de grande diálogo do romance. Ele efetivamente admite liberdade e independência das personagens em relação ao autor na obra dostoiévskiana, mas deixa claro que, sendo dialógica a totalidade no romance dostoiévskiano, o autor também participa do diálogo, mas é ao mesmo tempo o seu organizador (Bakhtin, 2015a, p.10).

Com intuito de arrematar a pertinência da premissa de autoridade para postular um professor-autor, devo, uma vez mais, advertir que autoridade e autoritarismo são valorações distintas. A autoridade demanda responsabilidade para com os outros, o autoritarismo demanda submissão dos outros. Ao professor lhe cabe responder e responsabilizar-se pelas demandas concretas no seu trabalho. Entretanto, o professor escolhe, conforme a primeira premissa, como ensinar. Não a quem ensinar. Na verdade, o professor escolhe ‘como’ a partir do grupo de alunos aos quais tem que ensinar, mas não tem direito a escolher seus alunos. Gostaria de

parodiar um trecho trazido pelo professor Paulo Bezerra no prefácio da obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2015a): “no romance, como na vida, os personagens é que se nos impõem” (Anjos, 1979, p.71 *apud* Bezerra, 2015). Pois então, ‘na sala de aula, como no romance, os alunos-personagens é que se nos impõem’, uma vez que a docência é uma função pública que, além de pautar-se em parâmetros empáticos em sala de aula, deve defender princípios democráticos de igualdade de direitos e deveres entre todos os alunos, conforme Geraldi (2013) observa como condição para promover o diálogo em sala de aula:

Se não há signo sem ideologia, não há diálogo efetivo sem os necessários deslocamentos, ainda que mínimos, de uma posição para compreender a outra posição, e dela retornar para sua posição, enriquecido pelo embate produtivo do encontro de consciências equipolentes, autônomas, mas não independentes das condições sócio-históricas de suas constituições. Sem esses deslocamentos, o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos (Geraldi, 2013, pp.15-16).

Meu gesto de transposição do conceito de equipolência à premissa de autoridade do professor se define também pelo fato de que o professor deve ter liberdade ao estabelecer diferentes relações axiológicas com os alunos – e sua alternância entre aderir e resistir – portanto, não se comportam da mesma maneira e merecem respostas diferentes e demandam interações diversas. Suas vozes são equipolentes e devem ter respeitado o direito à participação equivalente, mas a relação do professor-autor com seus alunos-personagens não pode ignorar o aspecto emotivo-volitivo a partir do qual ele valora as participações que seleciona para comentar, elogiar ou criticar em sala de aula.

A quarta premissa – a responsabilidade (Arendt, 2011), da qual deriva a responsividade (Bakhtin, 2010b; 2011; 2017) que institui o professor como alguém que responde pelos seus atos e que demonstra disposição para responder e reagir às intervenções dos alunos (inclusive aquelas que não se realizam como perguntas explicitamente formuladas ou colaborativamente interessadas) – refere-se a uma ideia de não é possível se isentar de ser quem se é “[...] algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único*” (Bakhtin, 2010b, p. 92). Vou tentar nos explicar melhor: ao assumir o lugar de professor diante de uma turma de alunos, alguns professores podem pensar que silenciar algum comentário, fingir que não viu determinado comportamento, ignorar aquilo que era preferível não ter visto ou ouvido é uma forma de isentar-se de uma responsabilidade. Não é. Em geral, costuma-se pensar que a responsabilidade é daquele que se entromete na situação,

verbaliza e repreende. Aquele que silencia não quer se responsabilizar. Entretanto, para Bakhtin, ninguém tem álibi para existir, repreender ou silenciar são atos responsáveis. Cada professor é um ser único e responsável e de seu lugar e de sua posição só ele pode fazer o que ele decide fazer. Ninguém pode fazer por ele o que só ele pode fazer, como professor, dentro do tempo/espço (cronotopo) da sala de aula. Portanto, se mais tarde ele não tem mais controle sobre a turma, se ele não representa nenhuma autoridade, se não consegue estabelecer um diálogo em que ele esteja como organizador da equipolência entre os seus alunos-personagens, ele é responsável também por essa forma de interação com seu auditório, pois não é por ignorar condutas inapropriadas que elas deixarão de existir, e tampouco é o professor que deve silenciar diante dos alunos. As experiências da pesquisa de campo me permitiram compreender a complexidade da interação em alguns contextos que merecem profunda atenção da pesquisa educacional e nos próximos capítulos pretendo que minha modesta contribuição possa fazer ver quão sério é o problema da interação em sala de aula, justamente nos contextos onde é mais difícil encontrar uma maneira ética e estética de interagir.

No livro "Para uma filosofia do ato responsável" (2010b), Mikhail Bakhtin defende uma ética centrada na responsabilidade individual, no 'não álibi' da existência e no lugar único ocupado por cada ser-evento no mundo. No entanto, sua forma de abordar a ética não é individualista, pois existem para ele dois centros de valores, o eu e o outro. A responsabilidade é posta sempre em relação ao lugar único que o "eu" ocupa em relação ao "outro". Tudo em Bakhtin está sempre em relação. Portanto, nossas atitudes são inseparáveis de um contexto social e histórico e cada ato, palavra, gesto resulta em impactos nas vidas de outras pessoas, especialmente, quando pensamos no caso de professores em relação a alunos da escola básica, que são crianças e jovens ainda em formação, precisam de limites, demandam atenção e nem respondem por seus atos diante da lei. É importante distinguir a responsabilidade a que comumente nos referimos, seja ela social, moral ou legal, e o que é a responsabilidade, enquanto conceito da "filosofia primeira" de Bakhtin, pois não se trata de uma questão de conformidade a normas ou deveres, mas envolve uma compreensão profunda das consequências de nossas ações. De acordo com Bubnova:

O núcleo da definição do ato ético é a *responsabilidade*, baseada nesse dever ser categórico que não pode ser deduzido teoricamente. Na filosofia do ato ético, a responsabilidade não é um termo jurídico, nem uma obrigação

normativa e abstrata relacionada a algum código de conduta, mas uma espécie de impulso que, mediante cada ato concreto, vincula o homem ao mundo, e, acima de tudo, em sua relação com o outro. A responsabilidade é, por sua vez, ontológica e concreta: condiciona o ser-para-outro em cada situação particular, dá medida ao eu-para-mim enquanto dependo do outro, e o outro de mim. Por isso, “não há álibi para a existência” (1986, p.22); ser no mundo compromete; viver é uma empreitada perigosa que não exime ninguém dos percalços inerentes à interação com o outro. (Bubnova, 2015, p.12)

Assim como a responsabilidade, a responsividade está vinculada à interação e à alteridade, pois emerge do diálogo entre os indivíduos, no qual a palavra está sempre endereçada ao outro que escuta e responde, o que implica um compromisso alteritário. A responsividade implica a capacidade de reconhecer e responder ao outro na construção de sentidos, num processo de constante alternância de vozes. Por isso, a responsividade, em Bakhtin, é um aspecto central da sua teoria do dialogismo, de acordo com Soeiro:

Ser no mundo é, portanto, responder ao outro externo e, assim, participar de um diálogo material e histórico, em que responsividade e responsabilidade são elementos constitutivos – o ético e o estético se encontram na noção de responsividade. Cabe destacar que o reconhecimento dessa condição dialógica que é a responsividade permitiu aceitar o caráter ideológico do signo e, conseqüentemente, reconhecer a condição dialógica do sentido – o sentido apresenta-se, nesse contexto, como aberto e disputado social, cultural, geográfica e historicamente. O sentido de um produto ideológico não é dado, pronto e acabado, mas se constitui no encontro com a alteridade – renova-se e se abre ao infinito no encontro com a responsividade, no encontro com o outro/intérprete. Além disso, através da noção de responsividade, pode-se compreender o discurso como constitutivamente histórico – há sempre um dizer anterior ao qual respondemos e um dizer posterior que nos responderá. Uma noção que nos convida a buscar reconhecer o passado, o presente e o futuro em relação dialógica no discurso. A responsividade também está fortemente vinculada à noção de autoria e criação ideológica – todo produto ideológico é social, material e uma cocriação da qual participam, no mínimo, duas consciências. Volochinov (2020), nesse contexto, vai defender que o receptor imanente é a função estético-formal que permite transpor para o plano da obra manifestações do coro social. Trata-se de reconhecer que a vida atravessa a obra através do elemento responsivo. É a responsividade, pois, que afasta da teoria dialógica qualquer tipo de interpretação monológica, autônoma, individual e estática (Soeiro, 2022, p.157).

A quinta premissa – a palavra do professor (Nóvoa, 2009), que manifesta seu arbítrio ao recortar o mundo com seu conhecimento e dizer “Eis aqui o nosso mundo” (Arendt, 2011) – coloca a linguagem como atividade central do trabalho didático no triângulo da sala de aula: professor-conhecimento-aluno, uma vez que

[...] A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

Todas as propriedades da palavra [...] – sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória,

como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente – todas essas propriedades fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias. As leis da refração ideológica da existência em signos e em consciência, suas formas e seus mecanismos, devem ser estudados, antes de mais nada, a partir desse material que é a palavra (Bakhtin/Volóchinov, 2014, p.38).

Em outra perspectiva, a palavra do professor deve ser tomada como enunciado, discurso ou projeto discursivo do sujeito (Bakhtin, 2011), interpretada em dois diferentes contextos: por um lado, o espaço público compartilhado com os demais profissionais da escola e a comunidade na qual está inserida a escola, inclusive a comunidade universitária da cidade da qual a escola faz parte. Por outro lado, o espaço da sala de aula, compartilhado com os alunos.

No primeiro contexto, a importância da palavra do professor deve ser levada em conta e adverte que esta é uma profissão que não deve ser silenciada ou submetida ao discurso de cargos superiores na hierarquia escolar ou de especialistas que desconhecem a realidade da escola básica e da sala de aula, desconsiderando as demandas que os professores afirmam como importantes para debater e responder com seu trabalho. Portanto, a palavra do professor-autor é importante para os processos de formação contínua e espaços coletivos da escola e da universidade para discussão em equipe, pois manifesta sua compreensão a respeito de seu trabalho, suas questões e seus desafios enfrentados em sala de aula, de acordo com o que acredita Nóvoa:

[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (Nóvoa, 2009, p19).

No que concerne ao contexto da sala de aula, ao professor cabe também uma palavra pública, dirigida a todos da turma. No entanto, o professor-autor provoca a contrapalavra de seus alunos-personagens e fomenta a equipolência, conforme já comentado. Dessa forma, “conquista uma linguagem” para que seus alunos-personagens também queiram dizer a sua palavra, interagindo com eles, propondo perguntas que abram espaço para que os alunos se manifestem e organizando a participação individual e dialogada. Incentiva que façam seus comentários e exponham suas dúvidas, a fim de instaurar uma compreensão responsiva, segundo Volóchinov:

[...] Toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta
[...] Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada

palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão (Volóchinov, 2017, p.232).

É por meio da interação pelo diálogo em sala de aula entre o professor-autor e seus alunos-personagens que a compreensão pode ser instaurada, observada, aprofundada. Nem todos os alunos têm que falar, mas em algum momento do curso devem participar publicamente, diante da turma, para que cada um possa dizer sua palavra. São todos alunos-personagens que alternam no tempo/espço da sala de aula a condição de serem alunos-protagonistas. A equipolência deve permitir a todos a experiência do protagonismo no curso das aulas. O professor-autor fomenta a participação e organiza as falas dos alunos-personagens, com vistas a estabelecer um diálogo vivo através da colaboração do grupo. Diante de artifícios de inteligência artificial que já não permitem discernir com exatidão se um texto foi escrito por uma máquina ou por uma pessoa, a interação oral torna-se uma forma imprescindível para colocar em diálogo o conteúdo de ensino. Portanto, analogamente ao romance, gênero no qual o homem que fala é uma característica importante, no gênero aula, o aluno que fala é uma característica central para aferir compreensão e aprendizagem. E se não forem falar sobre o conteúdo de ensino, outros assuntos terão, porque a característica primordial do gênero aula da escola básica é o aluno que fala, e fala muito.

Outra observação sobre a palavra do professor em sala de aula é que sua autoridade considera dialogicamente a “palavra autoritária” e a “palavra internamente persuasiva”, já que a manutenção do ambiente empático exige o respeito à escola, à sala de aula, aos colegas, ao professor, enfim, uma ética-estética de convivência. Sendo assim, a “palavra internamente persuasiva”, como já vimos, não é indiferente, nem permissiva, nem relativista, ao contrário, é geradora de pontos de vista que transformam os interlocutores, pressupondo uma relação empática em que ‘eu’ e ‘outro’ misturam suas palavras e se encontram, mesmo que discordem. Se para garantir a empatia em sala de aula a “palavra internamente persuasiva” não produz as mudanças necessárias, a “palavra autoritária” pode impor os limites requeridos. Não obstante, a autoridade do professor não pode ser refém da “palavra autoritária”. Aliás, poder, pode, o que convocaria relações axiológicas muito distintas das que conformam a sala de aula como ambiente empático. Além disso, a linguagem conquistada não conquistaria, de fato, pois o discurso autoritário

“[...] é apenas transmitido. [...] torna-se simplesmente um objeto, uma relíquia, uma coisa. [...] a seu redor não há jogo, [...] o contexto morre, as palavras perdem o viço” (Bakhtin, 2015b, p.138). É, com efeito, a “palavra internamente persuasiva” que instaura um ambiente empático em sala de aula. Sem empatia, o professor-autor diminui consideravelmente seu lugar teórico-prático na tríade professor-conhecimento-alunos, distanciando a relação entre professor e alunos e, na mesma medida, distanciando a relação dos alunos com o conhecimento estudado. Nas palavras de Bakhtin:

A vinculação do discurso com a autoridade – não importa se a reconhecemos ou não – cria uma separação específica, um isolamento desse discurso: ele exige distância em relação a si mesmo (essa distância que pode ter um colorido tanto positivo como negativo, nossa relação pode ser reverente e hostil). O discurso de autoridade pode organizar em torno de si massas de outros discursos (que o interpretam, elogiam, aplicam-no de modos vários, etc.), mas ele não se funde com estes (por exemplo, por meio de transições graduais) – permanece acentuadamente destacado, compacto e inerte: ele, por assim dizer, exige não só aspas como também um destaque mais monumental, por exemplo, com um tipo especial de letra (Bakhtin, 2015b, p. 137).

Reconheço que a transposição de conceitos aplicados ao romance, por Bakhtin, levados, por mim, à sala de aula, demanda adequações. Não quero escamotear as diferenças, desejando que minha posição não signifique um mau uso de uma teoria que me foi tão enriquecedora. Entretanto, assumo a responsabilidade por atribuir autoridade ao professor, mesmo quando enuncia através da “palavra persuasiva”, que para Bakhtin, é destituída de autoridade: “a palavra autoritária [...] carece de persuasão interior para a consciência, enquanto a palavra internamente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade” (Bakhtin, 2010a, p.143). Para refinar minha transposição, talvez seja coerente argumentar que, em sala de aula, a “palavra internamente persuasiva” não requer obediência nem submissão, enquadrando a interação professor-aluno nos parâmetros da equipolência, conceito já abordado e relacionado à autoridade do professor. Depois de abordá-lo, porém, me apraz corroborar com Freitas (2013) os modos pelos quais a “palavra autoritária” e a “palavra internamente persuasiva” habitam a sala de aula:

Esse processo de luta com a palavra alheia e sua influência é muito importante na história da formação da consciência individual. Uma palavra, uma voz que é minha, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro.

Até que ponto o professor ao se fixar nas palavras autoritárias impede a compreensão, a aprendizagem dos alunos? Como as palavras do professor dirigidas a seus alunos podem se tornar internamente persuasivas? Como o professor poderá estabelecer no processo de ensino-aprendizagem relações

dialógicas com seus alunos de modo que se libertem das palavras alheias e construam as suas? (Freitas, 2013, pp.99-100)

A sexta premissa – a ação (Tardif, 2002), situação na qual o professor decide, mesmo que improvisando, o que fazer, em sala de aula – refere-se à aula enquanto um gênero secundário e multimodal, ou seja, a aula é um gênero no qual o professor pode incluir vários gêneros, pode explorar diferentes formas de configurar a sala de aula para conduzir as atividades, pode usar gêneros em diferentes suportes, além dos que estão no livro didático e outros que ele prepare previamente ou que lhe ocorram no momento específico da aula e com os recursos que ele tenha à disposição dele e dos alunos. Também, a ação do professor, como autor, em sala de aula, está relacionada à transposição da formulação bakhtiniana de autor-criador/autor-pessoa. É a relação intrínseca na relação entre professor-pessoa e professor-autor, uma vez que o professor-autor não pode se manifestar sem uma decisão deliberada do professor-pessoa, que se faz outro de si mesmo, que transcende, que se desloca por um excedente de visão. No entanto, no tempo/espço da aula, algumas ações cabem ao professor como professor-autor (quando está ensinando o conteúdo e elabora, interpreta, propõe outros gêneros, faz uso de sua atividade criativa de ensinar) e outras como professor-pessoa (algumas conversas com os alunos – os gêneros primários que também estão presentes na aula – para outros objetivos que não se relacionam ao ensino e à aprendizagem da matéria de estudo, as reações espontâneas, as emoções, as manias, seu jeito de ser). É o professor-pessoa que vive e trabalha diuturnamente na escola, portanto somente o trabalho do professor-pessoa pode ser precarizado, uma vez que o professor-autor é “pura relação” (Faraco, 2009), é uma ideia, uma transcendência, um valor para manter acima da precariedade desse mundo pobre e mesquinho que temos habitado que o professor-autor manifesta como discurso para agir sobre os alunos.

A sétima premissa – o discurso do ensino (Fairchild, 2016), fundado pelas palavras que o professor diz e pelos seus modos de dizer e agir em sala de aula, enquanto interage com os alunos – a aula como acontecimento (Geraldi, 2015), enfatiza a interação entre professor e alunos em sala de aula

[...] o lugar privilegiado é o da interação tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular de interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação

com o singular, com a unicidade do acontecimento. (Geraldi, 2015, pp. 34-35).

É no cronotopo da sala de aula que professor-autor coloca em relação, pela linguagem, seus dois protagonistas – o aluno-personagem e a matéria de ensino. Seu êxito como autor está em colocar em equipolência o aluno e o conteúdo estudado na disciplina. Por um lado, o professor-autor estabelece uma relação axiológica com seus alunos personagens, lhes dá um acabamento, conhece seus personagens, está em diálogo com eles. Por outro lado, o professor-autor tem como herói o mundo representado, o conteúdo ensinado, a matéria de estudo, “eis aqui o nosso mundo”, na sala de aula, e o aluno é seu ouvinte participante imanente, ou seu autor contemplador. O aluno é protagonista quando participa da aula, colabora, estuda, contribui. Em todo caso, os alunos são sempre coautores da aula, pois sem eles, ela não acontece. Conforme Tardif (2008) há coautores para aderir e para resistir. Há personagens muito complexos que dificultam que o professor possa contemplar o mundo representado como herói, porque não deixam espaço para que fale de outra coisa para além dos problemas que seus personagens lhe causam em sala de aula. O professor-autor não dá aulas sozinho. Ele tem, por pequena que seja, uma escolha sobre como ensinar algo, mas não escolhe para quem. Tem que encontrar um lugar para todos – personagens e coautores, os que resistem e os que aderem – no enredo da sala de aula.

Entendia eu tudo isso? Não. E não sei o que na hora entendi. Mas assim como por um instante no professor eu vira com aterrorizado fascínio o mundo – e mesmo agora ainda não sei o que vi, só que para sempre e em um segundo eu vi – assim eu nos entendi, e nunca saberei o que entendi. Nunca saberei o que eu entendo. O que quer que eu tenha entendido no parque foi, com um choque de doçura, entendido pela minha ignorância.

Clarice Lispector

4 AULA COMO GÊNERO DISCURSIVO: METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA

A abordagem adotada na pesquisa é qualitativa, de caráter exploratório-interpretativo. Esta modalidade investigativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Ludke e André, 2013, p. 11). Produz dados descritivos (Bogdan; Biklen, 2013) e possui um caráter fundamentalmente interpretativo (Gil, 2021).

A pesquisa de campo foi realizada em três escolas públicas da cidade de Uberaba (MG), a partir de uma opção metodológica com perspectiva etnográfica¹² durante o ano letivo de 2023. Os dados foram gerados por meio de observação participante não intervencionista, nas aulas de quatro professores(as), acompanhados(as) semanalmente, as quais eram registradas no diário de campo, também foram gravadas e transcritas.

Esta escolha metodológica se justificou mediante a centralidade temática do objetivo da pesquisa, a saber, descrição, análise e interpretação (Destri; Marchezan, 2021) de indícios de autoria nas aulas de quatro professores(as) de língua portuguesa, selecionados(as) a partir de critérios de disponibilidade e adesão ao projeto. As aulas foram analisadas à luz do Círculo de Bakhtin, no “discurso do ensino” (Fairchild, 2016) em sala de aula, considerando aula como enunciado concreto.

[...] a atividade analítica contempla em si outras duas atividades além da análise propriamente dita: descrição e interpretação. Essas três atividades – descrição, análise e interpretação – são complementares e inseparáveis. Considera-se que a descrição é a primeira aproximação do objeto que se quer examinar – o pesquisador ocupa-se de apresentar o objeto em seus elementos que dão conta de sua configuração geral e específica; a análise é a prática teórica sobre o enunciado concreto; e a interpretação é elemento que permite que a análise receba de forma especial o posicionamento embasado do estudioso, é a atividade que possibilita o estabelecimento de sentido das relações promovidas na análise (Destri; Marchezan, 2021, p.14).

Ancorada nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso¹³, foram elaboradas cinco categorias derivadas de conceitos bakhtinianos e relacionadas a

¹² “Essa concepção antropológica da etnografia explica o fato de que, em educação, é comum encontrarmos pesquisas que, ao invés de se dizerem etnográficas, assumem um *perfil do tipo etnográfico*, ou uma *perspectiva etnográfica*, pois, ao estudar aspectos inerentes ao meio educacional, tais pesquisas utilizam recursos da pesquisa etnográfica sem, contudo, atender a todos os critérios desse método” (Eiterer et al., 2010, 17).

¹³ “A análise do discurso fundamentada nos desenvolvimentos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin vem sendo praticada no Brasil desde a difusão da tradução de suas obras. O termo análise dialógica do discurso (ADD), no entanto, só foi popularizado após a publicação de “Análise e teoria do

traços autorais da aula no trabalho docente: 1) Escola antes e adiante; 2) O(a) aluno(a) que fala/que cala/na sala; 3) Professor(a) pessoa-física / Professor(a)-autor(a); 4) Mania/surpresa heterodidática; 5) Assinatura da aula. Os conceitos dos quais foram derivadas estas categorias serão abordados neste capítulo. O corpus selecionado corporifica a elaboração mesma das cinco categorias, “porque as regularidades discursivas emergem dos próprios dados no processo de se fazer pesquisa” (Rohling, 2014, p.47). Tais categorias, cuja análise focalizou elementos linguísticos, interacionais e estilísticos que configuram a autoria docente na aula, serão descritas, analisadas e interpretadas (Destri; Marchezan, 2021) no próximo capítulo.

No que diz respeito a proposições e procedimentos metodológicos, antes de prosseguir, será preciso fazer duas ressalvas. A primeira: é fundamental descrever como a metodologia havia sido pensada quando foi submetido o projeto de pesquisa em contraste com o que foi possível realizar, porque as reflexões entre o que se projetou e o que se realizou efetivamente são importantes para as relações estabelecidas com o levantamento bibliográfico e com o referencial teórico escolhido, bem como para os resultados alcançados a partir da pesquisa de campo e para o texto apresentado na tese, isto é, não são meros detalhes nem desculpas, são alterações de um projeto primeiro, não realizado, que quero comparar¹⁴ com um projeto segundo, que na realização da pesquisa foi se desenhando.

Segunda ressalva: eu juro que vou tentar manter os parâmetros de rigor científico e a necessária objetividade. Por ser uma pesquisa qualitativa, eu sei que não preciso prometer neutralidade. Mas a questão é outra, neste caso. Como pesquisadora, nas escolas, só queria observar as aulas, mas incomodei, mesmo sem querer. Mesmo que as professoras e o professor pesquisados fingissem que não e até sorrissem para mim. Eu sei que incomodei, porque às vezes, mesmo tentando, eles não conseguiram disfarçar. E os alunos, bem, foram eles que fizeram de mim um incômodo para os professores colaboradores. E ser um incômodo dói. E escrever também dói. Quando é preciso escrever sobre uma pesquisa em que você incomodou (e às vezes muito) os professores que colaboraram com você, é paralelo a uma tortura psicológica. Mas preciso seguir firme e forte, não posso omitir este

discurso” de Brait em 2006 e, como tal, solidificou-se o domínio de importante e distinta área de análise do discurso” (Destri; Marchezan, 2021, p.1).

¹⁴ A expressão mais precisa aqui seria “quero cotejar”. O conceito de “cotejo” será tratado com mais profundidade neste capítulo.

capítulo – está aqui a afirmação de meu rigor científico e da necessária objetividade – por mais incômodo que tenha sido, para mim, ter sido um incômodo para meus colegas professores e colaboradores da minha pesquisa. Na dor também se aprende. Mas na dor que se causa aos seus outros, aqueles com quem você deveria por obrigação também cooperar, é, de fato, uma tortura.

Portanto sinto que falhei, deixei de insistir em alguns pedidos importantes, silencieei algumas demandas, fiz vista grossa para algumas inadequações, não perguntei duas vezes a mesma coisa. Eu entendia que para levar a pesquisa de campo adiante – a observação das aulas, crucial para analisar o discurso *do* ensino (Fairchild, 2016), isto é, as aulas concretamente realizadas – era melhor não incomodar mais do que já incomodava. Que fique claro que não era culpa minha a alteração no comportamento dos alunos. Eu só observava as aulas e mantinha uma postura séria, cordial e discreta, mas os alunos gostavam de “aparecer” para mim. E também não era “culpa” deles. São alunos de Ensino Fundamental e Médio, adolescentes. Eu era uma novidade em sala de aula e eles estavam reagindo e respondendo ao novo. Isso alterou o comportamento deles. Isso não, eu! E meus colegas professores da escola básica, que já trabalham tanto, ao me permitirem SÓ assistir suas aulas, tiveram que trabalhar ainda mais, porque seu auditório – aquele do qual eu falava no capítulo anterior, já pouco atento, pouco reverente, bem pouco generoso – tornou-se ainda mais tumultuado e exigente e extravagante. Espero que minha descrição seja justificativa suficiente para compensar as lacunas que o fato de, como pesquisadora, ter sido um incômodo para os colegas colaboradores da minha pesquisa gerou para a sua realização.

No projeto inicial, a pesquisa já previa duas etapas: levantamento e estudos bibliográficos e a pesquisa de campo. Ambas foram realizadas. O levantamento bibliográfico teve como objetivo contextualizar a pergunta da pesquisa e derivar de publicações da área de educação e afins¹⁵ algumas relações entre a formação e o trabalho do professor e a autoria, estabelecendo sete fundamentos que me permitiram “pensar a aula em sua dimensão autoral” (Faria Filho, 2017, p.203), já apresentados no primeiro capítulo.

No segundo capítulo, trouxe o referencial teórico para autoria – a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin – que busquei articular às premissas sugeridas no

¹⁵ Refiro-me à Hanna Arendt, que é filósofa, mas é autora de um texto que se tornou um clássico para a área de educação – A crise da educação (Arendt, 2011).

primeiro capítulo e aproximar a alguns autores que também coadunam uma relação produtiva entre as ideias de Bakhtin e seu Círculo e a educação.

Depois da descrição da pesquisa de campo, as implicações metodológicas do referencial teórico escolhido serão devidamente contempladas neste capítulo.

4.1 A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo, no projeto submetido no processo seletivo do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, pautava a observação de aulas de um par de professores do ProfLetras (Mestrado Profissional em Letras) e um par de professores do ProfMat (Mestrado Profissional em Matemática), ambos na mesma universidade. Ao propor a pergunta de pesquisa, meu objetivo era pesquisar a autoria da aula em diferentes áreas de conhecimento. Cada um desses pares de professores deveria dar aulas para o mesmo ano letivo, preferencialmente, usando um mesmo material didático. Minha pretensão era, dessa forma, analisar o estilo individual de cada professor, uma vez que, ministrando o mesmo conteúdo de ensino, de posse do mesmo material didático, a diferença seria concernente à singularidade de cada professor ou professora no exercício de sua profissão. No entanto, já no início do doutorado, as expectativas foram desfeitas por saber que a absoluta maioria dos professores/alunos dos programas dos mestrados profissionais da UFTM trabalhavam em outras cidades, o que inviabilizaria o acompanhamento de aulas durante a pesquisa de campo, sobretudo a formação de dois pares de professores¹⁶.

Ao reprogramar a pesquisa de campo, pelo fato de ser professora de língua espanhola do curso de Letras da UFTM, e ter contato com escolas da cidade que acolhiam nossos alunos nas atividades das disciplinas de estágio e em outros programas de formação inicial de discentes de licenciatura, decidi acompanhar, na pesquisa de campo, aulas de língua portuguesa ou línguas estrangeiras (inglês ou espanhol), abandonando a ideia de acompanhar aulas de quaisquer outras disciplinas. Não me parecia confortável solicitar às escolas pesquisar aulas de outras disciplinas, pois, sendo professora do curso de Letras, já tinha uma conversa anterior com essas escolas. Achei que seria estranho que, de repente, eu solicitasse

¹⁶ A intenção é desenvolver uma pesquisa posterior sobre a autoria da aula em outras disciplinas. Esta pesquisa apresenta resultados sobre uma pesquisa que descreve e analisa a autoria da aula baseada nas observações realizadas em uma pesquisa de campo que acompanhou quatro professores em aulas de Língua Portuguesa.

observar aulas de disciplinas que não fossem de língua (materna ou estrangeiras). Mantive a expectativa de formar dois pares de professores. Cada par atuando no mesmo ano letivo, com o mesmo material didático. Durante fevereiro, março e abril de 2023 percorri várias escolas, muitas, acho que quase todas que conhecia. Apresentava o projeto, deixava cópias, pedia adesão, retornava na semana seguinte, telefonava uma semana depois, voltava às escolas. Fui bem recebida pelas coordenadoras, pedagogas, diretoras. Às vezes ficava horas esperando, mas eram, quase sempre, boas conversas e eu estava muito entusiasmada com o projeto, ansiosa para iniciar a pesquisa de campo. Outras vezes, quem deveria me receber (de novo) saía pela porta dos fundos para não ter que perder tempo com a mesma conversa e minhas longas tardes eram em vão.

Uma unanimidade: nunca nenhum(a) professor(a) das escolas básicas que eu visitei veio manifestar interesse em colaborar como professor(a) na pesquisa, ou nem mesmo como um(a) curioso(a) pelo projeto, para dizer que talvez, quem sabe, um dia. E o tempo estava passando. Até que um dia eu recebi uma mensagem por *whatsapp* de uma diretora para uma reunião com duas professoras de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual que trabalhavam na mesma série e usavam o mesmo livro didático. Até que enfim! Eu tinha formado o primeiro par de professoras para a minha pesquisa de campo! Entretanto, na reunião eu descobri que não. A diretora queria que eu fizesse a pesquisa na escola, mas as professoras não queriam, não. E então a reunião nem aconteceu direito e a diretora ficou muito decepcionada comigo porque eu não consegui “convencer” as professoras a participarem “voluntariamente” da minha pesquisa. O incômodo parece ter começado já aí. Para esta pesquisa de campo, sim. Para a pesquisa educacional como um todo, os indícios do incômodo remontam ao comentário feito no primeiro capítulo e à tensão entre professores da escola básica e professores universitários e os problemas para reconhecerem-se enquanto colegas (Faria Filho, 2017).

Seja como for, como professora de um curso de licenciatura, meu interesse pela escola básica tinha que romper o incômodo para que pudesse oferecer a minha humilde contribuição. Mas na tensão entre uma instituição e outra, para minha surpresa, depois de tantas escolas básicas percorridas de peito aberto, foi a universidade que abriu as portas da escola básica para mim, porque é sempre da universidade para a escola básica que se propõem pontes, projetos, cooperação,

abertura, diálogo, interação, mesmo que às vezes pareça ser um incômodo, pode ser sempre mais. Segundo Freire, na educação, é preciso *ser mais*:

[...] O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. [...]

Foi sempre como prática de gente que entendi o que-fazer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la. Mas, se nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, parecesse com um que-fazer de anjos, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de *ser mais*. Naturalmente, o que de maneira permanente me ajudou a manter esta certeza foi a compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por isso tudo, a importância da ética e da política (Freire, 1996, pp.73-74).

A solução para a observação das aulas partiu, portanto, da universidade. Depois de meses em várias escolas com um projeto na mão e uma ideia na cabeça, o golpe fatal parecia ter sido o alarme falso de ter encontrado o primeiro par de professoras. Pedi socorro à orientadora e cheguei a cogitar outra fonte de dados para a pesquisa, mesmo ciente de que a minha proposta – a geração de dados a partir do discurso *do ensino* (Fairchild, 2016), a aula como acontecimento (Gerald, 2015), a singularidade dos dados de cada aula como evento único – sem a observação de aulas, estaria corrompida. Pois então, foi preciso rastrear professores colaboradores em outros programas da universidade, que fossem professores da escola básica e que aceitassem colaborar, voluntariamente, com a minha pesquisa, permitindo que observasse suas aulas.

Diante de tais circunstâncias, consegui três professoras de língua portuguesa como colaboradoras (cujos nomes verdadeiros serão devidamente mantidos sob sigilo): Celeste, Olívia e Rosa. A formação de pares (mesmo ano letivo, mesmo material didático) foi abortada (mas era preciso encontrar outro cotejo então... A esta questão já voltaremos mais tarde). Eis, então, uma apresentação sobre formação e experiência profissional das três professoras colaboradoras desta pesquisa, que, gentilmente, permitiram que eu observasse suas aulas, na ordem em que as conversas foram realizadas:

1ª) Professora Celeste, 32 anos, possui licenciatura em Letras Português/Inglês, em Pedagogia e em Educação Musical. Tem pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestrado em Letras. No momento está cursando o Doutorado em Linguística. É professora desde 2010 e trabalha na escola pesquisada, da rede estadual dos anos finais de Ensino Fundamental, desde 2015, com turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos.

2ª) Professora Rosa, 33 anos, possui licenciatura em Letras Português/Espanhol e Mestrado em Letras. Atualmente está cursando Doutorado em Literatura. É professora desde 2011 e trabalha na escola pesquisada, da rede estadual de Ensino Médio, desde 2013, com turmas de 1º, 2º e 3º anos.

3ª) Professora Olívia, 40 anos, possui licenciatura em Letras Português/Inglês, com Especialização e Mestrado em Letras. É professora desde 2007 e trabalha na escola pesquisada, da rede municipal dos anos finais de Ensino Fundamental, desde 2011. Em 2023, somente com turmas de 8º ano.

Na escola em que trabalha a professora Olívia, consegui mais um professor colaborador, voluntário, restituindo o número de professores pesquisados previsto no projeto inicial: quatro professores.

4º) Professor Mauro, 34 anos. Possui licenciatura em Letras Português/Inglês. É professor desde 2013 e trabalha na escola pesquisada, da rede municipal dos anos finais de Ensino Fundamental, desde 2014, em 2023, com turmas de 6º ano.

Na primeira semana de maio de 2023 marquei um primeiro encontro com cada um deles para me apresentar, contextualizar o projeto como fruto das atividades do grupo de pesquisa, circunscrever o conceito de autoria na Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin e outros itens do projeto que serão contemplados no decorrer deste capítulo. Informei que meu objetivo com a pesquisa de campo era construir um conceito de autoria da aula e que, para tanto, eu iria “somente” observar as aulas, ou seja, a forma como eles(elas) já realizavam seu trabalho como professores(as). Como registro, informei que poderiam escolher, a cada aula, se a gravação seria feita em áudio ou vídeo. Solicitei cópias dos planos de ensino, planos de aula e materiais didáticos. Alertei sobre os riscos da pesquisa – quebra de sigilo e desconforto dos(as) professores(as) pesquisados(as) em me receberem como observadora de suas aulas. Para minimizar o primeiro risco – quebra de sigilo – me comprometi a não divulgar seus nomes nem informações que pudessem gerar qualquer identificação e a não armazenar os dados coletados na Internet, mas sim

em um dispositivo eletrônico local. Como forma de atenuar o segundo risco – desconforto dos(as) professores(as) pesquisados(as) em me receberem como observadora de suas aulas – propus que a observação das aulas não fosse nosso único momento de interação e sugeri criar uma agenda de conversas para falar das gravações e sobre a percepção de sentir-se observado(a) em sua aula, com abertura para quaisquer outros temas sobre os quais quisessem dialogar. Indaguei se queriam perguntar alguma coisa e pedi que se apresentassem e me contassem sobre a escola em que trabalhavam e suas turmas. Depois da conversa, lemos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e eu solicitei que assinassem, informando que poderiam requerer todas as informações que desejassem sobre o projeto e que poderiam retirar seu consentimento a qualquer momento, sem quaisquer tipos de prejuízos ou constrangimentos.

Nossa conversa inicial de apresentação estabeleceu uma agenda em que foram fixadas as manhãs em que eu acompanharia as aulas de cada um(a) dos(as) professores(as), semanalmente. Ademais, cada professor(a) colaborador(a) apresentou sua escola, segundo seu ponto de vista, dando destaque aos elementos que lhe pareciam mais importantes, enquanto professor(a) da escola pesquisada. Esta conversa não foi gravada, mas eu registrei no diário de campo, logo depois da conversa, as informações que considerei mais relevantes.

A profa. Celeste destacou o contexto de vulnerabilidade social dos estudantes da escola, na qual os(as) alunos(as) permanecem em horário integral e fazem quatro refeições diárias (café da manhã, almoço, lanche e jantar). Apontou que a escola busca promover sempre excursões ao centro da cidade que ela, sempre que pode, acompanha (Biblioteca Municipal, Arquivo Público, Teatro Experimental de Uberaba, Praça Rui Barbosa). Comentou que em algumas ocasiões a escola proporcionou excursão com os alunos para outra cidade¹⁷. Disse que nas visitas ao centro ainda fica surpresa pelo fato de que a grande maioria dos(as) alunos(as) conhece o centro da cidade durante a excursão escolar. Além disso, ela percebe que a distância do centro significa também um afastamento em relação às atividades culturais e aos eventos que marcam a vida social da cidade, e que muitos(as) alunos(as) se queixam por não conhecerem o shopping da cidade.

¹⁷ Estas informações não serão dadas para manter sob sigilo as escolas que acolheram esta pesquisa.

A profa. Rosa está preocupada com a evasão no Ensino Médio, porque muitos alunos priorizam trabalhar a estudar. Pensam que a Universidade é só para os que podem pagar e se sentem incapazes de fazer o Enem. Achem que fazer um curso superior é muito difícil e só os alunos que fazem escola privada vão conseguir, porque a escola pública não os qualifica. Está assustada com o pequeno número de alunos das turmas de Ensino Médio integral e empenhada em fazer disso uma oportunidade para desconstruir essa onda de má informação sobre o difícil acesso ao Ensino Superior público brasileiro. Ela não considera que isso seja propriamente um desinteresse, senão uma desinformação que dissuade os alunos do Ensino Médio público que, não bastasse terem que enfrentar condições sociais de escassez de recursos, ainda desconhecem a gratuidade como direito de acesso. Ela participa de um projeto da Universidade que faz oficinas de produção de texto com os alunos voltadas para a redação do Enem e em suas provas utiliza provas anteriores do Enem com todos os anos do Ensino Médio, porque acha que é uma forma de familiarizar os alunos com o exame e incentivá-los também, demonstrando que são capazes, desde que tenham dedicação e se proponham como objetivo o Ensino Superior.

A profa. Olívia me mostrou o caderno de uma aluna, muito caprichado e organizado, com várias anotações, inclusive um conto escrito de mais de dez páginas (do qual eu pedi uma cópia, mas não recebi). Disse que as bolsistas do projeto da Universidade da qual ela faz parte assumem a tarefa de interpretação de texto e escrita e que ela assume as aulas de gramática, que ela considera muito importantes para o ensino de língua portuguesa. Ela lamenta que nos cursos de Letras das Universidades Federais ninguém ensine nem aprenda mais gramática. Inclusive ela teve que assumir outra postura sobre o conteúdo gramatical em sua formação contínua na Universidade, mas que em sala de aula pode ser conservadora, que os alunos precisam aprender gramática e que ela teve sorte de ter se formado numa Universidade privada que preza pelo ensino gramatical das línguas, tanto materna quanto estrangeira.

O prof. Mauro afirmou que escolheu trabalhar com o sexto ano, mesmo sabendo que eles são mais agitados. Gosta muito de trabalhar na escola, teve oportunidade de trabalhar em outra escola à tarde antes, mas não se adaptou e preferiu ficar só na escola pesquisada. Gosta da coleção didática de língua portuguesa adotada pela escola e os alunos também parecem gostar porque todos

sempre querem responder todas as questões e isso é complicado de administrar na aula, mas entende que isso é próprio da idade também. Considera que os alunos estão mais próximos das crianças que dos adolescentes e que, por isso, são mais doces, se entregam mais e não se envergonham com isso, ainda não querem ser rebeldes na escola e nem com o professor, por isso ele adora o sexto ano. Às vezes tumultuam um pouco, mas são amistosos e fáceis para voltar a serem atentos. Fazem as tarefas de casa. Agem quase sempre com respeito e gentileza entre si e são parceiros dele, estão sempre alegres em sala de aula, às vezes até demais.

As observações das aulas da profa. Celeste, profa. Rosa e prof. Mauro iniciaram-se na semana seguinte dessa primeira conversa. Por motivos de saúde, troca de datas, outros imprevistos e outros detalhes que serão comentados durante o próximo capítulo, as observações das aulas da professora Olívia começaram quase dois meses depois. A pesquisa de campo durou de maio a novembro de 2023.

O projeto inicial previa a geração dos dados de pesquisa a partir: 1) do registro das aulas através da gravação (por áudio ou vídeo, à escolha de cada professor(a) pesquisado(a), que seria consultado(a) em cada aula); 2) do diário de campo da pesquisadora; 3) da coleta de materiais (materiais didáticos, planos de ensino, planos de aula, exercícios de sala de aula etc.) dos(as) professores(as) pesquisados(as).

Os dados efetivamente obtidos na pesquisa de campo (cuja análise será feita no capítulo seguinte) compreenderam: 1) Os áudios das aulas – aproximadamente 80 horas de gravação (por volta de 1000 páginas transcritas). Nenhum(a) dos(as) quatro professores(as) colaboradores(as) permitiu registro em vídeo de suas aulas. 2) O diário de campo se converteu na melhor fonte de dados, pelo fato de o áudio não captar com nitidez as interações dos alunos(as) com o(a) professor(a) durante as aulas, nem tampouco os intercâmbios verbais aluno(a)-aluno(a), captando um volume muito grande de som e desconsiderando as interações não verbais por meio de gestos e expressões faciais que compõem o contexto de sua produção. Dessa forma, considero que a falta de registro em imagens também representou uma lacuna para a pesquisa (que será comentada, posteriormente) que tentei registrar por escrito no diário de campo, assumindo que somente pude me ater àquelas que se deram dentro do que pude perceber visualmente mais próximas a mim. 3) Embora o projeto tenha sido entregue a todos(as) os(as) professores(as)

colaboradores(as) pesquisados(as) na primeira conversa feita antes de iniciar a observação das aulas e, além disso, eu tenha solicitado verbalmente (sem muita insistência, conforme já justificado anteriormente), não recebi nenhum plano de ensino, tampouco planos de aula. Recebi de uma professora a cópia do diário de classe e, de outra, fotos do caderno. Ambos são listas dos conteúdos trabalhados, com datas, horários e turmas¹⁸. A profa. Rosa sempre usava materiais impressos em sala de aula e me concedia uma cópia, a maioria deles era da apostila do material do Novo Ensino Médio disponível para professores através da SEE-MG (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais). O prof. Mauro usava, majoritariamente, um livro didático fornecido pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) cuja cópia eu consegui ao final da pesquisa de campo. A profa. Celeste usava sempre o quadro e os alunos copiavam o conteúdo. A profa. Olívia também me entregou uma fotocópia do material usado.

Com o objetivo de amainar a falta dos planos de ensino, adotei como um indicador o “Currículo de Referência de Minas Gerais”, documento orientador que estabelece diretrizes e fundamentos para o ensino em todas as escolas do estado de Minas Gerais. O documento referente ao Ensino Fundamental foi aprovado em 2018. A versão para o Ensino Médio foi aprovada em 2021. Ambos estão vigentes e incluem nos documentos de aprovação que definem “[...] o quê ensinar, o porquê ensinar e o quando ensinar [...]” (Minas Gerais, 2018; 2021). Embora reconhecendo que este currículo não substitui os documentos que o projeto inicial requeria, ele pareceu útil quando permitiu descrever os conteúdos de ensino a partir da definição por instâncias oficiais.

4.2 AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-ANALÍTICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Conforme o encaminhamento feito anteriormente, a escolha por um referencial teórico bakhtiniano atende a um critério de atribuição de autoria à aula, pois Bakhtin garante: “[...] todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador” (Bakhtin, 2015a, p.218). Não há nada de especial com a aula, portanto, para que eu lhe atribua autoria, amparando-me nas

¹⁸ O plano de ensino parece ser um documento comum ao cotidiano da universidade. No que diz respeito à escola básica, a exigência demonstrou-se em torno do diário de classe, com determinação de datas e listagem de conteúdos, conforme os documentos recebidos, no caso das duas professoras colaboradoras que forneceram tais informações.

ideias de Bakhtin e seu Círculo. É bem verdade que ao fazer esta afirmação, Bakhtin está imerso em estudos sobre literatura que o levaram a descobrir o romance polifônico, que ele considera um novo gênero literário, este, de fato, muito especial, cujo autor fala “com” seus personagens, fundando uma relação alteritária original entre autor e herói e suas vozes equipolentes. Ademais, nesta mesma obra, Bakhtin define seu objeto de estudo – o discurso – “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (Bakhtin, 2015a, p.215). Mas Bakhtin não está sozinho. Está no seu Círculo de amigos, parceiros e aliados, que estudam, pesquisam e escrevem juntos, imersos em um contexto impressionantemente especial¹⁹. Também em 1929, Volóchinov²⁰ publica “Marxismo e filosofia da linguagem”, livro no qual estabelece um esquema com procedimentos para analisar a língua:

[...] A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta. [...] A língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Disso decorre que a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua revisão linguística habitual (Volóchinov, 2017, p.220).

Reconheço a importância de me ater ao esquema proposto por Volóchinov e vou contemplá-lo em cada um de seus itens. Em primeiro lugar, constituí como objeto de interesse, estudo e investigação para minha pesquisa de doutorado a aula presencial da escola básica, na qualidade de enunciado concreto. Segundo Lucas Maciel, “é um enunciado concreto porque se realiza em condições materiais concretas, provém de sujeitos reais e se dirige a outros sujeitos reais” (Maciel, 2024, p.51). Para tanto, observei aulas de quatro professores(as) colaboradores(as) que

¹⁹ “[...] Bakhtin viveu boa parte de sua vida adulta sob um regime totalitário, tendo sido, inclusive, vítima de perseguição política, o que resultou em prisão, num exílio de seis anos no Cazaquistão e num ostracismo de trinta anos em cidades provincianas, já que, como antigo prisioneiro político, era alcançado pela proibição do regime stalinista de fixar residência e trabalhar em grandes centros urbanos” (Faraco, 2009a, p.75).

²⁰ “Na edição brasileira de MFL com tradução direta do russo, feita por Sheila Vieira de Camargo Grillo e Ekaterina Volkova Américo (2017), assume-se a autoria conforme a obra original em russo de Volóchinov mantendo-se na capa a referência entre parênteses com a notação ‘Círculo de Bakhtin’” (Stafuzza, 2019, p.68).

“[...] Bakhtin, a partir da década de 1960 e até a sua morte, teve várias oportunidades concretas de reivindicar a autoria dos textos mencionados e nunca o fez” (Faraco, 2009a, p.12).

me receberam em suas salas de aula em três escolas públicas, nas quais estiveram em interação com os(as) alunos(as) através dos diálogos que ocorreram em cada uma das aulas tomadas como um enunciado concreto.

Quero crer que é necessário distinguir os conceitos de “interação” e “diálogo” dentro da teoria dialógica e, logo após, por meio de Freire, inseri-los na sala de aula. Começamos por Bakhtin e seu Círculo, aliás, por Volóchinov, segundo o qual a interação é a realidade fundamental da língua,²¹ com o amparo de Adail Sobral (2009) e os quatro níveis que ele nos apresenta:

1. Nível mais básico: a interação “fundadora” com no mínimo dois sujeitos. Está relacionada ao “aqui e agora” do contexto interativo (ambiente físico, recursos materiais, etc.);
2. Nível do contexto imediato: a interação que corresponde aos papéis sociais dos interlocutores, à posição de cada um em relação ao outro, à imagem que cada um tem de si e do outro, aos imaginários e às práticas sociais que legitimam “[...] quem pode dizer o quê a quem em que momento e de que maneira(s)” (p.42);
3. Nível do contexto social mediato: a interação referente às esferas de atividade humana de uso da linguagem e a organização social e histórica de instituições formais (escola, justiça, igreja, etc.) e informais (grupos, comunidades, etc.) e a interação entre esses diferentes grupos sociais;
4. Nível do horizonte social e histórico: a interação entre culturas, entre “espíritos de época”, alcançando amplitude e abstração no diálogo entre história, tradições, épocas, gerações.

A fim de contemplar a amplitude das interações que cabem numa sala de aula, me apraz citar Beth Brait (2006), num trecho analisando um episódio de uma série televisa sobre uma aula de história numa favela carioca:

Que armas eles tinha, professora?

Ao que ela responde, novamente, sem levar em conta a pertinência da intervenção:

Deixa eu terminar a aula, querido? Ele percebeu que era muito...

A pergunta seguinte, do mesmo aluno, vem em forma de resposta:

...Era Rígui, Oitão, Pistola, Fuzil 762, AR15, Pistol Uzi...

E a professora, no afã de terminar sua aula conforme o planejado, ignora o aluno e diz:

Não tinha nada disso.

Recebendo uma nova e admirada pergunta:

²¹ Cf. VOLÓCHINOV, 2017.

Nem Ponto 30?

[...] o discurso da guerra desliza do passado para a vida no morro, possibilitando a compreensão da história passada pela realidade vivida no presente. As pinturas selecionadas pela professora vão mostrando navios em luta, canhões e demais armas utilizadas nas guerras do passado. A tradução dessa informação visual aparece, para o aluno, como uma necessidade de conhecer o nome das armas. Como a professora não responde, provavelmente avaliando a pergunta e uma possível resposta como inteiramente dispensáveis e fora dos objetivos da aula, o aluno designa as armas com termos técnicos, precisos. Os termos que ele utiliza deveriam fazer parte unicamente do vocabulário de guerreiros e especialistas em armas. A realidade vivida no morro, entretanto, inclui no léxico ativo de crianças a designação de armas que fazem parte do cotidiano, da guerra permanente. De certa forma, se indicia aí, talvez pela primeira vez, a não separação entre passado e presente no que diz respeito às lutas por territórios. Essa perspectiva é, nesse trecho do episódio, unicamente dos alunos e não da professora.

E é, portanto, o conjunto das linguagens, formadas pelo verbal e pelo visual que reforça essa perspectiva de interação dos alunos com o assunto que está sendo tratado, a partir, naturalmente, da realidade vivida por eles no dia-a-dia [...] (Brait, 2006, pp.55-56).

Com base na citação, e de acordo com o Círculo, sabemos que as condições pessoais, sociais e históricas (bem como as materiais – imediatas – e institucionais – mediatas) dos interlocutores influenciam a interação, os quais realizam a língua através de enunciados concretos, estes são a unidade real da comunicação discursiva. Além disso, estão sempre endereçados a outrem. A citação acima me pareceu um bom exemplo para ilustrar que o diálogo face a face, apesar de ser uma forma simples e evidente de dialogismo, é bem mais restrito.

Segundo Bakhtin, os enunciados são um elo na cadeia discursiva em diálogo com os enunciados do passado e do futuro, portanto, é o diálogo em sentido amplo e as relações dialógicas com os enunciados dos diferentes sujeitos em interação com múltiplas vozes sociais que interessam ao Círculo, já que para este grupo de estudiosos o dialogismo (o que estamos querendo abarcar com o que chamamos de sentido amplo) é condição intrínseca à existência da linguagem e da consciência, característica inevitável de todo e qualquer enunciado, sempre em relação com outros, independentemente da vontade dos interlocutores.

No entanto, uma coisa é considerar o dialogismo como condição de linguagem, de acordo com o Círculo. Outra coisa é considerar o caráter restritivo do diálogo face a face em comparação ao conceito de dialogismo. Ainda outra coisa é considerar a importância da interação e do diálogo em uma sala de aula da escola básica e a compreensão desses aspectos para analisar como os sujeitos que convivem diuturnamente se posicionam em relação à escola, à educação, ao seu

papel social e aos outros sujeitos que compartilham o mesmo tempo/espço. Mais ainda, outro é o conceito de ‘diálogo’ proposto por Paulo Freire no contexto do campo pedagógico, enquanto postura existencial do educador e base da pedagogia libertadora, um processo ativo e consciente de reflexão e ação, onde a palavra é praxis e visa à problematização e à superação da opressão. O diálogo freiriano é intrinsecamente político e emancipatório. É com este compromisso que Freire aposta na pergunta, na escuta, no diálogo e na interação, e é neste sentido amplo que a educação deve ser dialógica e habitar a sala de aula no convívio entre professor(a) – o educador, segundo Freire, e seus educandos – os (as) alunos(as):

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *resposta* a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire, 1996, p.44).

Voltando ao esquema proposto por Volóchinov, é preciso reconhecer a aula como um enunciado relativamente estável a partir dos elementos que compõem sua unidade enunciativa – conteúdo temático, forma composicional e estilo – definindo-a, portanto, enquanto um gênero do discurso. Aqui eu me permito uma digressão, importante para meus propósitos. Bakhtin, ao debruçar-se no discurso literário, vai descobrindo características do discurso relacionadas com a vida – da língua e dos homens, das formas pelas quais se relacionam – e vai abstraindo noções sobre a linguagem até chegar, décadas depois, a publicar o texto “Os gêneros do discurso”, no qual amplia a importância do conceito de enunciado de forma notadamente abrangente:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (...) Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo

de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016. pp.11-12).

O meu propósito, ao apreender e analisar traços de autoria na aula que se inscrevem na materialidade da linguagem verbal e não-verbal, é afirmar uma dimensão estética (que se insinua também no discurso das instâncias oficiais da educação quando afirmam o aluno como “protagonista”, de onde se pode deduzir, portanto, que seja o professor um autor do aluno enquanto um personagem) ao considerar que juntamente à ética dessa esfera de atividade humana, cuja finalidade é didatizar objetos de ensino, há também uma sensibilidade e uma alegria, a que Paulo Freire chamava “boniteza”, corroborando a dimensão ético-estética enfatizada no primeiro capítulo:

E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos (Freire, 1996, p.73).

Sendo assim, serão observadas as características da aula enquanto um gênero do discurso e, em seguida, quero estabelecer a autoria da aula baseando-me também em aspectos da relação entre autor e herói que Bakhtin desenvolve com base no discurso literário, derivando de conceitos bakhtinianos cinco categorias que a pesquisa de campo me permitiu transpor para a sala de aula, com o objetivo de caracterizar relações ético-estéticas entre professor(a) e alunos(as) na análise que será apresentada no capítulo seguinte.

Nesta tese, serão tomados os elementos da descrição do gênero discursivo aula, conforme compreendido por Fonseca (2015). Segundo a autora, o gênero aula tem como finalidade didatizar conteúdos de ensino escolar e possibilitar sua aprendizagem. De acordo com Fonseca (2015), o conteúdo temático de uma aula reflete os objetos de ensino do contexto escolar e, por isso, estabelece-se em relação aos currículos e aos referenciais de aprendizagem oriundos de um projeto

de ensino. Sendo ele aquilo o que pode se tornar dizível por intermédio de um gênero, o tema, circunscrito nos enunciados constitutivos da aula, tende a possibilitar o compartilhamento de discursos institucionais de aprendizagem e a auxiliar na manutenção de modos específicos de dizer e de agir em aula.

No que diz respeito à forma composicional da aula, Fonseca (2015) a estabelece com base nas estratégias didáticas regidas pelo(a) professor(a) para lograr que os(as) alunos(as) aprendam os objetos de ensino nas aulas de língua portuguesa. As estratégias empregadas pelo(a) professor(a) para apresentar para os(as) alunos(as) conteúdos (ou conceitos), articular com aprendizagens anteriores, definir, rememorar, exemplificar, comparar, reiterar foram classificadas por ela como modelo epistemológico. As estratégias para verificar a compreensão de conteúdos tratados nas aulas como perguntar, retificar, reforçar, corrigir, anuir foram classificadas como modelo de verificação. A forma composicional da aula, ademais das estratégias didáticas, se refere à organização do espaço físico da aula – a disposição das carteiras, o posicionamento do professor, do quadro. Da mesma forma, a grade de horários, o tempo para a realização das atividades programadas a cada aula e o tempo destinado a cada um dos materiais didáticos usados durante a aula são, para Fonseca (2015), definidos como ritos de organização e elementos de rotinização.

No que concerne ao estilo, a autora designa a responsabilidade profissional docente a partir de um posicionamento discursivo do(a) professor(a), revelado, muitas vezes, na postura da disciplinarização, cujas estratégias de ordenar, explicar ou aconselhar os(as) alunos(as) sobre como realizar as atividades ou proceder em sala de aula, refletem um modelo deôntico de conduta. No desenvolvimento da pesquisa de campo, o estilo foi uma das cinco categorias derivadas para atribuir autoria à aula, de acordo com características das relações ético-estéticas entre professor(a) e alunos(as) que serão tratadas mais adiante.

Antes de revisitar os conceitos referentes à relação entre autor e herói dos estudos literários bakhtinianos, dos quais eu derivei categorias para descrever, analisar e interpretar (Destri; Marchezan, 2021) a autoria da aula, preciso ressaltar mais um aspecto da aula enquanto gênero do discurso.

A aula é um gênero secundário que exige que seus interlocutores ocupem determinados papéis sociais – um(a) professor(a) e alunos(as) – no entanto, para realizar-se, este gênero secundário apresenta características também análogas a de

um gênero primário, por exemplo, o forte vínculo com a realidade imediata – o tempo e o espaço – a sala de aula (que eu quero considerar como ‘cronotopo’).

Na aula de língua portuguesa, o professor pode introduzir vários gêneros. É seu dever, inclusive, ampliar o contato dos alunos com uma diversidade de gêneros (e a lista quantitativa deles está cada vez maior, com números e códigos)²².

Por outro lado, o auditório deste professor, enquanto autor-oral (Chartier, 1999), no cronotopo da sala de aula da escola básica, é radicalmente diferente do auditório das lições da universidade aos quais os alunos recorrem atentos, silenciosos, generosos para gravar o que o professor diz. Ao contrário, é um auditório polifônico e descompassado, que atravessa com enorme facilidade a aula com gêneros primários orais para dispersá-la – pequenos relatos pessoais, pedidos para sair de sala, reclamações sobre os colegas, perguntas sobre tarefas e outras atividades escolares anteriores ou posteriores, piadas, etc.

É nesse sentido que, mais do que um ouvinte/leitor, um receptor, um autor-contemplador, é preciso incluir as intervenções dos alunos no “enredo” da aula, estabelecendo com os “alunos-personagens” uma relação axiológica, falar com eles, colocá-los na “história”, porque para serem protagonistas na escola, têm que aprender os conteúdos de ensino oferecidos pelo(a) professor(a), porque este(a) fala com eles(elas), mas não somente sobre eles(elas) ou sobre o que eles(elas) querem que o(a) professor(a) fale. É o(a) professor(a) quem deve conduzir um propósito para o diálogo em sala de aula. Isso não significa que o(a) professor(a) deve falar sozinho, pelo contrário, deve incentivar participação, deve dar voz ao auditório e colocar-se à escuta, principalmente deve garantir que entrem na conversa, a partir de uma interação que construa um ambiente empático em que sintam que podem contribuir para enriquecer o conteúdo temático da aula com suas vivências, impressões ou curiosidades, não como comentários aleatórios que não têm como finalidade participar do diálogo como um compartilhamento, porque os(as) alunos(as) são também co-autores da aula.

²² Não foi objetivo desta pesquisa analisar a apropriação do conceito de gêneros do discurso pelo campo pedagógico. Como sugestão sobre o assunto, consultar, por exemplo: (Schneuwly; Dolz, 2004), (Possenti, 2008), (Rojo, 2010), (Geraldi, 2011), (Karwoski; Gaydeczka; Brito, 2011), (Souza; Cavalcante, 2017), entre outros.

Sendo assim, tanto as estratégias didáticas arregimentadas pelo(a) professor(a) enquanto forma composicional da aula, bem como o estilo empregado pelo seu posicionamento discursivo sobre como realizar as atividades ou proceder em sala de aula (Fonseca, 2015) se dão em função do modo como o auditório interage com o(a) professor(a) e, portanto, os arranjos de adesão ou resistência dos(as) alunos(as) precisam tornar-se, também, conteúdo temático da interação em sala de aula.

No capítulo anterior, observei que a aula é um gênero multimodal. Creio que ao contemplar, neste capítulo, a forma composicional como estratégias didáticas; uso de diferentes recursos e materiais didáticos; organização do tempo e do espaço da sala de aula (sabendo-se que a aula, inclusive, pode habitar outros espaços da escola como sala de informática, biblioteca, sala de multimídia, pátio); tenha ficado mais claro a que me referia ao classificar a aula como um gênero multimodal.

Diante dessa diversidade, foi preciso fazer um recorte metodológico para analisar características autorais no trabalho do professor em sala de aula. A escolha se pautou em um critério preponderante: aulas em que o professor se dirigisse à turma de alunos enquanto auditório, mesmo podendo alternar momentos em que se dirigisse especificamente a um aluno individualmente, na frente de todos ou em particular. Há ressalvas para designá-las como “aulas expositivas”, em caso de que a descrição desta modalidade de aulas assegure que “[...] é sobretudo o professor quem fala, uma vez que os alunos só o devem fazer quando interrogados. Os seus estados normais são, por isso, a imobilidade e o silêncio” (Bartolomeis, 1984, p. 15). Se a aula expositiva implica o reconhecimento de um auditório normalmente imóvel e silencioso em sala de aula, a pesquisa de campo não registrou nenhuma ocorrência deste fenômeno. Algumas aulas em que os alunos realizavam atividades individuais ou em grupos poderiam revelar traços dos alunos enquanto autores dos textos produzidos nas atividades, portanto, fugiam do escopo desta pesquisa. Além disso, para registrar essas atividades devidamente, outra metodologia teria que ter sido implementada, com maior quantidade de gravadores de áudio, por exemplo, recurso do qual eu não dispunha.

4.3 CINCO CONCEITOS BAKHTINIANOS PARA CINCO CATEGORIAS DA AUTORIA DA AULA

Para estabelecer a autoria da aula, me embasei em conceitos relativos a aspectos da relação entre autor e herói que Bakhtin desenvolve com base no discurso literário, derivando deles cinco categorias que a pesquisa de campo me permitiu transpor para a sala de aula, com o objetivo de caracterizar relações ético-estéticas entre professor(a) e alunos(as). Procurei me amparar, também, em pesquisadores da área da educação ao fazer tais transposições.

- i) O primeiro conceito é excedente de visão, a partir do qual o professor-autor escolhe como ensinar um conteúdo a seus alunos, partindo de uma posição exotópica que projeta tanto os propósitos do conhecimento escolar quanto o conhecimento prévio dos alunos, conforme afirma Geraldi:

Deslocado este conceito para a relação pedagógica, de imediato aparecem dois excedentes de visão que beneficiam um dos lados do par eu/tu: os excedentes de visão que tem o professor a respeito da continuidade do processo educativo (seus objetivos, suas finalidades, etc.) e o conhecimento excedente em relação ao que conhece o aluno. Por outro lado, como a relação pedagógica se funda na aprendizagem (e não no ensino que somente existe em função desta), o professor depende crucialmente do aluno, para sua completude e sucesso como professor: do que ele conhece (onde ancorará o novo) e de seu engajamento no projeto de futuro que lhe é exposto em cada gesto, em cada conteúdo, pois é o compromisso com o futuro que justifica a própria existência da relação pedagógica (Geraldi, 2013.p.18).

- ii) O segundo conceito é equipolência. O objetivo em considerá-lo em sala de aula requer observar: 1º) Um incentivo à participação dos alunos em sala de aula com dúvidas, perguntas, questionamentos, debate de ideias, enfim, que sejam livres para sua manifestação. Neste quesito, pretendo que esteja em analogia com a definição de Bakhtin²³.

A consciência do criador do romance polifônico está constantemente presente em todo esse romance, onde é ativa ao extremo. Mas a função dessa consciência e a forma de seu caráter ativo são diferentes daquelas do romance monológico: a consciência do autor não transforma as consciências dos outros (ou seja, as consciências dos heróis) em objetos nem faz destas definições acabadas à revelia. Ela sente ao seu lado e diante de si as

²³ No livro “Problemas da poética de Dostoiévski”, consta a seguinte Nota do Tradutor: “Equipolentes são consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes em pé de absoluta igualdade; não se objetificam, isto é, não perdem o seu SER enquanto vozes e consciências autônomas (N. do T.)” (Bakhtin, 2015a, p.18).

consciências equipolentes dos outros, tão infinitas e inconclusas quanto ela mesma (Bakhtin, 2015a, p.84).

Em minha transposição didática para o cronotopo da sala de aula, a equipolência, primeiro, incentiva que todos falem (a partir de perguntas, reflexões, provocações). Isto é, um estímulo a falar sobre o que pensam sobre o tema, ou até mesmo que falem e só parem para pensar depois de falar, ou que depois de falar pensem melhor. O que eu pude observar é que, de fato, eles(elas) vão falar, precisam falar, inevitavelmente falam. Portanto, é melhor que tenham espaço/tempo garantido para falar durante a aula e não precisem falar em concorrência com ela. Depois: 2º) Instiga que todos escutem o(a) professor(a), que organiza o diálogo em sala de aula. Dessa forma, o silêncio também é manifestação de equipolência, pois garante que o(a) professor(a) fale com todos(as) – assim, o(a) professor(a) fala com todo o auditório, pois todos o escutam; e fala com cada um de seus alunos, especificamente, garantindo que cada um deles o escute – controlando, pois, os turnos de fala, até que novas dispersões aconteçam, espontaneamente, para que novamente ele organize e controle as interações em sala de aula. O incentivo à participação dos alunos acarretará, com certeza, os momentos de dispersão, porque, inevitavelmente, os colegas vão interagir uns com os outros. Mas é preciso que o professor organize a equipolência em que todos falam e a equipolência em que todos o escutam, se não o discurso da aula será incompreensível. Afinal, de que vale incentivar que tenham direito a falar se não souberem cultivar também o dever de ouvir. No trecho a seguir, parece-me que Freire concordaria comigo.

[...] o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala.

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, 1996, p.60).

Quando a forma composicional da aula divide os alunos em grupos, a dispersão é bem-vinda e o fato de que falem todos ao mesmo tempo não

compromete a compreensão, desde que os grupos respeitem um volume que permita que todos se escutem.

Por fim, 3º) A equipolência deve dar-se também entre os alunos, de maneira que todos experimentem o protagonismo. Nesse sentido, o professor-autor deve estar atento para revezar a participação dos alunos-personagens no curso das aulas, cuidando para que não sejam sempre os mesmos alunos a participarem (exceto no caso de que sejam sempre os mesmos a fazerem as atividades, tarefas, trabalhos, o que indica que já não há equipolência entre o grupo e que há problemas a serem discutidos com a turma a fim de melhorar o engajamento dos alunos na escola).

- iii) O terceiro conceito está na relação entre autor criador / autor pessoa, considerando a posição refratada e refratante, segundo a definição dada por Faraco:

O autor criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida (Faraco, 2009a, p.91).

A autoria da aula é tornar algo singular na unidade da responsabilidade do professor. Dessa maneira, assim como o autor criador, o(a) professor(a)-autor(a) só pode realizar sua importância dentro da 'obra', que no caso desta pesquisa, é a 'aula', acontecimento no qual estabelece com seus alunos relações ético-estéticas.

Reconhecendo que o(a) professor(a) não é artista, meu propósito ao requerer a autoria da aula é um desejo de estabelecer uma relação axiológica em "ser professor, [...] disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa" (Freire, 1996, p.37). Quero enfatizar que para Paulo Freire, a "boniteza de ensinar" não é meramente uma questão de estética superficial ou de um ensino agradável, mas um conceito profundamente interligado à ética, à política e à humanização do processo educativo. Ela se manifesta em uma prática pedagógica que é, em sua essência, dialógica, respeitosa, amorosa e libertadora.

A "boniteza de ensinar" freiriana se apoia em vários pilares. A forma como se ensina (a estética) está intrinsecamente ligada ao que se ensina e, mais ainda, aos princípios éticos que norteiam a ação do educador. Ela

surge da coerência entre o discurso e a prática, da paixão pelo saber e pelo respeito ao ser humano. Da mesma forma, a “boniteza” reside na capacidade de estabelecer um diálogo genuíno e horizontal com os educandos. Não é um monólogo do(a) professor(a), mas um encontro de sujeitos que, juntos, constroem o conhecimento. O diálogo é belo porque reconhece a alteridade e possibilita a problematização da realidade. É a humildade do educador em aprender com o educando, valorizando sua cultura, suas experiências e seu potencial criativo. Esse respeito à autonomia é um ato de “boniteza” ética. Para Freire, a prática educativa também é um ato de esperança e de ousadia. A “boniteza” está em acreditar na capacidade de transformação dos indivíduos e do mundo, mesmo diante das adversidades. Porém, não se confunde com a ingenuidade. Pelo contrário, ela exige rigor, seriedade e competência profissional. Um ensino bonito é um ensino bem preparado, fundamentado, que se preocupa com a qualidade da aprendizagem e com a formação integral dos sujeitos, uma “boniteza” que se constrói na amorosidade e no compromisso político com a transformação social.

No cronotopo da sala de aula, as ações concretamente materializadas cabem ao(à) professor(a)-pessoa, imerso(a) em um complexo tecido histórico e biográfico que funciona como uma lente através da qual ele(ela) percebe e interpreta o mundo. Sendo assim, postular-se como professor(a)-autor(a) é também uma possibilidade de refutar a desvalorização do trabalho docente, para enaltecer a importância de seu trabalho em sala de aula ao interagir com os(as) alunos(as), por isso assumimos com Nóvoa que

[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de auto-análise (Nóvoa, 2009, p.38).

A autoria da aula e a transcendência em postular-se como professor(a)-autor(a) é uma decisão deliberada do(a) professor(a)-pessoa, um trabalho do(a) professor(a)-pessoa sobre si próprio(a), mas para fazer-se outro(a), para ir em busca de um excedente de visão sobre si mesmo(a), sobre a própria linguagem, sobre a própria prática, porque o “eu” não se constitui

sem o “outro” e, como seres de linguagem, estamos sempre inacabados, nos transformando em função das interações que estabelecemos, tornando-nos “outros” de nós mesmos. Destarte, a aposta de Bakhtin é pela alteridade, e a educação também tem na alteridade seu fundamento, como adverte Geraldi

[...] não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem (Geraldi, 2013, p.15).

- iv) O quarto conceito bakhtiniano é heteroglossia (Faraco, 2009) – termo também traduzido como plurilinguismo ou heterodiscurso. Na obra de Bakhtin, este termo designa um processo histórico, diverso e complexo, no qual cada sociedade, em cada etapa histórica de seu desenvolvimento, compreende o mundo a partir de valores diferentes, uma vez que suas experiências são múltiplas e diversas. Nas palavras de Faraco:

[...] essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais (na terminologia de Bakhtin em seu texto *O discurso no romance*) com que atribuímos sentido ao mundo. (Faraco, 2009a, p.52).

A multidão de vozes sociais caracteriza o que tecnicamente se tem designado de *heteroglossia* (ou *plurilinguismo*) (Faraco, 2009a, p.57).

No ensino de língua portuguesa, esta categoria pode, ainda, despertar ou cultivar o interesse em encontrar a beleza da língua que se fala, que se compartilha como sociedade, e que também se desconhece, seus diferentes dialetos e variedades e estilos que refletem sua diversidade cultural. Reconhecer a riqueza e a beleza em sua sonoridade, nos diferentes sotaques, a expressividade através da qual suas palavras e expressões nos surpreendem e enriquecem nossas maneiras de dizer com suas nuances, demonstrando que nossa linguagem cotidiana também pode ser poética, nossos poemas também podem ser prosaicos, grandes escritores podem escrever parecendo estrangeiros e nós podemos apreciar tudo isso com mais ou menos emoção pelo

que dizemos, dependendo da forma como organizamos nosso jeito, tom, expressão de dizer e as palavras que escolhemos.

Quais as vozes sociais que o(a) professor(a)-autor(a) traz para dentro da sala de aula? Que relações os conteúdos de ensino têm com o mundo lá fora da escola? Que outras coisas de fora da escola, que não estão determinadas pelo livro didático, pelo currículo, pelas diretrizes, pela escola, entre tantas outras determinações, o(a) professor(a)-autor(a) escolhe como objeto de ensino? Com tanta coisa diversa nesse mundo, há sempre alguma coisa que o(a) professor(a)-autor(a) possa entregar para uma turma, enquanto auditório, porque quer, porque se lembrou deles, porque achou que iam gostar, ou que precisavam/queriam saber, que iriam se emocionar, que lhes comoveria, algo que o(a) professor(a)-autor(a) vai mostrar só para aquela turma, porque para as outras, vai mostrar outras coisas, porque aconteceram coisas diferentes, na medida em que as turmas têm um humor diferente, interagem cada uma ao seu modo e são, portanto, diferentes, embora aprendam o mesmo conteúdo de ensino. Nesse sentido, esta categoria também tem algo que me inspirou a leitura de Jorge Larrosa, quando fala que o gesto do professor

[...] tem a ver com uma operação material, com a reiteração do modo escolar de dar uma matéria de estudo (um assunto sobre o qual se vai ler, escrever, conversar, talvez pensar). [...] é colocar algo sobre a mesa e fazê-lo dizendo “isto é para vocês”. Handke diz assim: “Amor que se realiza: ‘encontrei isto para você’”. Um pouco mais adiante: “Trabalhar de tal maneira que depois você possa entrar e dizer: ‘tenho algo para vocês’” (Larrosa, 2018, p.37).

v) O quinto conceito é o estilo (ou máscara autoral). Ao descrever a aula como gênero do discurso, aquilo que Fonseca (2015) classifica como modelo deôntico (posicionamento discursivo do(a) professor(a) para ordenar, explicar ou aconselhar os(as) alunos(as) sobre como realizar as atividades ou proceder em sala de aula) parece estar atribuído ao estilo do gênero. Ao pensar primeiramente as categorias bakhtinianas que iria transpor para o professor-autor, eu havia pensado primeiramente na palavra autoritária e na palavra internamente persuasiva. A palavra autoritária ordena e a palavra internamente persuasiva explica ou aconselha, dentre outras possibilidades mais permeáveis, criativas e colaborativas. No que diz respeito ao estilo

individual, é o projeto de dizer do professor-autor que dá acabamento ao conteúdo temático (objeto de ensino) e à forma composicional (estratégias didáticas, ritos e rotinas) em sala de aula, em relação de alteridade com seus(suas) alunos(as)-ouvintes. Considerando que a sala de aula pode representar uma relação ético-estética, o triângulo didático da sala de aula (professor – conhecimento – aluno) poderia estar em analogia, penso eu, aos três participantes do estilo poético como fenômeno social (Brait, 2021) (autor – herói – ouvinte). No entanto, o auditório da escola básica não está sempre à escuta e é comum aparecer alguma singularidade para tornar-se “o(a) aluno(a) que fala na sala de aula” em analogia ao “homem que fala no romance”, mas fala muito, não para de falar, e os colegas adoram, e vão se aventurando a falar também, e os protagonistas vão se revelando. Eu acho que esses heróis são parte do estilo do gênero, inclusive, e que os documentos oficiais dizem que são os alunos os protagonistas, portanto, o professor, como autor, deve ensinar-lhes a matéria, oferecer-lhes algo que ainda não têm, que está fora deles e que eles tenham assuntos sobre o que falar tanto, que aprendam a ouvir, que leiam, escrevam, que sejam autores, que sejam felizes e responsáveis pela continuidade do mundo. Como autor, o professor fala com eles para ensinar-lhes algo e para “[...] materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo” (Faraco, 2021, p.38). O estilo, numa aula, pode estar relacionado às estratégias para despertar a atenção e o interesse para o que se ensina e para a forma pela qual se ensina, para envolver o interlocutor e colocá-lo na escuta ativa e responsiva, a fim de alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem.

4.4 TRÊS ESCOLAS, MAS DOIS AUDITÓRIOS DIFERENTES

Conforme anunciado anteriormente, é preciso abordar o conceito de cotejo, neste capítulo, enquanto último tópico a merecer reverência. Primeiramente, porque é uma orientação metodológica explicitada dentro da perspectiva bakhtiniana.

Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo. Salientamos que

esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) [...] Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas [...] (Bakhtin, 2017, p.67)

De acordo com Miotello (2017), é através do diálogo, da relação, da interação que a compreensão se realiza, que os sentidos se estabelecem e se atualizam, renovando-se, pois ninguém tem o monopólio da primeira ou da última palavra (Bakhtin, 2015a). A luz que nos ilumina é a relação dialógica. Bakhtin nos coloca entre uma palavra própria e uma palavra alheia, sem que nos deixemos dominar pela palavra do outro e sem que lhe imponhamos a nossa, uma vez que a palavra está sempre à espera de uma contrapalavra, porque “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo” (Bakhtin, 2011, p.348).

O “eu” só pode compreender-se em relação ao outro. Não há professor se não houver aluno, portanto. Se o aluno é protagonista, é personagem, portanto. Não há personagem se não há autor. O autor pessoa vive a vida, o autor criador se desloca para fazer da própria vida (no caso da autobiografia) uma obra. O professor-pessoa tem uma profissão desvalorizada, o professor-autor transcende a desvalorização do mundo do trabalho, no contexto neoliberal, para afirmar o valor da educação no mundo da cultura. Na natureza dialógica do Círculo de Bakhtin o mundo não para de girar, estamos em movimento, em devir, inacabados, e mesmo dizendo as mesmas palavras, nossos enunciados são irrepetíveis porque estamos interagindo com diferentes alunos e nos tornando outros sujeitos. E vamos aprendendo a pôr este mundo em relação e a derrubar todos os absolutismos que nos obrigam a considerar como verdades absolutas. Vamos colocando uma contrapalavra centrífuga à palavra centrípeta da ordem vigente, somos só “relativamente estáveis” e nossos enunciados dão a cara a tapa para os contextos que nos trouxeram até aqui e nos levarão adiante.

Ademais deste aspecto do cotejo, dentro do círculo, no projeto inicial, e tendo como objetivo cunhar um conceito de professor(a)-autor(a), a proposta de observar um par de professores(as) ensinando o mesmo conteúdo para o mesmo ano letivo com o mesmo material didático parecia justificada, uma vez que a diferença entre um e outro faria destacar um estilo individual – a máscara autoral de cada um. No entanto, de acordo com a descrição já feita, os(as) professores(as) colaboradores(as) desta pesquisa apresentavam outra realidade. Era possível cotejar turmas de 6º e 8º anos, sim, até era, mas a realidade pesquisada (Souza;

Albuquerque, 2012) era potencialmente fragmentada: a profa. Rosa atuava no Ensino Médio e os demais no Ensino Fundamental. Dos que atuavam no Ensino Fundamental, a profa. Olívia e o prof. Mauro atuavam em somente um ano letivo (8º e 6º, respectivamente) com turmas que preenchiam toda a carga horária no turno matutino, enquanto a profa. Celeste atuava em todos os anos (6º, 7º, 8º e 9º). Entre as escolas de ensino fundamental, uma estava localizada em um bairro periférico muito distante do centro da cidade, cujo perfil socioeconômico dos alunos preponderante era de vulnerabilidade social, e os alunos permaneciam em período integral na escola. A outra escola era muito bem localizada, muito próxima da área central da cidade, os alunos estudavam no turno matutino, o perfil socioeconômico da maioria dos alunos não era de vulnerabilidade, embora pudesse até haver alguns casos. A escola estadual onde atuava a profa. Rosa tinha as mesmas características e oferecia aulas de ensino fundamental e médio. A única diferença era que havia oferta de ensino integral, mas a adesão da comunidade a esta modalidade de ensino ainda era pequena.

Levando em conta, conforme o Círculo e sua perspectiva, que a interação que os sujeitos estabelecem está situada no contexto social mais amplo que circunscreve sua realidade, uma forma de cotejo emergiu da realidade pesquisada, mas somente pôde ser compreendida depois de uma conversa muito peculiar entre mim (esta pesquisadora incomodada por se sentir um incômodo para seus(uas) professores(as) colaboradores(as)) e um aluno em sala de aula, a quem eu gostaria de agradecer, mesmo sem revelar o nome²⁴, porque vai ser sempre uma lembrança inusitada e também uma “descoberta” para a minha pesquisa, fazendo jus ao referencial bakhtiniano, de que sem o outro o “eu” conhece menos do mundo e de si mesmo. Deixem-me explicar melhor: eu tinha completado um mês da pesquisa de campo nas escolas. Estava acompanhando às terças-feiras a profa. Celeste, às quartas-feiras o prof. Mauro e às quintas-feiras a profa. Rosa. Já tinha me dado conta que o registro em vídeo não seria feito, uma vez que a escolha era dos(as) professores(as) pesquisados(as), consultados(as) a cada aula sobre as gravações, se em áudio ou em vídeo. Era terça-feira, eu tinha copiado toda matéria do quadro que a profa. Celeste acabava de passar (eu achava que a cópia do quadro era uma

²⁴ Os nomes dos(as) professores(as) colaboradores(as) são fictícios e os nomes verdadeiros serão mantidos sob sigilo. Os alunos serão designados por letras seguidas de reticências. Da mesma forma, outros profissionais da gestão escolar e demais professores serão assim referidos, a fim de proteger a identidade de todos os envolvidos nesta pesquisa e as instituições pesquisadas.

forma de servir de exemplo e amenizar o incômodo que minha pesquisa representava em sala de aula e sempre anotava tudo que todos os professores anotavam no quadro, sempre, usando caneta preta, com letra maior, saltando uma linha e destacando com margem o que era anotação feita pelos(as) professores(as) colaboradores(as) no quadro, mesmo que fosse a mesma anotação, em diferentes turmas. Se eles(elas) faziam anotação no quadro, eu copiava, e muito rápido). As demais anotações no diário de campo tinham letra menor e cor diferente, geralmente azul (também verde, laranja, rosa) sem saltar linha. Enfim, eu preenchi sete cadernos de 96 folhas durante a pesquisa de campo dessa forma. Anotava muita coisa, o que foi muito importante, de acordo com as justificativas que já apresentei antes. Nesse dia, eu estava anotando no diário de campo que talvez pudesse propor o registro das aulas por fotografias feitas automaticamente a cada dez minutos, por uma câmera colocada no fundo da sala. Sabia que vídeos eu não poderia fazer, porque já tinha dado o direito de escolha aos professores(as) colaboradores(as) e eles já tinham descartado a possibilidade, mas a sala de aula da profa. Celeste era muito diferente, porque os alunos ocupavam este espaço no decorrer da aula com uma configuração muito diferente, e eu precisava das imagens, talvez para conversar com alguém sobre o que eu via nessa sala de aula, aliás, eu precisava mostrar as imagens para que alguém me falasse o que via nessas imagens e eu pudesse “cotejar” o olhar de outra pessoa com o que eu via, acho que era por isso que eu queria tanto fazer as fotos, já que eu não poderia filmar. Estava escrevendo, da seguinte forma, no diário de campo:

Eu sei que disse que os professores poderiam escolher se o registro seria feito em áudio ou vídeo, a cada aula. Se eu sugerir fazer fotografias, será preciso passar novamente o projeto no comitê de ética em pesquisa? Sim... Será preciso submeter de novo ao CEP, porque é imagem... O que está aprovado é que a escolha dos professores se daria entre registro em áudio (somente som) ou em vídeo (imagem e som), então se eu quiser fotografar, terei que pedir permissão para registrar imagens, e os professores colaboradores não deram tal permissão... Talvez eu possa conversar com eles para dizer que o espaço da sala de aula é outro... que quando estou observando as aulas da profa. Rosa e do prof. Mauro estou numa sala de aula que reconheço. É um espaço diferente quando observo as aulas da profa. Celeste, o movimento na sala de aula é outro. Os alunos têm muita “liberdade”. A profa. Celeste, no centro da sala, diante de todos, na frente do quadro, está, constantemente, no meio de uma roda de alunos que saem a perambular pela sala de aula. E esses grupos perambulantes se revezam em intervalos frequentes, que colocam no centro da roda a professora, às vezes. Parece uma coreografia nova em sala de aula. Eu não sei como descrever. Preciso filmar ou fotografar... Mas será que eles fazem isso por que eu estou aqui? Será que é preconceito social meu com a escola? O que eu acho

diferente aqui pode ser diferente só para mim? Pode ser normal... Eu é que acho anormal? Será que pelo fato de me sentir um incômodo eu estou achando que esta sala de aula é diferente e não consigo me acomodar nela? Eu não sei como eu me sinto... Tenho medo de estar sendo preconceituosa. Mas eu observar esta diferença pode ser outra coisa dentro da minha pesquisa e notar as diferenças do contexto social que diferencia as classes não é preconceito, são diferenças! “É a desigualdade que deforma, a diferença identifica”²⁵, e as escolas são diferentes. Eu notei uma diferença que pode ser importante para a pesquisa e não consigo “desver” o que eu já vi, mas eu posso estar sendo preconceituosa. Será que eu sou preconceituosa? Eu não sou! Mas eu preciso reconhecer que este é um contexto social que eu não experimentei como professora, então minha observação pode... Aqui eu fui interrompida.

Nesse momento, escutei uma pergunta sussurrada atrás de mim: “– *Oncetá, tia?*” Confesso que a pergunta, nesse contexto, foi extremamente desconcertante. Fiquei absolutamente paralisada. Um frio congelante me subiu pela espinha enquanto me questionava se era uma pergunta explicitamente formulada por outrem ou se era meu diálogo interior expresso em delírio. Num lapso de segundos, senti vários cutucões no meu ombro direito e um vento entre os cabelos e um som eloquente dentro da orelha direita “– *Oncetá, tia, oncetá, heim?!?*” Eu não respondi porque fui incapaz de responder. A única coisa que fez sentido foi a minha garrafinha de água vazia na minha frente. Eu me levantei, não disse palavra a ninguém, balancei a garrafa vazia para o aluno atrás de mim, sem coragem de olhá-lo nos olhos. Sacudi a garrafa vazia para que a profa. Celeste visse quanta sede padecia e saí de sala, com a desculpa de encher a minha garrafa de água. No bebedouro, enchi a garrafa a primeira vez e bebi num só gole, enquanto pensava: o aluno está sentado atrás de mim, mas não lê o que está dentro da minha cabeça. Alguma coisa na pergunta dele ainda não entendi, mas tudo bem. Se ele insistir, a única coisa que me resta responder é: uai, estou na aula de língua portuguesa da profa. Celeste na turma do sétimo ano na escola que não eu posso falar o nome na tese por uma questão de sigilo de pesquisa! Pronto, respirei fundo, voltei para sala e antes de entrar me lembrei de conferir a placa em cima da porta da sala de aula. Quando eu cheguei ao meu lugar eu ri alto (foi nesse dia que notei que eles estavam muito atentos a mim, porque passei aquela vergonha de todo mundo ficar em silêncio e o único som na sala de aula foi a minha risada). O “*Oncetá, tia?*” era

²⁵ Cf. GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. (org.). Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003.

simplesmente “até onde você copiou do quadro?” porque a professora tinha apagado e ele ainda não tinha copiado. E ele estava com o meu caderno, copiando. Eu realmente não tinha entendido a pergunta dele, mas ela me foi muito oportuna porque me situou num contexto escolar que eu não conhecia, de fato. Entretanto, sendo o Brasil um país fortemente marcado pela desigualdade social, este contexto não é uma exceção, pelo contrário, pode ser o mais comumente encontrado.

No entanto, esta é uma pesquisa qualitativa que, em primeiro lugar, marcou uma diferença com relação ao auditório da escola básica e o auditório do autor-oral das lições (Chartier, 1999) da universidade. Em segundo lugar, quero marcar uma diferença no que diz respeito ao auditório das três escolas básicas que pesquisei. Infelizmente, não pude fotografar, porque teria que ressubmeter meu projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), uma vez que meu objeto de pesquisa é a autoria da aula pelo professor e tinha permissão para filmar os(as) professores(as) colaboradores(as), caso eles(as) me permitissem. Para registrar imagens dos alunos, o projeto teria que ser novamente submetido e então eu teria que pedir autorização aos familiares e desisti das imagens e, portanto, terei que narrar-lhes o que pude observar e me pareceu pertinente.

Meu cotejo me mostrou dois padrões de escolas, mesmo sendo três pesquisadas: 1) Uma “escola auditorizada”: o termo “auditorizada” quer referir-se ao auditório já autorizado, reconhecido, normalizado, ou seja, que mantém parâmetros no que se refere ao modo pelo qual os alunos ocupam o tempo/espço (cronotopo) da sala de aula, que reconheci como familiares entre a escola que frequentei, que minhas filhas frequentaram, nas quais trabalhei quando era professora da escola básica, etc. (estou velha, então pode ser que seja antigo), que tem a ver com uma espécie de ‘coreografia’. Geralmente, o professor está à frente dos alunos, perto do quadro, os alunos estão sentados, ouvindo (e falando, sempre). Às vezes algum aluno se levanta, pega um material emprestado, conversa com um colega ou o professor, no máximo dois se levantam. Quando toca o sinal, todos se levantam, mas antes de tocar o sinal, o normal é que os alunos estejam sentados e o professor de pé. E algum aluno se levanta e se senta. E outro se levanta e se senta. E é assim a coreografia desta escola que chamei de “escola auditorizada”. 2) Uma “escola desauditorizada”: um modo de ser de seu auditório desautorizado, um auditório que se nega a ser auditório, portanto, que fala junto, enquanto deveria escutar, e ao mesmo tempo em que se desagrega, se dispersa no espaço, não demonstrando

atenção, e o(a) professor(a), ao falar, é obrigado(a) a fazê-lo nesse formato, com um ruído concomitante e em meio ao movimento dos corpos. Grupos de alunos (seis ou sete) se levantam e vão caminhando pela sala. Os primeiros ‘nômades’ aparecem logo no início da aula e dizem que precisam de canetas, porque não têm. Alguns pedem, outros tomam as canetas de colegas. Era comum arrancarem canetas das mãos das meninas e elas pegarem outra caneta em seus estojos e continuarem escrevendo como se nada tivesse acontecido.

Na escola desauditorizada, a diferença de gênero também é muito marcante. E as meninas aguentam caladas. Interpretei como uma forma de não aumentar o tumulto que os meninos já fazem. Durante um recreio, na sala dos professores, fiz um comentário para ver como reagiriam os(as) demais professores(as) da escola. Estávamos todos sentados na mesa, merendando. Eu disse assim: *“la ser tão bom se voltassem a separar as meninas dos meninos nas escolas, né?!”. O comentário rendeu risadas e réplicas interessantes: “Nossa, meu sonho!”, “la ser um paraíso se tivesse só as meninas na sala, né?!”, “Por isso que eles não separam mais escola de menina e de menino, ninguém ia querer dar aula para os meninos!”, “Tô nem aí! Aí que a mulherada vai dominar o mundo mesmo! A partir de amanhã eu vou por os meninos pra fora, chega! Só vou dar aula para as meninas!” E rimos muito, um dos professores ainda completou: “Eu também quero ficar na escola das meninas, hein!”* A profa. Celeste ficou só nos observando, sem achar muita graça. Meu comentário estava se pautando na pesquisa de campo realizada na aula de língua portuguesa da profa. Celeste, e meu comentário na sala dos professores era para auscultar as outras vozes da escola sobre esta minha impressão sobre a diferença de comportamento entre os meninos e as meninas na aula. Nas minhas observações, percebi que as meninas fazem as tarefas de casa, os trabalhos, respondem quando a professora pergunta e os meninos gritam enquanto elas falam, participam nas festas da escola quando são convidadas a fazerem leituras, declamações, apresentações, pedem dicas de livros para pegar na biblioteca, levam canetas a mais para os colegas ‘pegarem emprestado’. Enfim, os meninos dão trabalho, as meninas trabalham. Tocou o sinal e retornamos à sala de aula.

No caminho, a profa. Celeste olhou muito fundo nos meus olhos e me disse: *“Eu me preocupo muito pelo que vai ser dos meninos também no futuro.”* Fiquei muito emocionada com o comentário dela e muito envergonhada pelo meu

comentário anterior. Eu não entendia como, mas ela amava os meninos também, porque

[...] somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo. Uma reação indiferente ou hostil é sempre uma reação que empobrece e desintegra o objeto [...] (Bakhtin, 2010b, p.128).

Meu comentário – indiferente e hostil em relação aos meninos – acreditava que tirá-los da sala de aula resolveria o problema. Eu tinha às vezes uma impressão de que a profa. Celeste era pouco firme com eles, que eles abusavam disso. Mas com esse comentário dela, passei a entender de outra maneira, porque compreendi que ela não queria abrir mão deles em sala de aula.

Sendo assim, esclareço que as condições de autoria da profa. Celeste precisam considerar a “escola desauditorizada”, porque ela impõe limitações ao seu trabalho. Reconheço que este fenômeno pode estar relacionado estritamente à sala de aula da profa. Celeste, sugerindo uma falta de autoridade sobre os alunos. Não descarto que este fenômeno seja uma exibição para que eu veja quanto transtorno eles sabem causar. No entanto, acho que essa forma de se movimentar em sala de aula pode não ser diretamente relacionada à professora nem à minha presença como pesquisadora, mas uma forma de expressar que não se submetem à escola e à sala de aula, mesmo que estejam presos ali. É uma forma de dispersar o auditório e alterar o cronotopo da sala de aula. Enquanto a professora se desloca para tentar convencer um aluno a se sentar, outros se dispersam, fazendo com que boa parte da aula seja sobre eles mesmos, que eles sejam o único assunto e que não se possa falar de outra coisa. Este comportamento fica mais perceptível no 8º e 9º anos, parece que no 6º e 7º eles estão ensaiando ainda esse “rolê”, mas não conseguem executá-lo, nos dois anos finais ele é muito mais notável.

Na minha leitura dessas coreografias, uma que reconheço (talvez por ser antiga, mas ainda está vigente) e uma que não conhecia em sala de aula (talvez por estar inserida pela primeira vez num contexto social que, como professora não conhecia e o experimentei como pesquisadora) interpretei diferentes relações axiológicas com a escola que alteram a relação professor(a)-autor(a) e aluno(a)-personagem que quero discutir no próximo capítulo.

4.5 CIRCUNDANDO A AUTORIA DA AULA

A autoria da aula não é da ordem da metodologia do trabalho docente, ela é muito mais relacionada a uma filosofia de trabalho docente, embora possa orientar em decisões metodológicas. A docência é uma atividade muito exigente, como se sabe. A autoria da aula também o é, precisa atender condições prévias apresentadas no primeiro capítulo. O(a) professor(a)-autor(a) é criativo(a), escolhe como ensinar sua matéria de ensino. Estudou, no sentido de que tem formação na área de conhecimento na matéria que ensina. Conhece a matéria que ensina, lê livros, artigos, pesquisas, participa de eventos e continua estudando. Sabe que vai continuar estudando e isso não é um peso, pelo contrário, isso é uma dádiva, um(a) professor(a)-autor(a) estuda porque gosta de estudar e, principalmente, precisa de tempo/espço, incentivo e reconhecimento para se dedicar aos estudos.

Um(a) professor(a)-autor(a) tem autoridade sobre seu auditório sem precisar ser autoritário(a) o tempo todo, escolhendo quando, de fato, precisa sê-lo. Assume a responsabilidade pelos seus alunos, está comprometido(a) com eles, por eles, para protegê-los, para orientá-los, para que sejam mais do que são, para que saibam mais do que sabem, para que se elevem acima do que ainda são, mesmo sabendo que não vai compartilhar os frutos que espera que seus alunos colham. O(a) professor(a)-autor(a) ‘joga verde’ e deseja que os alunos ‘colham maduro’. Diz a sua palavra, se posiciona, sabe que precisa ser ouvido e age, não fica “só no discurso”, age na sala de aula, na escola, na formação continuada, na comunidade, sabe que é preciso agir e toma seu discurso como ação, seu trabalho como ação, sua aula como obra, aliás, como acontecimento. Por último, a última premissa, portanto, faz a aula acontecer, essa aula que acontece todo dia, pois todo dia tem uma obra a ser realizada onde o(a) professor(a)-autor(a) estiver com seus alunos.

A alteridade afirma-se como princípio fundante da educação, e coloca o “nós” do auditório das turmas em equipolência com as singularidades que o habitam. A relação do(a) professor(a) deve individualizar cada um de seus alunos, saber reconhecê-los em sua singularidade, quando julgar necessário, mas a sala de aula é um coletivo, um grupo, é um “nós” do qual o(a) professor(a) faz parte, mas sobretudo é um “nós” que ele(ela) organiza e age sobre, projetando uma memória de futuro para a continuidade do mundo, com um excedente de visão e conhecimento sobre um agir coletivo de seus alunos, o professor-autor é responsável por organizar este “nós” e para que os alunos tenham responsabilidade em grupo, sem que o “nós” os

solape e sem que a individualidade desconsidere a importância da dimensão coletiva, do pertencimento social. O(a) professor(a)-autor(a) se realiza em função da sua relação com um auditório de alunos-personagens que se colocam em equipolência com a condição de alunos-ouvintes, para que o conteúdo, enquanto mundo representado, enquanto “herói” (Bubnova, 2009) ou “eis aqui o nosso mundo” (Arendt, 2011) possa ser posto em cena pelo(a) professor(a)-autor(a). Afinal, apesar do(a) professor(a)-autor(a) ser mais uma dimensão da filosofia da educação, sua relação com a didática é que a linguagem é a atividade central da mediação didática no triângulo da sala de aula: professor – conhecimento – aluno. O(a) professor(a)-autor(a) coloca em relação, pela linguagem, os seus protagonistas: o herói (o mundo representado, o objeto de ensino, o conteúdo da matéria) e o aluno (que alterna em ser o ouvinte/leitor – o participante imanente (Volóchinov, 2019), ou o autor contemplador (Bakhtin, 2011) e o herói, enquanto personagem, com quem o(a) professor(a)-autor(a) materializa uma relação axiológica (Faraco, 2009a; Bakhtin, 2011). O(a) professor(a)-autor(a) está em busca da compreensão ativa entre seus protagonistas equipolentes pela linguagem, e, em sala de aula organiza os diálogos através dos quais põe em interação seus protagonistas do gênero aula e elementos do estilo do gênero.

Em seu estilo autoral, O(a) professor(a)-autor(a) conquista uma linguagem para despertar a sensibilidade de seu auditório em querer saber algo que ainda não sabe, em querer descobrir algo que ainda está fora deles, e, pela interação, desperta seu interesse, sua curiosidade, seu desejo, seu reconhecimento pela importância daquilo que o(a) professor(a) precisa lhes dizer por meio dessa linguagem conquistada que desperte sua compreensão ativa, o encontro de suas palavras por um convívio empático em que podem perguntar, podem estranhar, podem não acreditar no que diz o professor.

O querer saber é um motor de vida que faz do trabalho do(a) professor(a) um ato responsável sempre – e o ambiente da sala de aula reflete uma escolha o(a) professor(a), não seu espontaneísmo como professor(a)-pessoa, mas uma vivência exotópica que compreende o lugar de trabalho não somente no mundo da vida, mas no mundo da cultura, e esses mundos somente se unem na unicidade do ser evento como ato responsável. Os(as) professores(as) não têm culpa de nada, mas têm responsabilidades éticas, estéticas, cognitivas com seus alunos e sua palavra é importante em suas vidas, no pequeno e no grande tempo.

Dessa forma, a escolha pela profissão docente não pode ser por quem pretende só assinar uma folha de ponto. Há muitas outras profissões que remuneram melhor e exigem muito pouco envolvimento e dão muito menos trabalho. Todo aquele que escolhe ser professor(a) deveria saber, desde o início, que a assinatura do(a) professor(a), isto é, a assinatura o(a) professor(a) que importa é a assinatura autoral da aula enquanto obra, que não é nem escrita, porque a aula é um texto oral muito mais da ordem da performance do que da literatura ou outro texto escrito. O que não isenta o(a) professor(a) das outras burocracias da escola, que também são várias, mas esta pesquisa não pretendeu analisar.

A assinatura autoral do(a) professor(a)-autor(a) representa que sempre assume uma responsabilidade pelo mundo, mesmo achando que esse mundo não seja lá uma grande obra. Temos que amá-lo e prezar por sua continuidade, não podemos permitir sua destruição, a destruição da escola, da educação, da sala de aula. O(a) professor(a)-autor(a) está sempre afeito(a) ao personagem, propício(a) ao encontro com o personagem, nunca como uma marionete, está sempre atento(a) às vozes que traz com ele e à possibilidade de resgatar conversas que ainda não terminaram e a aprofundar as conversas interrompidas, retomadas para dizer o que somente ele(ela), o(a) professor(a)-autor(a), de seu lugar único no mundo, pode dizer, em sua singularidade.

No próximo capítulo, serão analisadas as cinco categorias vivenciadas durante a pesquisa de campo nos enunciados concretos das aulas analisadas e os contrastes observados entre a “escola auditorizada” e a “escola desauiditorizada”.

Autobiografia

*Mas porém como a leitura
É a maió diciprina
E veve na treva iscura
Quem seu nome não assina,
Mesmo na lida pesada,
Para uma escola atrasada
Tinha uma parte do dia,
Onde estudei argum mês
Com um veio camponês
Que quase nada sabia.*

*Meu professô era fogo
Na base do português,
Catálogo, era catalôgo,
Mas grande favô me fez.
O mesmo nunca esqueci,
Foi com ele que aprendi
Minhas premêra lição,
Muito a ele tô devendo,
Saí escrevendo e lendo
Mesmo sem pontuação.*

*Depois só fiz meus estudo,
Mas não nos livro escolá
Eu gostava de lê tudo,
Revista, livro e jorná.
Com mais uns tempo pra frente,
Mesmo vagorosamente,
Não errava nenhum nome.
Lia no claro da luz
As pregação de Jesus
E as injustiça dos home.*

Patativa do Assaré

5 ANÁLISE: MARCAS AUTORAIS EM SALA DE AULA

Gostaria de iniciar este capítulo de análise cotejando dois videoclipes famosos que têm a escola como cenário, por tratar-se de um gênero audiovisual próprio da cultura jovem, nos quais eu poderia reconhecer representados(as) estudantes. É quando somos adolescentes ou jovens que vemos mais amiúde videoclipes. Uma música, nada mais. Duram pouco tempo, exigem pouca concentração, dois, três minutos. Hoje, com a proliferação de vídeos que duram segundos, podem ser considerados até longos, mas o que quero é evocar ideias de escolas e de infância e adolescência – idade escolar – para poder encaminhar uma análise num contexto mais amplo entre escolas que se diferenciam no tempo, na história e na cultura.

Começar uma análise é difícil, mas cotejar duas imagens de escolas impactantes pode me dar um impulso com a força necessária para puxar uma linha e ir formando a minha teia, costurando os pontos da teoria, fazendo que os buracos da metodologia insinuem arranjos com diferentes desenhos e passagens de ar e luz que, no final, apresentem a obra artesanal que cumpre o propósito que prometeu.

Começo pelo mais antigo, 1982, a música dizendo *"We don't need no education"*²⁶, crianças marchando em fila como soldados, marcadas como gado, que cantam em coro e dizem *"We/Nós"*, com uma máscara pavorosa que faz com que, além do uniforme, tenham a mesma face monstruosa. Há professores e professoras em mesmo número, bem mais velhos que as crianças, mas os professores que castigam são homens, os alunos que apanham são meninos, os closes são de meninos, as tomadas fechadas também. As meninas estão presentes nas cenas em que o que se representa é o coletivo da escola, violentamente criticada numa cena em que os(as) alunos(as) estão indo em direção a uma máquina de moer crianças. Uma geração que cresceu com ojeriza da escola, um lugar que padroniza as crianças, suprime sua individualidade, cerceia sua criatividade, encarcera os(as) alunos(as) num aparelho onde as crianças são processadas e transformadas em indivíduos iguais – *"Another brick in the wall"*²⁷. No final do clipe, eu sei que três é

²⁶ "Nós não precisamos de nenhuma educação". A música "Another brick in the wall" (composta por Roger Waters) é uma faixa do álbum "The Wall" (1979), da banda Pink Floyd. O videoclipe da música é um segmento do filme "The Wall" (1982), dirigido por Alan Parker.

²⁷ "Mais um tijolo na parede".

demais, mas não posso ignorar, é fogo! De novo! À primeira vista, achei que era um grupo só de meninos que tacava fogo na escola. Ao assistir de novo identifiquei algumas meninas, quatro ou cinco, na multidão de alunos. Destroem o muro da escola, queimam as carteiras, parece que já lá iam levando também os professores, mas talvez, talvez... Porque não há leituras absolutas ou corretas, os professores são “descartados”, mas não são jogados na fogueira, ou, ao menos, o videoclipe nos poupa de presenciar os professores em chamas. Eu gosto de ler, levantando a cabeça²⁸, que Roger Waters, cuja mãe foi professora, tenha nos salvado, assim como aos livros: “Toquem fogo em tudo mais que ‘acharem por bem’ queimar no videoclipe, mas salvem os livros. E os professores também, por favor. Deixem-nos livres para suplicar alguma liberdade em alguma canção do futuro, quem sabe em outro país, quem “adivinha onde ela anda”²⁹? Enfim, são músicas do gosto de gente de outro tempo, de outra história e outra cultura.

Segundo videoclipe, Brasil, 2017. Trinta e cinco anos depois. Na abertura do videoclipe são apresentados depoimentos particulares em sala de aula sobre a popularidade de uma aluna em especial, invejável, uma celebridade da escola, que “até” faz publicidade. Na tomada seguinte ela vem chegando escoltada por duas colegas, triunfante. Elas vêm caminhando por um corredor que parece de uma escola americana, do tipo “*High School*”³⁰. Há muita gente, alguns vestem uniforme de basquete, algumas animadoras de torcida com seus típicos pompons brilhando pelo corredor repleto de escaninhos onde se guardam materiais escolares. Então se escuta a celebridade da escola cantando: “*Cheguei chegando, bagunçando a zorra toda, e que se dane eu quero mais é que se exploda, porque ninguém vai estragar meu dia, avisa lá, pode falar que eu cheguei*”. A protagonista e seu grupo são as alunas, as moças, mulheres já, mas os rapazes dançam junto. Há uma coreografia coletiva, que dá uma ideia de que estão em conjunto, que chegam todos juntos, mas não estão de uniforme e não são todos iguais. Aliás, estão muito bem paramentados, vão à escola superproduzidos e exaltam a diversidade. Há uma presença de destaque a alunos(as) transgênero. Quando a protagonista aparece em sala de aula, passa folhas do caderno segurando uma caneta na mão, recebe um

²⁸ Cf. Barthes, 2015.

²⁹ Verso da canção “Coração de estudante”, de Milton Nascimento e Wagner Tiso, lançada no álbum “Milton Nascimento Ao Vivo” um ano depois, 1983, no Brasil.

³⁰ A inspiração para o clipe, de acordo com Ludimilla (Albernaz, 2017) é o filme norte-americano “Meninas Malvadas” (2004), ambientado em uma “High School” norte-americana.

bilhetinho, joga bolinhas de papel nos colegas e dança. Dança (e todo mundo dança com ela) na sala de aula, no pátio, no corredor, na quadra de esportes, na arquibancada. Também assiste aos jogos de basquete (não tem futebol no clipe) e às animadoras de torcidas típicas norte-americanas, vestidas com uniforme nas cores vermelho e azul, dos EUA. As inscrições, nas camisetas das colegas são em inglês: “*Friday*”, “*Girl boss*”, “*Voice*”, “*Choices*”. Faz gestos obscenos, esfrega a genitália como só os meninos achavam que podiam fazer até certo tempo atrás. Além disso, a aluna notável da escola, protagonista do clipe, intimida: “*Se não gosta, senta e chora, que hoje eu tô a fim de incomodar [...] que eu saí de casa pra causar*”. Em nenhum momento, pela letra da música, pode-se saber que ela está “*quebrando tudo*” na escola, cuja relação somente se estabelece enquanto cenário, lugar, no videoclipe, que também quebrou todos os recordes de visualização no *youtube* quando foi lançado. E ela está “*quebrando tudo*” só porque está “*a fim de incomodar*” mesmo, este é seu objetivo, mas não há causa nenhuma que a motive. O título da música é “*Cheguei*”³¹, a letra não diz onde. Ela poderia ter feito o videoclipe num clube, num parque, num salão de beleza, na casa da mãe dela, mas ela escolheu fazer o videoclipe na escola. Detalhe, em todas as imagens, parece ser uma escola só de alunos! Não, minto, aparece, em sala de aula, uma professora desesperada, num *frame* de menos de um segundo, no qual ela não tem tempo nem de gritar: “*Hey! Children! Leave the teachers alone!*”

É muito protagonismo, de fato. Esse mundo, a valer, dá voltas. Com certeza, vivemos outros tempos. E a escola não está fora do mundo, é, inclusive, um lugar privilegiado para observar tais mudanças. Ao contrário do que alguns pensam, a escola não pode salvar o mundo, nem tampouco é ela a causa ou origem de sua danação. Há na escola forças centrípetas e centrífugas e elas foram se alterando com o passar do tempo. Se, no passado, a escola era sinônimo de disciplina, silêncio, paralisia e submissão dos alunos ao patriarcado e aos professores que os castigavam, hoje os tempos são outros. Parecem ser os(as) alunos(as) que estão livres para dizer o que quiserem, os(as) professores(as) procuram medir suas palavras. A sala de aula é ruidosa, os(as) alunos(as) se expressam mais livremente com o corpo, são individualistas, gostam de criar pequenas querelas para inventar

³¹ CHEGUEI. Intérprete: Ludmilla. Compositores: Wallace Vianna e André Vieira. In: A danada sou eu. Intérprete: Ludmilla. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2016.

disputas de não se sabe o quê, são dispersos(as) e os(as) professores(as) é que devem preocupar-se em manter sua atenção. Os(as) alunos(as) têm certeza absoluta do que querem, sabem que esse mundo não é lá grande coisa e que eles(as) não têm reponsabilidade nenhuma sobre isso. Gostam de aparecer, andam de cabeça erguida e têm o nariz em pé. Eu sei que meu texto é caricato, mas os adolescentes gostam de ser caricatos, principalmente em grupo.

A pergunta desta tese, o referencial teórico escolhido, a pesquisa de campo, as categorias metodológicas, não me deixam esquecer que não há coautores sem autor, tampouco há personagens sem autor, nem mesmo protagonistas, portanto é preciso dar-lhe relevância e exaltar a função que desempenham em sala de aula. Então, aceitem, alunos(as), que dói menos! Vocês são os(as) protagonistas, com garantia de equipolência de vozes e a característica constitutiva do(a) aluno(a) que fala, mas acima de vocês está a grande força de trabalho, criação e longanimidade engendradora³² da aula como obra: o(a) professor(a), que se divide em duas instâncias, porque uma só seria insuficiente para tamanha responsabilidade, uma vez que ensinar heróis(ínas) não é tarefa fácil. Quanto melhores coautores vocês se mostrarem, melhor será a aula! Na escola, haverá inúmeras oportunidades para que vocês, protagonistas, sejam também autores em suas atividades, orais ou escritas. Vejam, que oportunidade promissora! Se forem legais em sala de aula, gente fina, elegante e sincera, que vai à escola para aprender e estudar de bem com a vida. Se vocês gostam, sentem-se e sorriam! Podem dançar Ludmila na hora do recreio, nas festas, mas em sala de aula: Ei, crianças! Deixem os(as) professores(as) trabalharem em paz!

No capítulo anterior, dois padrões de escola foram observados na pesquisa de campo: a “auditorizada” e a “desauditorizada”, no que diz respeito ao auditório, o que diferencia o trabalho dos(as) professores(as), enquanto autores(as)-orais, nas relações de alteridade (estudantes/auditório), com a linguagem (pela qual se realiza a mediação didática) e com a compreensão (apresentação do objeto de ensino, cujo fim último é a aprendizagem).

Conforme já esclarecido, de acordo com o referencial teórico, “[...] todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador” (BAKHTIN, 2015a, p.218). Sendo assim, nada há de especial com a

³² Inspirado livremente em Faraco (2009a).

aula para reconhecer no(a) professor(a) seu(sua) autor(a), segundo Bakhtin e seu Círculo de amigos, já que, como a qualquer outro enunciado, à aula também se atribui autoria. O que é diferente, nesta pesquisa, concerne em transpor alguns conceitos teóricos do Círculo bakhtiniano, relacionados ao(à) autor(a) literário(a), para, transpondo-os, configurá-los como categorias de autoria da aula, o que requereu algum atrevimento para pensar a sala de aula e, paradoxalmente, bastante capacidade de adaptação. Por um lado, é preciso atrever-se a pensar a aula como um gênero permeável ao estilo sócio-individual do(a) professor(a). Mas por outro, adaptar-se ao reconhecer que o(a) professor(a) cujo trabalho está mais voltado aos gêneros literários é o que revela mais autoria na aula, no que diz respeito à pesquisa feita em aulas de língua portuguesa, pois permite que o(a) professor(a) construa um diálogo contínuo com o auditório, com traços de liberdade e criatividade, tornando a aula um ambiente empático pelo prazer de compartilhar a leitura dos textos.

Assumo, com efeito, que embora não sendo a autora dos conceitos, sim, sou eu a autora responsável pela transposição desses conceitos à sala de aula. E acho que muita gente pode não gostar, mas tenho me esforçado para que, pelo menos, entendam, ainda que não gostem, as relações que procuro estabelecer. Tive a oportunidade de assistir a uma palestra no *Youtube*, na qual o prof. Carlos Alberto Faraco³³ diz que Bakhtin não tem culpa nenhuma pela BNCC. Nem eu. Do mesmo modo, nem Bakhtin nem seu Círculo nem nenhum estudioso envolvido por mim neste texto tem culpa nenhuma pelas apropriações feitas por mim nesta tese, e só me cabe agradecer-lhes pela contribuição.

Por outro lado, se a BNCC é um documento vigente sobre a educação brasileira, me concedi a licença de apresentar uma alternativa para interpretar “o protagonismo do aluno” dialogicamente – se o(a) aluno(a) é personagem principal em sala de aula, logo, o(a) professor(a) é o (a) autor(a) das aulas. Sinto alívio em reconhecer que os efeitos da minha tese serão ínfimos se comparados aos da BNCC e desejo que, quaisquer que possa haver, permitam reconhecer a importância do(a) professor(a) da escola básica e a complexidade do seu trabalho, que não está somente no conhecimento do conteúdo que ensina³⁴, mas na relação axiológica com

³³ Conferência “Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português?”, do prof. Carlos Alberto Faraco, no Webnário ProfLetras Unesp, em 20 de novembro 2020. Grupo de Estudos do Discurso (GED).

³⁴ O que não significa que o professor não tenha que ter formação na área, pelo contrário, conforme exposto no capítulo 1, na premissa 2: conhecimento (Arendt, 2011), adquirido durante a formação inicial e continuada, obtido também no trabalho (Tardif, 2002) e sempre atualizado (Geraldi, 2015).

cada aluno(a) protagonista (e com todo o auditório), que nem sempre quer aprender... E mesmo ele(ela) sendo assim, pouco generoso(a) e desinteressado(a), cabe ao(à) professor(a), autor(a)-oral da aula, fazê-lo ouvir, fazê-lo falar, fazê-lo calar e fazê-lo saber e sentir que a escola é um tempo e um lugar importante na vida de todo ser humano, principalmente na infância e na adolescência. Espero que minhas análises possam refletir a complexidade dessa relação axiológica estabelecida com esse auditório, às vezes hostil, e enaltecer o(a) professor(a) da escola básica, que não bastasse a desvalorização salarial e social, tem seu trabalho tratado, às vezes, como uma banalidade cognitiva, cultural e emocional, um reducionismo que não corresponde à responsabilidade de seu ofício, uma vez que “(...) serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar” (Comênio *apud* Geraldi, 2015, p.84).

Como analogia, a sociedade continua achando que os(as) alunos(as) são tijolos e que é muito simples manter cada um(a) no seu “suposto” devido lugar, só que os(as) protagonistas chegam à escola “quebrando tudo” que eles(elas) querem mais é “que se exploda”. E o(a) professor(a)-autor(a) que arranje este conflito num enredo, dizendo “Eis aqui o nosso mundo!”, mesmo que o mundo esteja por um fio... Que, assim como a educação, nem a saúde, nem a mobilidade urbana, nem um longuíssimo etc. de coisas estão em situação cômoda para a maioria das pessoas, nem para os(as) alunos(as), nem para os(as) pais(mães) dos(as) alunos(as), e muito menos para os(as) professores(as), mas amanhã tem aula de novo, a vida continua, a gente vai levando, mas “não tá fácil pra ninguém!”. Amar este mundo é preciso, temos que salvá-lo, é o único mundo que temos para viver (alguns andam querendo “novos” mundos “novos”, mas é só para quem pode pagar, então somente 1% da população vai poder se interessar).

E os(as) protagonistas que “chegam” todos os dias “estourados” às escolas não são os(as) antagonistas. Os antagonistas são aqueles que já saíram da escola, abandonaram, desapareceram. Com esses não tem mais jeito. Acabou a conversa. E a culpa pela evasão escolar é dos professores. Quando os professores fazem greve são os vagabundos. Quando trabalham são os incompetentes. Chega desta história! Já é hora de inventar uma nova ficção. Que esta seja a serventia desta tese!

Na pesquisa de campo, que durou de maio a novembro de 2023, acompanhei semanalmente professores de três escolas básicas e testemunhei que

trabalham muito, exaustivamente. O simples convívio em sala de aula com os alunos era intenso e eu me cansava somente de observar as aulas e fazer as anotações. O(a) professor(a)-autor(a) precisa estar sempre afeito(a) a seus(suas) alunos(as) protagonistas, mesmo quando eles(elas) só estão “a fim de incomodar”. Para então dissuadi-los(as), fazê-los(as) pedir desculpas, reconhecer que estavam errados(as) e perdoá-los(as). Ou ao contrário, pedir-lhes desculpas, reconhecer que estavam certos(as) e pedir-lhes perdão. Amanhã tem aula de novo. Antes eram tijolos. Agora são explosivos. Hoje temos vozes equipolentes em interação na sala de aula. Os(as) professores(as) são os autores(as) que precisam organizar o discurso *do ensino* (Fairchild, 2016) neste cronotopo.

As cinco categorias metodológicas transpostas para o(a) professor(a)-autor(a), observadas na pesquisa de campo, foram derivadas de cinco conceitos que foram descritos no capítulo anterior. Antes das análises, as categorias serão retomadas. Estão, da mesma forma, afeitas aos(às) personagens-alunos(as), os(as) protagonistas, também coautores(as) da aula. Foram derivadas de conceitos bakhtinianos e levadas a um novo contexto, uma apropriação feita a meio caminho entre audácia e adequação.

Tabela 1 -		
Categorias do(a) professor(a)-autor(a)		Conceitos do Círculo Bakhtiniano
I.	Escola antes e adiante	Excedente de visão
II.	O(a) aluno(a) que fala/que cala/na sala	Equipolência
III.	Professor(a) pessoa-física / Professor(a)-autor(a)	Autor-pessoa/autor-criador
IV.	Mania/surpresa heterodidática	Heteroglossia
V.	Assinatura da aula	Estilo

Fonte: Elaborado pela autora

O excedente de visão: segundo Geraldi (2013), deslocar este conceito para a relação pedagógica aponta “os excedentes de visão que tem o professor a respeito da continuidade do processo educativo (seus objetivos, suas finalidades, etc.) e o conhecimento excedente em relação ao que conhece o aluno” (Geraldi, 2013.p.18). Sendo assim, ao transpor este conceito para a categoria “Escola antes e adiante” para o(a) professor(a)-autor(a), meu objetivo é destacar a possibilidade que tem o(a) professor(a) de abordar não somente o conteúdo prévio curricular dos(as) alunos(as), mas também de colocar suas próprias aulas em diálogo, através de comentários ou perguntas, estabelecendo relações entre os conteúdos que já foram

vistos enquanto novos conteúdos são tratados, além de outras expectativas que tenha sobre o que conhecem os(as) alunos(as). No que se relaciona à continuidade do processo educativo, o excedente de visão do professor propõe um objetivo acima de todos os conteúdos que ensina, uma finalidade maior que relaciona reiteradamente com os objetos de ensino. Neste caso, o conteúdo de ensino é o “herói” enquanto mundo representado, e os(as) alunos(as) coautores.

A segunda categoria é “O(a) aluno(a) que fala/que cala/na sala”, derivada do conceito de equipolência: o primeiro nível desta categoria transposta à sala de aula ressalta a equivalência entre vozes e perspectivas que dialogam livremente, considerando os(as) alunos(as) como “personagens-indivíduos que resistem ao conhecimento objetificante e só se revelam na forma livre do diálogo tu-eu” (Bezerra, 2015, p.11). Meu objetivo é que a equipolência, para o(a) professor(a)-autor(a), signifique, em seu primeiro nível, que os(as) alunos(as) participam da aula e interagem com o(a) professor(a), que ele(ela) não fala sozinho, mas estimula dúvidas, comentários, discordâncias, discussões, ou seja, todos(as) podem falar. Em um segundo nível, todos(as) podem ouvir o(a) professor(a), pois esta é a condição de que o(a) professor(a)-autor(a) fale com o auditório e com cada um de seus(suas) alunos(as). Portanto, o(a) professor(a)-autor(a) deve fomentar os momentos em que todos podem falar e podem se ouvir (afinal, não valeria a pena falar se ninguém pudesse ouvir) e o momento em que todos podem ouvi-lo(a), pois o silêncio é também uma equipolência em sala de aula, todos(as) os(as) alunos(as) têm direito a, (e o dever de), ouvir o(a) professor(a). Os momentos de dispersão são favoráveis durante a aula, mas o silêncio é indispensável para garantir momentos de atenção, concentração, leitura, escrita, etc., e é a alternância entre estes momentos que envolve os(as) alunos(as) numa dinâmica de aprendizagem e participação em sala de aula – falar, calar, ouvir. O terceiro nível da equipolência é a possibilidade de que todos(as) os(as) alunos(as) tenham a oportunidade de experimentar o protagonismo diante da turma, ao apresentarem trabalhos, fazerem exposições diante dos colegas, responderem perguntas do professor, ao longo das aulas. Não é possível que todos(as) participem em uma única aula, mas o(a) professor(a)-autor(a) deve estar atento em alternar os(as) alunos(as) que têm destaque ao se apresentarem diante do auditório da sala, para que se reconheçam como vozes equipolentes. Nesta categoria, os(as) alunos(as) são os(as) heróis(ínas) – os(as) protagonistas em sala de aula.

A terceira categoria é “professor(a) pessoa-física/ professor(a)-autor(a)”. A transposição desta categoria se inspira na relação entre autor pessoa e autor criador. O primeiro é um componente da vida, o segundo é um elemento da obra. A transposição desta categoria propõe um distanciamento entre o que é pessoal e profissional em sala de aula, a necessidade de filtrar os problemas pessoais que afetam professores(as) e alunos(as) em interação, o discernimento entre escolhas possíveis e plausíveis que, ora enfrentando, ora resistindo, terão que conviver em sala de aula e na escola. É o(a) professor(a)-pessoa quem delibera seu posicionamento, ora desde uma resolução no mundo da vida, da responsabilidade ética, inclusive legal, da ação (Tardif, 2002), de uma decisão, ora desde uma resposta mais elaborada ou contemplativa, que “dá forma ao conteúdo” (Faraco, 2005, p.39), “[...] a distância entre o sonhado e o realizado como um espaço a ser ocupado pelo ato criador, [...] para que se consolidem propostas transformadoras e *ineditamente-viáveis*” (Freire, 2015, p.32). A autoria da aula é a transcendência do(a) professor(a)-autor(a). Uma deliberação do(a) professor(a)-pessoa, um trabalho do professor(a)-pessoa sobre si próprio(a), uma elaboração planejada e criativa – em relação ao conteúdo; racionalizada e distanciada – em relação ao investimento pessoal, emocional e axiológico no relacionamento com os(as) alunos(as) e com a profissão. O(a) professor(a)-autor(a) é pura relação (Faraco, 2009). Não se altera, se relaciona. Não reage por impulso, dá forma à reação. Não se arrepende nem se orgulha. Não existe, se inventa. Nesta categoria, mais uma vez a analogia do professor com um artesão, entre o artista e o operário, feita por Tardif e Lessard (2008) será oportuna para entender que o(a) professor(a) deve assumir-se na relação entre duas diferentes instâncias. De uma parte, as escolhas que pode fazer como professor(a)-autor(a) na aula enquanto obra, cujo foco é a “boniteza” (Freire, 1996) da sua aula, ensinando a matéria, gerenciando os recursos didáticos que escolheu usar, fomentando a participação, respondendo e propondo perguntas, organizando os turnos de fala, etc. De outra parte, há outras interações em sala de aula em que o objetivo não é a atividade criativa de ensinar (Azanha, 1987), por exemplo, quando o professor conversa com os alunos sobre disciplina em sala de aula, quando dá visto no caderno, aplica provas, reparte atividades que devem ser realizadas em silêncio em sala de aula, conversa sobre as datas de avaliações, divide grupos de trabalhos, estabelece com a turma alguns acordos sobre realização de atividades ou sobre comportamentos em sala de aula, monta um mural com os

alunos, quando algum aluno decide fazer alguma confidência porque está enfrentando algum problema, etc. Nestes casos, é à instância do(a) professor(a)-pessoa-física quem age no cotidiano escolar (Azanha, 1987).

“Mania (ou surpresa) heterodidática” é a quarta categoria transposta e se inspira no conceito de heteroglossia, afirmando que diante de tanta coisa diversa nesse mundo há, portanto, alguma coisa que o(a) professor(a)-autor(a) possa entregar para uma turma, enquanto auditório, porque ele(a) quis, porque se lembrou deles, porque achou que iam prestar atenção, ou que precisavam/queriam saber, que iriam se emocionar, ou que ficariam curiosos. Esta escolha não está subordinada a uma determinação curricular, a um material didático. É uma escolha, uma idiosincrasia, um capricho, que didaticamente faz sentido para o(a) professor(a)-autor(a), ou por seu caráter inusitado, vinculado a um evento pontual do mundo vivido do cotidiano escolar (Azanha, 1987), ou por uma escolha reiterada, por um cacoete, por uma forma singular de olhar o mundo e dispô-lo sobre a mesa: trouxe isso aqui para vocês e acho que vão gostar! Eu gosto! Vocês gostam? Como não? É tão bonito! Vejam como é interessante! Vocês não são capazes de ver como é bonito, interessante, admirável?! Prestem mais atenção! Do que não gostam?! Critiquem com fundamentos, apresentem argumentos, justifiquem suas críticas, não sejam só ingratos(as)! Não basta que estejam só “a fim de incomodar”! Mostrem suas razões! Vocês são os protagonistas ou só querem ser paparicados(as)?! Pode tornar-se um vínculo lúdico e divertido para que os alunos possam criticar o(a) professor(a) também. Nesta categoria, a relação axiológica no triângulo didático professor(a)-conteúdo-alunos(as) em analogia com o triângulo autor-herói(mundo representado)-participante imanente (autor contemplador) tem como objetivo estabelecer vínculos de ordem “diversa”, “imprevisíveis”, de acordo com o projeto de dizer do professor e da reação do auditório, que sempre escolhe entre aderir ou resistir. É importante destacar que este vínculo não está pré-determinado nem pelo currículo nem pelo material didático. É uma escolha do professor, é algo que ele acrescenta porque considera que tanto a adesão quanto a resistência podem tornar-se um vínculo lúdico e autêntico entre professor(a)-autor(a) e alunos(as)-personagens. Também é uma forma de afirmar sua “licença poética” como “licença didática” para escolher com liberdade os objetos de ensino que escolhe mobilizar em sala de aula e assumir autoria, exigindo respeito diante de ingerências sobre seu trabalho, que não visa somente agradar, senão provocar o auditório.

A quinta e última categoria transposta para a autoria da aula deriva do conceito de estilo: “assinatura da aula”. Não é a última por acaso, mas sim porque é a mais abrangente, pois atravessa a aula em todas as demais categorias derivadas – é um projeto de dizer do(a) professor(a) que se pergunta sobre como ensinar um conteúdo a seu auditório. É, portanto, uma forma de abordar o conhecimento prévio dos alunos, bem como de considerar uma projeção futura do que a escola lhes proporciona como conhecimento (excedente de visão). Também diz respeito à relação axiológica entre professor(a)-autor(a) e alunos(as)-personagens em sala de aula, ou seja, é um modo de interagir com os(as) alunos(as) e organizar a participação e o relacionamento entre eles(elas) em sala de aula (equipolência). O estilo também se refere a uma elaboração planejada e criativa do conteúdo de ensino, bem como do relacionamento com os(as) alunos(as) e com a profissão³⁵ (professor(a)-pessoa/professor(a)-autor(a)). Expressa também uma disposição aberta e empática que estabelece vínculos autênticos entre o(a) professor(a) e o grupo de alunos(as) (mania heterodidática). Assim como todas as categorias derivadas nesta pesquisa, o estilo individual do professor está fundado no relacionamento com os(as) alunos(as). Quero ressaltar, junto à Bakhtin (2016), que o estilo se atribui ao gênero do discurso e também ao(à) autor(a), individualmente; é, portanto, expressão das relações dialógicas travadas socialmente pelo(a) autor(a), bem como manifestação de sua individualidade. Mas, de acordo com Volóchinov,

“O estilo é o homem”, mas podemos falar que o estilo é, pelo menos, dois homens, mais precisamente, o homem e seu grupo social na pessoa do seu representante autorizado, ou seja, o ouvinte que é um participante constante do discurso interior e exterior do homem (VOLÓCHINOV, 2019, pp. 142-143).

O estilo é uma maneira particular de ser de cada professor(a), uma assinatura, através dos modos de dizer e agir do(a) professor(a) em sala de aula: seu tom de voz, seus gestos, suas expressões faciais, a forma como ocupa o espaço em sala de aula, a maneira como usa o quadro, a forma como organiza sua aula e distribui o tempo para exposição do conteúdo e exercícios, se gosta de fazer uma conversa entre todos ou se pergunta individualmente, se permite que os(as) alunos(as) saiam de sala ou não, ou que entrem em sala depois de iniciada a aula, enfim, sua maneira única de ser como professor(a). Sendo assim, considero que, no

³⁵ Não estou negando o que nesse processo possa desenvolver-se de forma inconsciente, mas entendo que é propósito de outros pontos de vista e/ou outras áreas de conhecimento (psicanálise, psicologia etc.) tomá-lo como objeto de estudo, o qual não foi o escopo desta pesquisa.

caso do professor(a)-autor(a) oral da aula enquanto obra, os(as) alunos(as) são os(as) participantes constantes de seu discurso interior e exterior, além de coautores e personagens.

Da mesma forma, no que se refere ao estilo autoral, e conforme a descrição feita no capítulo anterior, o estilo individual do(a) professor(a) amolda-se nele como uma máscara, não no sentido de fingimento, engano, simulação; senão como uma espécie de filtro, que opera também como uma proteção ou escudo. Metaforicamente, enseja uma representação de si ou uma possibilidade de deslocamento para que o(a) professor(a) escolha como ele se relaciona com este auditório que, muitas vezes, mais resiste do que adere; não compartilha interesses colaborativos de cooperação; só “tá a fim de incomodar”; porque “saiu de casa pra causar”. Portanto, ao pensar em autoria da aula e em um(a) professor(a)-autor(a); o estilo é, do meu ponto de vista; e desta minha maneira de transpor os elementos que escolhi tirar de dentro do Círculo para por dentro da sala de aula, uma máscara autoral, no sentido do que elucida Faraco:

[...] a posição autoral é, no fundo, uma *máscara autoral* — *autorar* é assumir uma máscara (determinada posição axiológica, determinada voz social). Nesse sentido, Bakhtin entende que não há enunciado em que se possa encontrar uma *face*; encontramos sempre ali um autor criador (uma máscara, portanto) (FARACO, 2009a, p.91).

Tardif e Lessard (2008) afirmam que a docência é uma atividade artesanal, entre a criação de uma obra artística e a cópia reproduzida pela linha de montagem de uma fábrica. Segundo Faria Filho (2017), cada aula que começa e acaba é uma obra autoral que se articula “num *continuum* – num currículo, por exemplo – é sempre uma aposta” (Faria Filho, 2017, p.207). Levando em conta a contribuição destes diferentes autores, é preciso contemplar a complexidade e as contradições inerentes ao trabalho docente para articular ao referencial teórico escolhido. Em primeiro lugar, destaco que o trabalho artesanal é marcado pela singularidade do(a) professor(a) enquanto artesão. A docência carrega a marca do(a) professor(a), de sua personalidade, de seus valores e de sua forma única de interagir. Por outro lado, a aula insere-se num currículo, numa continuidade que visa produzir padrões que atuam de forma a condicionar a autonomia do professor. No entanto, ao afirmar o(a) professor(a) como artesão(ã), nem artista nem operário, ele(a) não poderá nunca alegar que não sabia o que estava fazendo, mesmo que esteja, por uma parte, condicionado(a), uma vez que o(a) professor(a) dá forma ao conteúdo, fundando a

cada aula uma aposta, seu ato responsável desde o lugar único que ocupa no mundo em relação a seus(suas) alunos(as).

Pensar a aula enquanto obra – artesanal e autoral – estabelece a sala de aula enquanto cronotopo, no qual estão em relação o(a) professor(a), os(as) alunos(as), numa determinada escola, por determinado período, de acordo com os apontamentos propostos por Lucas Maciel:

O cronotopo pode ser mais uma categoria a enriquecer uma análise bakhtiniana da linguagem, pois permite ver como os enunciados são marcados pelos espaços e tempos dos diálogos que tecem. Propomos, assim, a possibilidade de observar o cronotopo em dois aspectos: a) na organização interior do enunciado, na medida em que cada gênero discursivo pode equacionar em seu interior o tempo-espaço de modo singular; b) nas relações dos autores e interlocutores com os enunciados, pois essas relações são marcadas pelos tempos e espaços das interações discursivas (MACIEL, 2024, p.152).

Ao abordar o gênero do discurso aula, no capítulo anterior, de acordo com as disposições estabelecidas por Fonseca (2015), o conteúdo temático das aulas compreende os objetos de ensino definidos de acordo com o currículo, selecionados por um plano de ensino. No entanto, reconheço que esta é a parte condicionada, limitadora da autonomia na aula. De fato, o conteúdo temático da aula é o objeto de ensino que o(a) professor(a) decide tratar na aula, independente de estar definido de acordo com o currículo ou não. Porém, acredito que mesmo deixando-se influenciar por acontecimentos da aula ou outros fatos externos que não se pautem prioritariamente no currículo, alguma relação com este documento pode-se estabelecer, a fim de conduzir artesanalmente o trabalho em sala de aula, sem obedecer completamente nem inventar autenticamente. Na ausência dos planos de ensino³⁶, me baseei no “Currículo de Referência de Minas Gerais” (2018, 2021).

No que diz respeito à forma composicional, estão incluídas as estratégias didáticas (uso de recursos e materiais didáticos; organização do tempo e do espaço da sala de aula) – além dos ritos e rotinas – a partir do que foram selecionadas, pelo recorte metodológico adotado, aulas em que o(a) professor(a) se dirigisse à turma de alunos(as) enquanto auditório, embora outros espaços escolares também tenham sido considerados: biblioteca, sala multimídia e sala de computadores.

³⁶ O plano de ensino parece ser um documento comum ao cotidiano da universidade. A exigência da escola básica mostrou-se em torno do diário de classe, com determinação de datas e listagem de conteúdos, conforme os documentos recebidos, no caso das professoras colaboradoras que forneceram tais informações.

O estilo é a quinta e última categoria transposta para a autoria da aula, é mais abrangente, pois atravessa a aula em todas as demais categorias derivadas; se atribui: 1) ao gênero do discurso: o modelo deôntico (Fonseca, 2015) é o posicionamento discursivo do(a) professor(a) para a disciplinarização, cujas estratégias de ordenar, explicar ou aconselhar os(as) alunos(as) sobre como realizar as atividades ou proceder em sala de aula, eu havia associado, anteriormente, à palavra autoritária e à palavra internamente persuasiva. A primeira ordena. A segunda explica ou aconselha. Ambos refletindo, portanto, diferentes modelos deônticos de conduta. 2) ao autor: uma assinatura da aula enquanto autor-oral através dos modos de dizer e agir do(a) professor(a) em sala de aula, uma máscara autoral.

Na minha pesquisa, cada categoria derivada do Círculo pode ser interpretada, analogamente, a um instrumento do artesanato do(a) professor(a)-autor(a), que as usa conjuntamente, bem como as premissas do primeiro capítulo parecem parte do material que vai ganhando uma forma, a aula como obra, que tem uma assinatura de acordo com as condições de realização do ofício de cada professor(a)-autor(a).

À continuação, analiso cada um dos(as) professores(as) colaboradores(as), passando pelas categorias derivadas da pesquisa de campo a partir de um recorte das aulas observadas e outras relações que considero pertinentes.

5.1 PROFESSORA ROSA

Meu primeiro dia da pesquisa de campo foi na escola da professora Rosa. Conforme sua apresentação no capítulo anterior, na nossa conversa inicial destaquei sua preocupação com: a evasão no Ensino Médio; um sentimento de incapacidade dos alunos em relação ao Enem e ao Ensino Superior; o número restrito de alunos na modalidade Ensino Médio Integral (relativamente nova na escola).

No primeiro horário, entramos na sala de aula, eram aproximadamente 20 alunos, turma do 3º ano matutino. Depois que a profa. Rosa os cumprimentou, cedeu-me a palavra e me apresentei, disse que acompanharia por longo tempo as aulas para que eles deixassem de me notar, que meu objetivo era somente observar as aulas e agradecer.

A profa. Rosa iniciou a aula dizendo que iria passar no quadro uma redação feita durante as oficinas do projeto da universidade na escola, que, infelizmente,

nem todos os alunos puderam participar, mas gostaria que anotassem no caderno e fizessem uma análise juntos, a fim de descrever algumas características que uma redação do Enem deve ter para aproveitar que nesse dia eles tinham o 1º e o 3º horários. O segundo horário era uma janela no horário da profa. Rosa e a turma tinha aula de Educação Física, o que permitia que o quadro permanecesse intacto. Eis a redação que foi anotada no quadro:

(A arte como instrumento de humanização do homem)

Segundo o escritor alemão Goethe, “só a arte permite a realização de tudo o que na realidade a vida recusa ao homem”, ou seja, ela permite o exercício da Imaginação e da evasão. Desse modo, a arte é um canal de expressão de sentimentos e também atua como uma maneira de transmitir ideias que muitas vezes não são verbalizadas e, além disso, une as pessoas e globaliza a essência humana.

Nesse contexto, de acordo com Leonardo da Vinci, “a arte diz o indizível”, logo, a arte comunica aquilo de mais profundo nos seres humanos, o que não pode ser encontrado em palavras, os sentimentos. A exemplo, pode-se citar Van Gogh, artista que expondo o que sentia criou “Starry night”, uma visão distorcida da janela do hospício em que estava. Assim, trazendo essa reflexão para contemporaneidade saturada de problemáticas sociais relacionadas à saúde mental, a arte funciona como uma forma de expressão e gestão emocional de fundamental importância.

Ademais, a arte une as pessoas e globaliza a essência humana, fazendo conexão de indivíduos de interesses semelhantes, aproximando os cidadãos. Dessa forma, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito” e, por isso, todos deveriam ter as mesmas oportunidades. Entretanto, essa não é a realidade presente na sociedade. Muitos indivíduos não têm acesso nem à internet, que é um dos principais meios de acesso a todo tipo de arte.

Portanto, urge que o Ministério da Cultura tome providência para a democratização do acesso à arte no Brasil, por meio do desenvolvimento de projetos sociais voltados para a comunidade mais carente com apoio a grupos de dança, teatro ou música, ou por meio de auxílios para dar gratuidade de acesso a espaços voltados para arte, principalmente às pessoas mais desfavorecidas. Assim será possível que a arte continue sendo uma forma de humanização do homem.

Fonte: Elaborado pela autora.

A profa. Rosa usou um pincel de cor diferente para destacar no quadro os elementos linguísticos que lhe interessavam na redação e acrescentar informações. Enquanto tachava o título no quadro, disse:

(I)

Profa. Rosa: Não ponham título na redação do Enem. Vocês podem perder uma linha que depois pode fazer falta. Vocês têm que escrever a redação à caneta, caneta preta. Se vocês errarem uma frase, vão ter que riscar, tachar, assim, oh (enquanto tachava o título, o único destaque com a mesma cor preta com a qual estava escrito todo o texto) igual eu fiz aqui. Isso não tem problema, não. Errou, tachou, e não esquece o parêntesis, hein, e continua escrevendo. Agora, se faltar linha, aí não tem jeito, não. Não precisa por título, então não põe, não é mesmo?! Por que essa linha pode fazer falta, né?! Nós já conversamos sobre isso: a redação do Enem é um texto dissertativo... O que mais?

A1: Tem que ter introdução, desenvolvimento, conclusão.

Profa. Rosa: É um texto dissertativo-argumentativo. Isso mesmo, introdução, desenvolvimento, conclusão. Vocês precisam escrever sempre redação [INAUDÍVEL] hábito de escrever

Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]

Profa. Rosa: É sim! [INAUDÍVEL] pegar o jeito, [INAUDÍVEL] escrever é escrevendo

Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: É isso! [INAUDÍVEL] a letra ir ficando mais legível...
 Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: Não tô falando de letra feia ou bonita, não, [INAUDÍVEL] nada disso
 Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: Não é isso, não, isso não importa, mas letra que não dá pra entender? [INAUDÍVEL] tem que dá pra ler
 Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: Não é isso! É letra legível, pode ser feia, que seja l-e-g-í-v-e-l.
 Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: Escrever a mão, nossa, que problema, né?! [INAUDÍVEL]
 Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: Quem não tem dó?! Vocês vão ter que escrever uma redação inteirinha à mão, pois é!
 Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: Vocês estão reclamando de copiar? Não acredito, galera!
 Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: Não acredito! Vocês não estão entendendo nada! Que dó! Realmente. Aqui, galera, vocês vão ter que escrever!!! Imaginem quando tiverem que escrever uma redação?! Eu sou boazinha! E vocês não têm dó de mim, vejam, só!
 Alunos e professora riem juntos. Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: Aqui! Atenção! Uma coisa muito importante na redação do Enem é o tal do repertório, que conta ponto, também. Chegamos a comentar, lembram?
 Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: Vocês sabem o que é?
A2: Eu nem sei se eu vou fazer Enem, fessora. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: Mas você pode mudar de ideia! Então tem que aprender a fazer a redação, porque não dá pra aprender em cima da hora, né?! [INAUDÍVEL]
 Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: Vamos, lá, pessoal, o repertório é muito importante na redação do Enem. Aqui, oh, a redação inicia com uma citação de Goethe, é repertório no Enem. Puxa, o candidato lê Goethe, citou Goethe (*entonação teatral*). Que mais é repertório?
A3: O da Vinci?
Profa. Rosa: Isso! Aqui, qual que é a obra dele mais importante, mais conhecida, hein?!
Alunos: A Mona Lisa. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: É ela mesmo. A gente vai falar bastante dela mais pra frente, nas próximas aulas. Como é que a gente vai adquirindo repertório, hein?
 Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: Estudando, né, galerinha. Vocês estão muito novos para parar de estudar, uai. Têm a vida pela frente!
 Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]
Profa. Rosa: Vamos, lá, pessoal, e agora, repertório, o que mais a gente falou disso? O que vocês sabem sobre esse tal de repertório? É importante pro Enem!

Por problemas técnicos (a pilha estava fraca, eu não sabia olhar isso ainda, era o primeiro dia da pesquisa de campo, eu não tinha levado pilha para reposição) a gravação desse dia foi interrompida precocemente nesse ponto, mas eu tomei nota no meu diário de campo.

A profa. Rosa explicou que repertório, na redação do Enem, se refere a um conjunto de informações que os(as) alunos(as) apresentam em seu texto que são diferentes daquelas já oferecidas pelo Enem ao solicitar a redação. Além disso, e mais importante, têm que se relacionar com os argumentos que os(as) alunos(as)

estão defendendo. Podem estar explicitados por meio de referências a uma variedade de conhecimentos, por exemplo, fatos históricos, dados geográficos ou estatísticos, obras artísticas ou teóricas (citadas direta ou indiretamente), leis ou códigos culturais, etc. Justificou porque o repertório é importante para o Enem ao explicar que demonstra que o(a) aluno(a) tem uma variedade de conhecimentos sobre o mundo e consegue se posicionar criticamente a partir das informações de que dispõe, fortalecendo seu ponto de vista por relações coerentemente estabelecidas. Ainda mais, diferencia a redação do(a) aluno(a), no sentido em que muitos podem defender o mesmo argumento, outros muitos têm a mesma informação no repertório, no entanto, a forma pela qual a relação entre o argumento e a informação do repertório se estabelece singulariza o texto, faz com que a redação do(a) aluno(a) seja única. Alegou inclusive que a experiência pessoal também faz parte do repertório à disposição de qualquer um que faça uma redação do Enem, se souber atender às “regras” da prova e estabelecer relações consistentes entre sua experiência pessoal e a defesa de sua argumentação. Foi assim que terminou o primeiro horário.

No terceiro horário, ao retornar à mesma turma, a profa. Rosa solicitou aos alunos que identificassem, na redação escrita no quadro, o que mais era ‘repertório’. Depois da resposta dos alunos sublinhou “*Starry night*” de Van Gogh e “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Destacou também os conectivos (segundo e de acordo; além disso e ademais; ou seja; a exemplo; entretanto) usados no texto, sua classificação segundo a gramática e sua importância para a atividade de escrita, com ênfase na variedade de conectivos de conclusão (desse modo, logo, portanto, assim(2x), dessa forma, por isso). Ao concluir sobre o uso dos conectivos, disse que “assim” foi usado duas vezes no texto e não foi um problema, já que estão distantes e há muitos conectivos de conclusão no texto. Perguntou se os alunos queriam sugerir alguma alteração na redação, se tinham alguma sugestão para melhorar o texto. Ninguém se manifestou. Ela esperou, encarou os alunos, então disse em tom cerimonioso que a redação do Enem é muito importante na pontuação final. E que qualquer texto sempre pode ser melhorado. Destacou que é exigido o uso da norma culta da língua portuguesa na prova e que alguns conteúdos de aulas chatas como concordância nominal e crase são importantes para não perder pontos bobos na redação do Enem. Considerou que ao revisar as próprias redações eles teriam mais atenção, que era uma questão de costume, de treino, uma prática. Ressaltou que

existe espaço para rascunho na prova do Enem, que qualquer texto começa por um rascunho, por um projeto de texto, onde se devem organizar as ideias e a sequência lógica dos argumentos que vão ser apresentados. Com relação à redação anotada no quadro, destacou que a expressão “*globaliza a essência humana*” estava inadequada, não só porque aparece duas vezes na redação, mas, principalmente porque “*globalização*” é um termo de geopolítica relativo aos mercados internacionais e suas relações econômicas que, segundo ela, destoa do tema da redação, de forma que, ou consideramos que a arte “humaniza o homem” porque permite que ele escape da realidade que o determina, ou consideramos que a “*essência humana*” e sua expressão artística podem ser negociadas no mercado, o que contradiz o argumento sustentado na conclusão do texto, quando defende que mesmo as pessoas que não têm condições de pagar pelo acesso a atividades artísticas deveriam receber subsídios do governo que lhe garantissem oportunidade à arte enquanto um direito. Apesar de sinalizar que a expressão “*globaliza a essência humana*” foi usada equivocadamente duas vezes na redação, a profa. Rosa não sugeriu uma forma para substituí-las e as ocorrências não foram tachadas no texto. Tampouco os(as) alunos(as) lhe perguntaram a respeito. Na conclusão da aula, a profa. Rosa destacou as atividades do projeto da universidade realizado na escola, voltado ao desenvolvimento da produção escrita dos alunos do Ensino Médio, inclusive à redação do Enem, a partir do qual receberiam apoio individual de bolsistas universitários do Curso de Letras, destacando que era uma ótima oportunidade que não deveriam desperdiçar.

Ao longo das observações das aulas da profa. Rosa, sua preocupação com a continuidade dos estudos dos alunos, com o Enem, com o interesse e/ou confiança deles em cursar Ensino Superior foi encaixada na categoria “Escola antes e adiante”, a partir do que a professora, partindo de uma posição exotópica, projeta tanto os propósitos do conhecimento escolar quanto o conhecimento prévio dos alunos. Seguindo ou não o conselho da professora Rosa em prosseguir os estudos, os(as) alunos(as) vão se lembrar, no futuro, que em suas aulas esse tema era recorrente. Da mesma forma, interessando-se ou não pelo Enem, os(as) alunos(as) o reconheciam como um objeto de ensino privilegiado pela professora.

No exemplo da aula comentada acima, a profa. Rosa reage rápido quando a aluna diz: “*Eu nem sei se eu vou fazer Enem, fessora*”. Pela preocupação anterior da profa. Rosa, desde a conversa inicial antes do início da pesquisa de campo,

podemos saber que ela considera que este *‘nem sei’* pode expressar indiferença ou mesmo falta de vontade ou de condições de continuar estudando. Entretanto, em sala de aula, a professora se agarra à ambivalência da expressão para considerá-la enquanto uma dúvida: *“Mas você pode mudar de ideia”*, e justifica que por esse motivo a aluna aprenda a fazer a redação e considere seu próprio enunciado como incerteza: *“tem que aprender a fazer a redação, porque não dá pra aprender em cima da hora”*, ou seja, se no futuro a aluna não fizer a redação da prova do Enem, não será por sentir-se incapaz de fazê-la. E se mudar de ideia, se sentirá preparada para escrever sua redação, desde que realize as atividades propostas.

Também nesse excerto, parece-me interessante colocar em diálogo dois momentos. Quando a professora está abordando o conceito de repertório na redação do Enem ela diz: *“a redação inicia com uma citação de Goethe, é repertório no Enem. Puxa, o candidato lê Goethe, citou Goethe”*. Na transcrição, ressalttei inclusive uma entonação diferente no trecho, teatral, ao dizer: *“Puxa, o candidato lê Goethe, citou Goethe”*. Ao se referir aos alunos como *“o candidato”*, ela faz uma paródia do discurso daquele que assume a função de corretor das provas do Enem, que posso (ou quero) designar por uma *‘instância oficial da educação’*. A interjeição (*Puxa*) demonstra que esse suposto corretor gostou, se impressionou com o *“repertório”* do *“candidato”*. No entanto, o contraste entre *“lê Goethe”* no presente e *“citou Goethe”* no passado insinuam que isso que *“é repertório no Enem”* diferencia o que, de fato, os candidatos que fazem as provas do Enem têm enquanto hábito de leitura e o que eles citam nas provas para impressionar os corretores, a fim de ganhar mais pontos e demonstrar conhecimento, isto é, o *“repertório”* que deixam registrado em suas provas. Por outro lado, mais tarde, quando ela diz: *“Como é que a gente vai adquirindo repertório, hein? Estudando, né, galierinha. Vocês estão muito novos para parar de estudar, uai. Têm a vida pela frente!”*, ela procura englobar outro tipo de *“repertório”*, mais amplo e mais profundo, não um repertório que *“é”* citado numa prova, mas algo que vai sendo adquirido no curso da vida, ao longo dos estudos, com o tempo, pelos que têm condições de prosseguir seus estudos e escolher uma profissão com níveis de exigências que perduram sua condição de estudante.

A preocupação da profa. Rosa é que seus alunos tenham consciência que ainda estão em idade de serem estudantes e que, portanto, a continuidade de seus estudos deveria ser cogitada em seu horizonte social e de suas famílias, que

deveriam dar prioridade a isso. No entanto, sabemos que, no Brasil, um país marcado pela desigualdade, os jovens muitas vezes deixam os estudos para trabalhar. Por outro lado, as pessoas que têm mais tempo de estudo têm melhores condições de vida. A desigualdade é também o tema da redação que ela escolhe para analisar com os alunos em sala de aula, mesmo que enfocada pelo direito de acesso à arte. Dessa forma, a profa. Rosa, ao tentar convencer os estudantes a dar continuidade aos estudos, oscila entre argumentos mais pragmáticos – formar para o Enem e atender ao propósito deste Ensino Médio (no meio, entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior) que enfrenta o problema da diminuição de turmas e a perda de alunos(as) – e outros argumentos mais profundos relativos à formação escolar, ao conhecimento e à escolha de uma carreira profissional.

De forma análoga, considere que o ato de escrever um título da redação no quadro, para depois de concluída a escrita da redação, ensinar a tachar o título, a rasurá-lo de acordo com as regras do exame, também é um convite a servir-se da escrita como um produto útil, de acordo com as circunstâncias, omitindo que o título deveria estar escrito no espaço destinado ao rascunho, por exemplo, ou que algumas pessoas preferem pensar um título antes de começar a escrever um texto, enfim, levar a uma reflexão sobre um processo de escrita que não acontece da mesma forma para todas as pessoas e que, ademais, o ato de escrever, corrigir e reescrever não está somente relacionado a um número de linhas X ou Y, mas a um processo de idas e vindas sobre o próprio texto, e que, mesmo sendo uma prova que exige agilidade, é normal que isso aconteça, por isso a importância do rascunho.

Aquela era a primeira aula da pesquisa de campo, eu estive ansiosa por ela por muito tempo, mas ainda não tinha consciência da importância do diário de campo e nem tampouco um ouvido atento. Tive uma impressão de uma aula longa e produtiva, pois levava em consideração a conversa inicial com a profa. Rosa da semana anterior (o que corroboraria, depois, a categoria “Escola antes e adiante”, derivada do conceito excedente de visão e inspirada em João Wanderley Geraldi (2013), no que diz respeito a relacionar o conceito de Bakhtin aos excedentes de visão que tem o professor sobre o aluno). Em várias aulas, a preocupação da profa. Rosa com a continuidade dos estudos dos(as) alunos(as) é afirmada pela importância que ela dá ao Enem e ao Ensino Superior.

Profa. Rosa: Gente, alguém, você já montou um currículo alguma vez na vida? Já, L..., já? (INAUDÍVEL) quem mais? E... , K..., e vocês montaram com que objetivo? O que vocês estavam buscando com esse currículo?

A1: Emprego.

Profa. Rosa: Emprego? Vocês estavam num curso e tinham que montar um currículo?

A2: É.

A3: (INAUDÍVEL)

Profa. Rosa: Mais ou menos isso. E você, T... ?

[...]

Profa. Rosa: Ah, então foi isso, procurou modelo. Então, a gente vai falar um pouquinho sobre isso. (INAUDÍVEL) vocês estão falando sobre o currículo também? Não? É uma coisa interessante, então, assim, nessa fase transitória que vocês vão fazer aí pra frente. Que, lógico, né? Muitos, meio que a maioria, querem fazer uma universidade, ou um curso técnico. Mas, em algum momento, vocês vão montar um currículo, para procurar emprego. Ou mesmo, gente, às vezes até dentro da universidade, dentro do próprio curso técnico, você precisa de um currículo pra pleitear uma bolsa de estudos. Ou para participar de algum processo seletivo dentro da universidade, dentro do curso, né? Igual a L... vai fazer lá no C..., né? Você já ouviu falar se lá vai ter bolsa L...? Já?

(III)

Profa. Rosa: Cuidado, gente, com essas alternativas que são muito radicais, assim, né? O que é ignorar, gente? Fingir que aquilo ali nem existe. Será que tem essa informação no texto, né? E outra coisa, quando ela fala assim ‘são ignoradas pelas famílias’, dá a entender que são todas. Será que toda família vai tratar mal o idoso? Tomem cuidado com essas questões que são muito generalizantes. E uma outra coisa, gente, que eu sempre falo pra vocês tomarem cuidado na interpretação não só do ENEM, mas de qualquer coisa que vocês forem interpretar. Tomem cuidado na hora de fazer o exercício! O que é interpretação? O que eu interpretei no texto e o que faz parte da minha imaginação? O que eu imaginei, o que eu inferi vai estar fora da interpretação. Igual a (inaudível) falou ‘eu marquei essa’. Por quê? Você inferiu que as famílias ignoram do seu entendimento, da sua leitura, mas sempre a gente toma cuidado que a interpretação de texto te leva pra cair num buraquinho, te leva pra uma alternativa. Não, isso aqui eu acho que é o que acontece na realidade, mas às vezes não é o que está escrito lá. Às vezes é o que você está imaginando e inferiu, então cuidado com isso.

No excerto (II), a professora antecipa uma concordância do auditório “Que, lógico, né?”. A escolha do adjetivo “lógico” pressupõe uma evidência do que vai dizer em seguida: “Muitos, meio que a maioria, querem fazer uma universidade ou um curso técnico”. Ela suaviza o pronome indefinido “muitos” pela expressão “meio que”, prevenindo alguma contestação. Porém acaba reforçando seu ponto de vista, porque “meio que a maioria” equivale a “quase todos” que “querem”, ou seja, a professora afirma que quase todos os seus alunos têm desejo ou intenção de cursar uma universidade, em primeiro lugar, depois da pausa, “ou um curso técnico”, embora ela saiba que não seja bem assim. Na verdade, quer tratar de convencê-los de que isso é “lógico” no Ensino Médio.

No trecho “Vocês estão falando sobre o currículo também? Não? É uma coisa interessante, então, assim, nessa fase transitória que vocês vão fazer aí pra frente”, a professora está, ao mesmo tempo, chamando a atenção de uma dupla de alunos assentados um de frente pro outro, conversando baixinho, no centro da sala de aula. Ela se aproxima dos dois dizendo “Vocês estão falando sobre o currículo também? Não? É uma coisa interessante” o tom de voz é normal, ela está só prosseguindo a aula, mas a expressão facial que faz para os alunos é de reprovação. Os marcadores discursivos “então, assim” ela fala se virando ora para um, ora para outro. A professora vai seguindo pelo corredor e dizendo: “nessa fase transitória que vocês vão fazer aí pra frente”, enquanto faz um gesto com as mãos para os dois alunos se virarem para a frente da sala.

Há um duplo endereçamento do enunciado pela professora: à dupla (para regular o comportamento) e à turma (sem interromper o fluxo de seu comentário na aula). De fato, só os alunos mais próximos à dupla puderam notar. A aula como situação de ação (Tardif, 2002) tem estreita relação com sua dimensão multimodal, a qual se considera: no tom de voz que não se altera, para evitar a interrupção do fluxo da aula; na expressão facial de reprovação, que comunica a real intenção à dupla; na alternância de olhar (ora um, ora outro), que personaliza cada um dos alunos no chamado de atenção e impede que o par escape da responsabilidade conjunta; no movimento corporal, com o gesto das mãos indicando para virar para a frente.

No excerto (III), a profa. Rosa deixa claro que o Enem não é qualquer coisa na vida de um estudante, ou seja, é muito importante. Além disso, alerta que nas questões de leitura os alunos não devem fazer inferências com base nas alternativas, mas sim apoiar-se na interpretação dos textos. De qualquer forma, a categoria excedente de visão, no caso da profa. Rosa, foi enunciada por ela antes mesmo do início da pesquisa de campo, e é reiterado em outras categorias, como se verá adiante.

No que diz respeito à equipolência, nas primeiras aulas da profa. Rosa, o auditório me pareceu atento e respeitoso, respondendo as perguntas feitas pela professora. Não é possível, pelo áudio, distinguir as falas individuais dos(as) alunos(as), a não ser de três alunos(as), especificamente, com destaque à resposta da professora à aluna que fez questão de se fazer ouvir ao desacreditar que faria o Enem. No entanto, é preponderante a manifestação do auditório como um todo

quando provocado pela professora. Além disso, ele se manifestava respondendo em um coro polifônico, que interagia em grupos pequenos, entre aqueles que estavam mais próximos (fisicamente) e a professora com todos, mas nunca em uníssono. A sala de aula era grande, bem iluminada, quase metade das carteiras estava desocupada. Eu estava sentada na fileira em frente à mesa da professora, próxima às janelas, na terceira carteira, as duas da minha frente estavam vazias. Eu sabia, pela minha visão periférica, que os(as) alunos(as) olhavam muito para mim e faziam alguns comentários, mas como eu estava ali “só” para observar, não queria fazer “mais” do que isso. Durante as aulas do 3º ano, a profa. Rosa não demonstrou nenhuma necessidade de organizar individualmente a participação dos(as) alunos(as) no auditório da sala de aula, pedindo que cada um falasse na sua vez, levantasse a mão e em sequência ordenada se manifestasse, cada um por vez. Na minha leitura da aula, havia alguns aspectos levados em conta pela profa. Rosa no que diz respeito à equipolência durante a aula do 3º ano (que para mim foi uma só, mais longa e com um intervalo favorável entre os primeiros cinquenta minutos e os cinquenta minutos finais, como eu estava bastante familiarizada na universidade):

- 1º) O volume de som produzido por seu auditório polifônico, mesmo que coletivo e simultâneo, não se sobrepunha ao de sua voz, por vontade, decisão e postura do próprio auditório, o que garantia à professora a oportunidade de, sem silenciá-lo, ir angariando alguns fragmentos enquanto o recorria (especialmente, desde a frente da sala, próxima ao quadro, às vezes entrando um pouco em cada fileira, mas sem chegar até o fundo) e respondê-lo (com um tom de voz sobressalente o suficiente para que o gravador de áudio captasse, desde a mesa da professora à frente da sala – voz projetada, mas sem gritar, uma técnica vocal mesmo).
- 2º) Ela estava incitando ainda mais seu auditório, mas deixava transparecer que não estava levando muito a sério o seu palavrório, estava só juntando os cacos dos queixumes dos(as) alunos(as): um hábito de escrever rotineiramente, sempre fazer redações como do Enem, ter uma letra legível, praticar o ato de escrever a mão, e, por fim, a causa-mor de toda lamentação, o porquê tanto resmungavam, o que lhe roubava as forças até de reclamar: copiar tanta coisa do quadro.
- 3º) A profa. Rosa considerava que os(as) alunos(as) eram plenamente aptos(as) para decidir se sua participação se daria individualmente, perante o auditório, se iriam falar sozinhos(as) diante de todos, como ocorreu em três momentos durante a aula, ou se só queriam interagir no coro da turma.

Já confessei nesta tese que, conforme assumi no capítulo anterior, me encarreguei da cópia do quadro como forma de exemplo de conduta diante dos alunos, algo que pudesse servir de atenuante para o incômodo que minha presença representava, como pesquisadora, em sala de aula. A aula da profa. Rosa foi a primeira da pesquisa de campo e, como podem constatar, a redação anotada no quadro foi integralmente copiada por mim. No entanto, em um primeiro momento, me pareceu um exagero, ou até um anacronismo. Fiquei me perguntando por que o texto não foi entregue aos alunos numa cópia impressa, já digitada, o que teria poupado muito tempo à aula e muito desgosto aos alunos para discussão de outros aspectos relativos à leitura e análise do texto. Não posso omitir que teria ficado muito satisfeita em ter-lhe feito uma foto com o celular. Entretanto, o comentário feito pela profa. Rosa – de que os alunos têm que escrever à mão uma redação na prova do Enem – me levou a considerar a cópia do texto do quadro por um ponto de vista que não tinha considerado, uma vez que eles terão que redigir uma redação de próprio punho na prova do Enem, que é o último degrau da escola básica, a porta de acesso ao Ensino Superior. No meu tempo de estudante o Enem não existia (e tive que fazer, além da redação, a segunda etapa do vestibular somente com “questões abertas”). Só de lembrar o que foi o vestibular na minha vida, senti um arrepio e logo quis pensar em outra coisa. São tempos difíceis de lembrar (e de viver) na juventude. A cópia do texto do quadro, sua análise, o convite à participação no programa da universidade realizado na escola, a preocupação pela continuidade dos estudos dos(as) alunos(as) se conformaram num todo coeso de sentido e objetivos, como excedente de visão da professora, que projeta tanto os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) – inclusive a falta de hábito com a escrita à mão – até a possibilidade de realizar um curso superior e desfrutar de uma condição mais favorável no mercado de trabalho – um propósito em relação ao futuro sobre o conhecimento obtido durante a formação escolar.

As outras aulas que se sucederam nesse dia não entraram no recorte final das aulas a serem analisadas da profa. Rosa. Não foram gravadas nem transcritas. Ainda assim, fazem parte das relações que me parecem interessantes estabelecer. As turmas do 4º e 5º horários tinham mais alunos e a minha presença gerou mais repercussão (foi mais difícil achar um lugar na sala de aula para mim, passaram muito rápido, os alunos tumultuaram a aula, fizeram mais brincadeiras. Se nos primeiros horários a pesquisa de campo parecia que não teria nenhum impacto,

vieram logo o 4º e 5º horários para indicar que antes estava tudo muito bom para ser verdade). No último horário, turma do 1º ano, os alunos fazendo muita arruaça, sala bem numerosa (aproximadamente 35 alunos em sala). A profa. Rosa chamou atenção várias vezes. Já estávamos todos cansados. No final, ela desistiu. Foi dar visto nos cadernos para saber quem estava com a matéria em dia. Nem assim a bagunça parou³⁷. Preciso enfatizar que a categoria equipolência, ao ser transposta por mim à autoria da aula, apresenta três níveis de organização do diálogo em sala de aula pelo(a) professor(a): 1º) todos(as) os(as) alunos(as) podem falar, 2º) todos(as) os(as) alunos(as) escutam o(a) professor(a). O segundo nível não se cumpriu nas aulas do quarto e quinto horários. Embora a expectativa da profa. Rosa, a exemplo das aulas com o 3º ano, considerasse que os(as) alunos(as) fossem capazes de administrar sua participação em coro ou individual, o volume de som produzido pelo auditório impedia que a profa. Rosa fosse ouvida. Além disso, ela se sentia muito desconfortável em ter que silenciá-los por uma ordem autoritária. Voltaremos a isso ao abordar o estilo. No 2º ano, o tema da aula eram as figuras de linguagem presentes em um poema de Camões e sua relação intertextual com a carta de Coríntios da Bíblia e a música “Monte Castelo” da banda Legião Urbana. No último horário, 1º ano, o tema da aula era o gênero crônica, os diferentes tipos de crônica existentes e a análise da crônica “Revogue-se” de Lya Luft.

Quando tocou o sinal, eu estava exausta, os alunos saíram, eu me dirigi à mesa da profa. Rosa para contar que o gravador só tinha gravado os primeiros trinta minutos da primeira aula. A pilha tinha acabado. Primeira gravação das aulas da pesquisa de campo, vivendo e aprendendo. Eu estava comentando tudo isso com a profa. Rosa. Ela estava cabisbaixa. Meio cansada ou desanimada. Quando, enfim, parei de falar como uma tagarela, ela me olhou. Depois de respirar fundo, me disse, com um tom solene: *“Eu estou com vergonha desta aula que eu dei no último horário para o primeiro ano”*. Eu tentei dizer num tom solene também, diferente da tagarela que reclamava do gravador de áudio, sorrindo sem graça para ela: *“Quem está com vergonha sou eu, Rosa. Acho que eles fizeram esta bagunça toda por minha causa, não é?”* Ela sorriu para mim. Ficamos nos olhando em silêncio por um breve tempo.

³⁷ É importante esclarecer que no capítulo anterior, ao diferenciar a escola auditorizada da escola desauditorizada eu me referia, especialmente, a uma disposição espacial dos alunos em sala de aula, uma “coreografia”. Apesar de considerar, neste caso, que os alunos não permitiram que a professora conduzisse as atividades como ela gostaria, eles permaneciam sentados em seus lugares.

Para mim, pareceu tempo suficiente para compartilhar um segredo de algo difícil que vem pela frente e vai ter que ser encarado.

A estratégia adotada pela profa. Rosa foi nunca mais sentir vergonha. Ela trocou o 4º e o 5º horários para aulas que as bolsistas do projeto da universidade assumiam atividades (que já não teriam o Enem como foco?), o que impedia que eu as observasse. Encontrou a segurança no terceiro ano. Menos alunos, mais focados, alguns interessados no Enem, mais comprometidos. Foi a professora que mais trocou dias de observação, também por motivos da participação no projeto do qual fazia parte e da recepção de estagiários, etc. A profa. Rosa era muito séria para passar vergonha duas vezes na frente de uma pesquisadora só. Outra categoria: professora-pessoa/professora-autora. Quem passa vergonha é a professora-pessoa. A professora-autora é transgrediente, não põe os pés no chão da sala de aula, pois não tem pés, não sente vergonha nem orgulho. A professora-autora é pura relação. Alma leve e tranquila, não tem corpo. Está livre de querer pôr para fora de sala qualquer protagonista arrogante. É capaz de manter um diálogo com ele, encontrar o melhor tom da relação axiológica entre o autor e o herói e suas nuances. A professora-pessoa, não. O emotivo-volitivo a engole. Ela sente vergonha pela aula que ela deu. Ou sente raiva. Ou se frustra. Tudo isso porque o auditório (essa aglomeração de protagonistas) não está disponível para ouvi-la. Sente-se mal porque não conquistou a linguagem capaz de mobilizar o auditório 'treteiro'. Acha que poderia, talvez, ter se deslocado mais, mas não encontrou uma palavra que o auditório pudesse compartilhar e responder. E ela se envergonha. Os(as) alunos(as) não passam mais vergonha na escola, são os(as) protagonistas, que bom. Mas não são os(as) professores(as) que precisam ficar constrangidos(as). E entendo a forma pela qual a profa. Rosa se protegeu. Restringiu o número de aulas observadas, mas diante da pesquisadora, ela nunca mais se sentiu desconfortável ao dar suas aulas. Ela escolheu as turmas que eu podia assistir e registrar. Eu nunca mais assisti aulas nessas turmas de 2º e 1º anos do primeiro dia da pesquisa de campo. Afinal de contas, a profa. Rosa não quer, não precisa e não merece sentir vergonha na pesquisa de ninguém. Não é no trabalho que ela realiza que falta seriedade, é no auditório com o qual, de vez em quando, ela se depara.

A maneira com que cada professor(a) colaborador(a) lidou com a alteração do comportamento dos(as) alunos(as) em sala de aula em função da minha presença foi analisada dentro da terceira categoria: professor-pessoa/professor-autor.

Assumo sozinha a impressão de que minha pesquisa de campo representou para os(as) professores(as) colaboradores(as) um incômodo. Em nenhum momento eles(as) explicitaram para mim que eu era um incômodo. Mas eu percebia pelos subentendidos, pelo extraverbal, pelas expressões faciais, pelos olhares deles(as) e dos(as) alunos(as) para mim, etc. Minha sorte é que meu referencial teórico me resguarda e contempla uma compreensão morosa no tempo, e essa leitura foi feita no decorrer da pesquisa, pelos indícios aos poucos percebidos e interpretados. Meu propósito, como pesquisadora, era “só” observar como os(as) professores(as) já realizavam seu trabalho, o que me obriga a registrar meu reconhecimento pela entrega, pela dedicação e pelo compromisso que tive o privilégio de observar nos(as) professores(as) colaboradores(as) desta pesquisa. Já me bastou ter sido, mesmo que involuntariamente, um incômodo. O que me resta, neste texto, é, em sinal de colaboração e reciprocidade, protegê-los de qualquer constrangimento. Se meu referencial teórico defende que são todos autores, cada um é autor a sua maneira. Confesso que não pretendo salvar nenhum protagonista a fim de incomodar. O compromisso desta pesquisa é enaltecer o trabalho dos(as) professores(as), tão sacrificados(as) por discursos depreciativos, condenados(as) por discursos maledicentes, abandonados(as) no vácuo por seus auditórios desinteressados ou mesmo jogados(as) na fogueira. Neste texto, serão, deliberadamente, por mim, protegidos(as), muito mais do que mantidos(as) sob sigilo. É a minha retribuição responsável pela geração do corpus desta pesquisa, tão difícil de obter pelo risco que ele representa.

Com relação à categoria professor(a) pessoa-física / professor(a)-autor(a), outra situação pertinente para relatar diz respeito à premissa da responsabilidade. Numa sexta-feira de agosto de 2023, ao chegar à escola para observar as aulas da profa. Rosa, a encontrei bastante contrariada, porque os(as) alunos(as) estavam, nesse dia, envolvidos(as) em uma atividade que ela desconhecia, embora fosse realizada no seu horário de aula, sobre a qual ela não teria sido informada previamente. Eram somente quatro alunos(as) em sala de aula e a profa. Rosa lamentava, comigo (e a propósito do que eu lhe tinha dito sobre a minha pesquisa na nossa conversa inicial da primeira semana, apesar de terem se passado quatro meses) a falsa ideia de protagonismo dos(as) alunos(as) que ignora o planejamento docente e incentiva que os(as) estudantes elaborem uma agenda à parte na escola. E eu, claro, concordei plenamente com ela. Ao chegarmos à sala de aula, a profa.

Rosa pediu que eu esperasse para me apresentar (era a primeira vez que eu assistia às aulas na turma), porque ela veria com o coordenador se ele poderia ajudar a reconduzir seus alunos à sala de aula. Depois da conversa com o coordenador, mais dois alunos entraram em sala, compondo seis alunos presentes. Havia mais do que o dobro de alunos(as) fora de sala, o que desapontou profundamente a profa. Rosa. Ela deu início à aula comentando que, mesmo com muitos alunos(as) ausentes, teria que dar prosseguimento ao conteúdo, porque haveria avaliações na semana seguinte, eram muitos feriados durante o trimestre, também haveria avaliações do governo a serem aplicadas pela escola e ela não conseguia prever atividades sobre as quais ela nem sequer foi informada. Distribuiu uma fotocópia de uma “Sequência Didática” do material aos alunos cujo título era: “Romance (século XIX): romantismo e naturalismo” e iniciou a aula. Por volta dos vinte minutos de aula, uma aluna chegou à porta da sala de aula chorando, pediu permissão, em silêncio, por um olhar, para entrar, ao que a professora, em silêncio, permitiu, acenando a cabeça. E a aluna sentou-se numa carteira ao fundo da sala e continuou chorando, debruçada sobre a mesa, sem fazer barulho. A professora continuou a aula com uma expressão de preocupação e cuidado, olhando para a aluna. Esperou um pouco para ver se a aluna se acalmava. Depois de um tempo, tentou consolá-la, perguntou se ela gostaria de lavar o rosto, beber água, tomar um ar. Ela só balançava a cabeça negativamente. A professora, preocupada, dizia que precisa saber o que tinha lhe acontecido, que as duas poderiam conversar fora de sala, mas a aluna só chorava e fazia sinal de não, balançando a cabeça. A professora Rosa, nervosa por não saber o que tinha acontecido com a aluna, abandonou a sala de aula. Depois me relatou que foi solicitar que a diretoria fizesse contato com a família da aluna para dizer que ela estava chorando e não queria dizer o motivo, que a aluna deveria estar em aula de língua portuguesa, mas infelizmente estava realizando outra atividade e, portanto, a Profa. Rosa não sabia o que tinha lhe acontecido e nem o motivo de seu choro. Me relatou, também, que informou à diretoria da escola que a partir daquele dia, os(as) alunos(as) não poderiam mais realizar atividades durante o horário de aulas de língua portuguesa, a menos que ela participasse do planejamento e pudesse acompanhar a execução. Além disso, alegou que estava disposta a responder, diante dos pais, pelo ocorrido, e que a escola deveria apurar as condições que ocasionaram o choro da aluna. Foi uma situação constrangedora para todos, mas a professora não pode se omitir e

deixar que a aluna simplesmente chorasse em paz, uma vez que a aluna se negou a dizer o que lhe aconteceu, portanto, a Profa. Rosa, em lugar de lavar as mãos porque a aluna não estava em sala de aula e ela não sabia de nada, por isso mesmo, sentiu-se ainda mais responsável, inclusive legalmente, advertindo a escola sobre uma responsabilidade institucional, de garantir que os(as) alunos sejam supervisionados(as). Nesta situação, é a professora pessoa-física, que teve que interromper a aula, inclusive, e sair de sala para resolver a situação. De acordo com sua decisão, cogitou até responsabilidades legais que poderiam pesar sobre a escola e sobre os envolvidos, dependendo da gravidade da situação. Com relação à diretoria da escola, exigiu que, como profissional, seu horário de aula fosse respeitado. Os(as) alunos(as) não se comprometeriam mais com outras atividades escolares no horário de suas aulas. Tive a oportunidade de perguntar à profa. Rosa sobre o desfecho da situação e ela me informou que, felizmente, não era nada sério, provavelmente um descontrole emocional em função de oscilações hormonais.

A heteroglossia, quarta categoria transposta, refere-se às vozes de fora da escola que, por escolha própria, a professora quer reverberar dentro da sala de aula, juntamente aos objetos de ensino que estão selecionados no material didático, no currículo, pelas instâncias oficiais. No entanto, só entram na sala de aula porque a professora escolheu abordar e dispor sobre a mesa (Larrosa, 2018). A profa. Rosa gostava de relacionar com o tema da aula aquilo que era notícia nas redes sociais; ou as celebridades do momento e seus infortúnios; ou os sucessos de bilheteria do mundo do entretenimento; ou os episódios dos programas de televisão ou da Internet.

A referência constante às redes sociais acompanhava o celular dos(as) alunos(as), sempre à mão à época, hoje foram proibidos por lei³⁸. Interpretei como uma possibilidade de que pudessem repousar o aparelho embaixo da carteira para falar em sala de aula sobre aquilo que liam e viam nos seus *smartphones*, uma vez que a profa. Rosa não gostava de mandar ninguém fazer nada e, portanto, nunca ordenou a nenhum de seus(suas) alunos(as) que guardassem seus celulares. Quando percebia algum aluno alheio à aula, com o celular, a professora aproximava-se da carteira para sinalizar, sutilmente, com o toque dos dedos sobre a carteira,

³⁸ Em 13 de janeiro de 2025, foi sancionada a Lei nº 15.100, que restringe o uso de celulares nas escolas e se aplica à educação infantil e aos ensinos fundamental e médio de escolas públicas e particulares. O uso dos aparelhos somente é permitido para atividades pedagógicas que exigem o uso de dispositivos, sob a orientação dos professores.

que deveria prestar atenção na aula. Por outro lado, se empenhava em que pudessem estar juntos, conversando e resolvendo questões ou falando sobre algum conteúdo de ensino que poderia ser relevante para influenciar os alunos a continuarem estudando, a fazerem ensino superior, a realizarem bem a prova do Enem, mesmo que não lhes parecesse tão vantajoso assim agora – eles podem mudar de ideia.

Barbosa (2008) destaca que uma mudança significativa entre o ensino fundamental e o ensino médio é a centralidade que a aula expositiva passa a ter, valorizada por professores e alunos. A profa. Rosa precisa de um auditório que adere em suas aulas expositivas, ouvindo-a com atenção, mas não são tolidos a participar. Não são silenciados, mas capazes de, silenciosos (Freire, 1996) responderem à professora, bem como participarem quando ela solicita, mesmo que às vezes um pouco reticentes.

Ao comentar sobre redes sociais e entretenimento em sala de aula, encontrava sempre alunos(as) que também tinham comentários a fazer a respeito desses interesses. No entanto, seu excedente de visão (Geraldi, 2013) sempre a rodeia, como no excerto abaixo, no qual estava discutindo com os alunos a diferença entre fato e opinião:

(IV)

Profa. Rosa: Ou seja, gente, o fato é aquilo que de fato ocorreu. E a gente tem uma comprovação, por vídeo ou outro tipo de registro, tem testemunha. Vamos pegar algo bem atual que vocês estão vendo na mídia, né, esse atropelamento do ator Kaiky Brito, que todo mundo está falando demais. Então, o que é o fato?

A1: Vai morrer!

Profa. Rosa: CREDO, T...! Nossa! Que horror!

Alunos falam ao mesmo tempo, protestam, alguns riem, alguns repreendem e hostilizam a colega. [INAUDÍVEL]

Profa. Rosa: O FATO É QUE ele atravessou a rua sem olhar e foi atropelado por um carro. Isso é o fato e o vídeo tá rodando por aí, todo mundo viu. Agora, por que ele fez aquilo? Por que ele atravessou a rua de uma maneira tão descuidada? Vão colher depoimento de quem estava lá, os testemunhos, para discutir as circunstâncias daquela situação. Isso aí já é a interpretação do fato. A gente sabe, não se trata de um crime, mas vão analisar se o cara do aplicativo tinha bebido ou não, se a velocidade era compatível com a via ou não, ou seja, essas coisas, o que está sendo investigado, aí já vai ser a interpretação do fato. A interpretação do fato não vai mudar o fato. Ele foi atropelado por ter atravessado a via sem olhar, fora da faixa. Isso é diferente de um crime. Quando há um crime, ele tem uma interpretação da motivação do crime, que pode absolver ou condenar uma pessoa. É você, Y..., que disse uma vez que tem interesse pela área de Direito, não é?

A2: Ai, fessora, eu achando que cê tava preocupada com o moço que tá quase morrendo e cê já vai falar de Enem de novo?! Nossa!

Alunos(as) riem.

Profa. Rosa: Você me entendeu mal Y... E hoje eu nem vou falar de Enem.

Alunos falam ao mesmo tempo. [INAUDÍVEL]

Não custa lembrar, a pesquisa de campo foi realizada de março a novembro de 2023. Na madrugada do dia 2 de setembro o ator foi atropelado e o vídeo do atropelamento viralizou nas redes sociais, causando comoção nacional. Ele ficou gravemente ferido e passou várias semanas na UTI. Felizmente se recuperou e goza de boa saúde atualmente. O trecho acima foi retirado da aula de 5 de setembro de 2023, três dias após o ocorrido. A profa. Rosa estava estabelecendo uma relação entre o conteúdo de ensino (fato e opinião) e o evento repercutido pela mídia do momento, enquadrado na categoria transposta ‘mania heterodidática’. No entanto, quando a professora diz: *“Ele foi atropelado por ter atravessado a via sem olhar, fora da faixa. Isso é diferente de um crime. Quando há um crime, ele tem uma interpretação da motivação do crime, que pode absolver ou condenar uma pessoa. É você, Y..., que disse uma vez que tem interesse pela área de Direito, não é?”* ela relaciona o mesmo evento, embora reconheça que não se possa considerá-lo como um crime, com um suposto interesse, anteriormente mencionado, de uma aluna pela carreira de Direito, comentário ao qual a aluna reage contrariamente, apesar de não ter negado ou contestado que alguma vez tenha expressado interesse pela área jurídica. A aluna reage negativamente porque cogita a possibilidade de que professora tenha usado o fato repercutido na mídia como um mero pretexto para falar do que sempre fala, sendo indiferente ao delicado estado de saúde do ator que, “de fato”, tinha a possibilidade de chegar a óbito: *“Ai, fessora, eu achando que cê tava preocupada com o moço que tá quase morrendo...”* – recriminando o fato de que a professora está usando um evento de comoção do momento – *“...e cê já vai falar de Enem...”* – sabendo que Direito é um curso superior, a aluna considera o Enem como um pressuposto do comentário da profa. Rosa – *“...de novo?! Nossa!”* – assunto ao qual a professora sempre insiste em voltar. Nesse caso, a aluna se sente no direito de repreender a professora pela interjeição, porque ela está “forçando a barra”. A profa. Rosa alega que a aluna não entendeu o que ela quis dizer e que, pelo menos, naquele dia, “nem” iria falar de Enem (“hoje”, 5 de setembro de 2023).

Reconheci nesta resposta da profa. Rosa a mesma prontidão com que ela dribla a objeção daquela aluna que não sabe se vai fazer o Enem, mas pode mudar de ideia. No entanto, ao alegar que foi mal interpretada pela aluna, a profa. Rosa arrefece, não seu argumento, exatamente, o qual não foi contestado, mas sua insistência. Em lugar de instaurar um conflito e dizer: “mas, então, não foi você que disse que se interessa pela área de Direito?”, ou “mas, então, você está dizendo que

eu estou mentindo?”, ela justifica que a aluna não está entendendo o seu ponto de vista: “*Você me entendeu mal Y...*”. Em seu comentário, inclui uma possibilidade de que Y... contemple que a insistência da professora sobre a continuidade dos estudos dos(as) alunos(as), do mesmo modo, esteja sendo, também, mal-entendida por ela. De qualquer forma, não vai insistir mais, de momento, por enquanto.

E se não vai falar de Enem, a profa. Rosa vai falar do quê?

(V)

Profa. Rosa: Então, as redes sociais agora... Pensem principalmente nas figuras dos influenciadores digitais. Como que os influenciadores digitais, quando eles vão dar alguma opinião, o que que isso impacta para vocês?

A1: O nível crítico

Profa. Rosa: O nível crítico. Muito bem, Y... Desde que você considere que pode pensar como ele ou não. Pensem aí em algum influenciador digital que vocês conhecem que fala sobre temas diversos. Quem que vocês conhecem?

[...]

Profa. Rosa: [...] Ele é brasileiro? E ele fala sobre temas diferentes e tal? Ele fala de diferentes pontos de vista? Porque eu vejo assim que esses influenciadores que vão debater temas, eles podem fazer você pensar como eles ou diferente deles. É isso que a Y... falou, você desenvolveu senso crítico? E o ideal é quando você assiste aquele conteúdo tendo consciência disso, que você não é obrigada a concordar com tudo que está ali por simpatia ou porque ele está anunciando alguma coisa que você gosta, mas porque você pode aprender alguma coisa. E de repente te leva a buscar outras informações, opiniões, de mais gente, de gente que discorda, sobre um ponto que você achou que ficou muito superficial e ficou questionando alguma coisa. É sempre bom ter alguma questão pra fazer, né?! Ou também buscar outros pontos de vista diferentes. Porque isso enriquece a visão de mundo da gente. O senso crítico só é crítico de verdade se ninguém manipula a nossa opinião, se a gente sabe por que pensa daquela forma e não de outra, mas sabe conversar, não é porque é e pronto, nem é porque o influenciador falou que se você pensar igual a ele é porque você tem senso crítico, por favor, vocês têm senso crítico e devem ser críticos com vocês também, e principalmente com gente que ganha dinheiro para influenciar os outros, né?!]

Para se esquivar de falar de Enem, a profa. Rosa precisou encontrar um conteúdo temático que permitisse manter sua aula expositiva e interessasse aos alunos, de modo a contar com a participação do auditório. Depois de vários comentários dos(as) alunos(as) sobre influenciadores seguidos na Internet, a professora retoma o enunciado da aluna “O nível crítico” que já tinha sido elogiado antes “muito bem”. A voz da aluna é reapropriada para argumentar sobre a necessidade de questionar os influenciadores que “podem fazer você pensar como eles” ou não, “você não é obrigada a concordar com tudo”. A professora limita “só”, enfatiza pela repetição a qualidade de “crítico” (adjetivo) e a intensidade pela locução “de verdade”, as condições para que ele ocorra: “O senso crítico só é crítico de verdade se ninguém manipula a nossa opinião”. Insere no próprio enunciado as vozes de influenciadores para refutá-las: “nem é porque o influenciador falou que se

você pensar igual a ele é porque você tem senso crítico”, “gente que ganha dinheiro para influenciar os outros”, colocando, assim, em choque senso crítico e mercantilização de opiniões. Como uma sermonista, a profa. Rosa proscreeva orientações aos alunos para desenvolverem senso crítico “buscar outras informações”, “buscar outros pontos de vista diferentes”, saber “por que pensa daquela forma e não de outra”, saber “conversar”. Ela se aproxima dos alunos ao reconhecer suas motivações afetivas de “assistir conteúdo”, “concordar por simpatia” ou por anúncio de “alguma coisa que você gosta”, para deslocar o objetivo do consumo midiático de prazer/afinidade para a aprendizagem crítica: “mas porque você pode aprender alguma coisa”, a fim de legitimar sua voz enquanto professora e a formação escolar.

No longo excerto abaixo, o objetivo da professora Rosa é introduzir o Romantismo brasileiro (1ª fase) problematizando uma imagem estereotipada dos povos indígenas e articulando-a a questões atuais, cujas representações são herdeiras do discurso de autores canônicos deste período literário brasileiro. Ao posicionar-se a favor da inclusão social das populações indígenas e contra a desigualdade de acesso à tecnologia, a professora aproxima o conteúdo literário da realidade cultural dos alunos, da mesma forma quando usa como exemplo uma série sobre a esposa de um famoso jogador de futebol. Estas estratégias funcionam para que, durante a aula, os alunos leiam com atenção e interesse, comentando e destacando o léxico relativo à natureza, todo o primeiro capítulo de *Iracema*.

(VI)

Profa. Rosa: A gente pode se comunicar, né?! Hoje mesmo, na aula passada, me falaram, eu nem sabia disso, falaram que a carteira de trabalho agora é só digital. Não tem papel mais. Como que o indígena vai trabalhar se ele não tiver a carteira de trabalho digital, por exemplo, que é só no celular? Então, ele precisa ter também, do mesmo jeito que a gente, para estar incluído, para ser cidadão. Então, a gente não pode ter essa visão deturpada, de que até hoje o indígena tem que estar na tribo, pelado, isolado. Por quê? Porque ele é um ser humano, um cidadão, que vai participar de tudo. Então, ter acesso à tecnologia é mais que natural na sociedade que a gente vive hoje. E aí o pessoal usa isso de um modo muito pejorativo, né?! Quando o índio tem acesso a isso, como se fosse, ah, como se tivesse tirando ele da natureza, como se ele fosse corrompido. Não! A gente tem uma cultura, eles precisam estar inseridos, não excluídos, então também têm que ter acesso a tudo que a gente tem. Mas é muito romântica essa noção também, sabem?! Vocês vão ver (INAUDÍVEL). Essas ideias sobre o povo indígena, elas começam a ser construídas aqui, nesses textos do romantismo. São textos lá do século XIX, e a gente está aqui no século XXI, ou seja, desde essa época eles ajudaram a formar essa imagem que o indígena é inocente, bonzinho, valente, guerreiro, selvagem e tem que viver isolado da civilização. Se a gente convivesse mais será que eles, por exemplo, não poderiam nos influenciar para cuidar melhor das questões ecológicas, né?! Os povos originários foi o tema do Enem, que caiu esse ano, e entra os indígenas como um dos povos originários. Se um aluno colocasse essa referência aqui do romantismo do José de Alencar, ia ser muito legal, porque a visão estereotipada que a gente tem muitas

vezes do povo indígena começa aqui nessa literatura que deixou isso tão forte na nossa cultura. Vamos ver, então, gente, um livro que se chama Iracema, o autor é José de Alencar. A gente quando fala no romantismo, não dá para esquecer do José de Alencar. O Gonçalves Dias, que a gente viu semana passada, é poeta, agora o José de Alencar escreve romances. E Iracema é um romance clássico da literatura brasileira. Pode começar, MC...? Deixa um marca-texto na mão, hein, gente? De óculos? Que gracinha! J..., vamos sentar no seu lugar? Pode ser uma caneta vermelha também. Todo mundo terminou? R..., pega um marca texto pra gente fazer algumas marcações de texto, no material. Hein? Qualquer lápis, qualquer coisa, só pra você marcar, tá, G...? Pode ser até uma caneta vermelha, qualquer coisa. Então, gente, nós vamos lembrar que o romantismo tem três fases. E a gente vai começar passando um pouquinho pela primeira fase. O que a gente vai lembrar? Que o romantismo, gente, aconteceu no Brasil em um período político, né, muito importante, que foi o processo de independência do Brasil. Então, o que aconteceu? Já comentei também com vocês, né, só repassando. O Brasil estava nesse processo de independência e muitos artistas queriam buscar a essência nacional. O que é o Brasil, de fato, sem a influência do colonizador. Então, tira, gente, o colonizador português. O que que sobra do Brasil de essencial?

A1: A natureza

Profa. Rosa: A natureza, muito bem. Isso vai estar presente no romantismo, né, porque a nossa natureza, por mais que pra nós seja muito óbvio, né, aqui na escola tá sempre tendo arara, tucano, as frutas que a gente é acostumada a comer, mas pros povos europeus, né, por exemplo, que é de onde vieram os nossos colonizadores, eles nunca viram isso na vida. Então, a nossa natureza é uma coisa muito exclusiva, muito diferente. Então, uma ideia, eu sei que muita gente gosta de futebol, né, vocês já assistiram aquela série da esposa do Cristiano Ronaldo?

A2: Não.

Profa. Rosa: Sonho de jardim, né? Vocês já viram? É tipo Kardashian, assim, sabe? Adoro ver. E é bom que ela fala espanhol, né? Ela é argentina, a esposa dele. E aí eu gosto, que eu aprendo muito espanhol com ela.

A3: A senhora gosta?

Profa. Rosa: Eu gosto.

A3: O que falam na série?

Profa. Rosa: A vida dela. A vida da Jorgina. E aí tem uma cena que eu acho muito interessante pra gente entender o choque cultural, porque ela vai com as amigas dela pra uma viagem lá na Itália e pela primeira vez na vida as amigas dela tomam água de coco. Elas nunca tinham visto um coco, nunca, nem água de coco. E pagam uma fortuna, que elas são ricas, né? Pra nós, gente, é a coisa mais banal, né? Mesmo a gente que não mora no litoral, aqui em Uberaba, pra todo lugar tem água de coco, né? Mesmo no coco verde mesmo, é muito fácil você ter em qualquer lugar. Lá não, eles acham a coisa mais diferente, porque pega o coco, vai tomar a água, elas não gostaram da água, porque nunca tinham tomado, e porque são frescas, né? Então isso assim, pra gente ter essa noção, porque a nossa natureza, nossos frutos³⁹, nossos animais, de fato são coisas muito exclusivas da nossa região, da América do Sul, da região que a gente mora. Então pra eles isso é um tipo de espanto, de choque. Então os artistas brasileiros ainda falam, poxa, vamos valorizar a nossa natureza, que é uma coisa que a gente tem de essencial. A vida, a natureza, gente, o que é essencial no Brasil, tirando a influência do colonizador? Tira o colonizador. Aqui no Brasil tinha natureza e?

Alunos(as): (INAUDÍVEL)

³⁹ Ao consultar o portal da Embrapa, as publicações defendem que foram os portugueses que introduziram a cultura do coco no Brasil. “O coqueiro é originário das ilhas de clima tropical e subtropical do Oceano Pacífico, tendo o Sudeste Asiático como sua principal referência de centro de origem e diversidade” (SIQUEIRA; ARAGÃO; TUPINANBÁ; 2002). Atualmente, o Brasil é quarto país exportador de coco no mundo. Na Europa, é muito mais difundido o consumo de água de coco na versão industrializada (MARTINS; JESUS; 2011), o que não invalida o exemplo dado pela professora.

Profa. Rosa: Indígenas, isso mesmo. Então, o que seria essencial no Brasil? Indígenas, natureza. Vamos valorizar isso. Isso que os artistas da primeira fase do Romantismo pensaram. Vamos botar na nossa literatura, na nossa arte, o que é essencialmente brasileiro. Porque nós vamos buscar a nossa identidade nacional no momento em que a gente quer ser independente. Então o Romantismo, gente, enquanto movimento, ele vem da Europa, é um movimento que ele é influenciado totalmente por europeus, mas aqui no Brasil, buscou-se o que? Adaptar isso com a nossa realidade. Mas, gente, nós vamos ver alguns problemas, principalmente na forma que o indígena é retratado. Por quê? Nós vamos ver isso aqui na *Iracema*, que é só um capítulo desse livro. Esse livro, ele tem umas cento e poucas páginas, é um livro pequenininho. Gostaria de indicar a leitura para vocês. Busquem na biblioteca da Escola que tem, que na Biblioteca tem poucos exemplares, eles estão um pouquinho velhos. Mas, se você ama o celular, você acha no domínio público essa obra, na íntegra, para ler no celular, tem na biblioteca municipal [...]

No excerto abaixo, enquanto corrige as questões de uma prova do Enem e discute com os alunos a alternativa correta, faz reflexões sobre as limitações que as pessoas que trabalham, estudam e precisam se ocupar com os labores diários enfrentam para viver uma vida saudável, ao mesmo tempo em que pergunta sobre as personalidades que ostentam uma imagem “instagramável” e o modo de vida saudável que os(as) alunos(as) seguem na Internet.

(VII)

Profa. Rosa: Gente, muito bacana essa reflexão, né? Porque a gente vê meio como uma ditadura, né? Tem que fazer exercício, tem que ser saudável, tem que ser fit, tem que fazer dieta, mas será que todo mundo tem condição disso, né? Quantos brasileiros, gente, quantos pais de vocês também têm essa mesma realidade aqui, né? De sair de casa muito cedo, vocês mesmos, né? Chegam em casa mais tarde, alguns de vocês ainda vão fazer curso depois, ou fazer alguma coisa para ajudar a família, então, às vezes, nem sempre, gente, é questão só da pessoa se organizar. Eu já ouvi pessoa falar assim, ah, não, para fazer exercício, você arruma tempo se você quiser, já vi gente falar isso, né? Mas não é assim, né, gente? A gente acorda seis horas e vai acordar cinco para fazer exercício, né? Nem sempre dá certo. Então, uma crítica aqui bem bacana é que muitas vezes esse mundo fit, bonito, instagramável é só para pessoas de uma realidade econômica privilegiada. Vocês seguem alguma pessoa que tem uma vida, assim, muito saudável, muito fit, exemplar, mas que você sabe que a pessoa tem tempo e dinheiro para isso?

A1: Tem. O Xandão.

Profa. Rosa: Quem que você lembra? Quem é ele, J...?

A1: É um streamer de youtube.

Profa. Rosa: Ah, youtuber? Ele é fit?

[...]

Quanto à aula da professora Rosa, conforme as observações de Fonseca (2015), o conteúdo temático foi retirado da coluna “Objetos de conhecimento”, que está relacionada a “Habilidades”, estas, por sua vez, fazem referência a “Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias”, do “Currículo de Referência de Minas Gerais” do Ensino Médio (2021). Os conteúdos tratados pela profa. Rosa e as devidas páginas do documento estão referenciados a seguir: compreensão de gêneros textuais a partir do contexto de produção,

circulação e recepção (p.103); distinção de fato e opinião (p.104); estrutura do texto dissertativo-argumentativo, conectivos (p. 130); estratégias linguísticas do texto dissertativo-argumentativo, análise de motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola (p. 131); figuras de linguagem, concordância verbo-nominal, regência verbo-nominal e uso do acento grave indicativo de crase (p. 132); análise de obras que são discursos fundadores da literatura nacional (p.141). No que concerne à forma composicional, a profa. Rosa fazia uso do material didático fornecido pela plataforma da SEEMG e do quadro (em sala de aula) e computador, telefone celular e telão (na sala multimídia). Pelo recorte metodológico adotado, as aulas analisadas foram aquelas em que a professora se dirigiu à turma de alunos(as) enquanto auditório.

No que diz respeito ao estilo da aula da profa. Rosa, sua “assinatura da aula” é a palavra internamente persuasiva. As marcas linguístico-discursivas que identificam a palavra internamente persuasiva se apresentam: 1) Na maneira como se inclui na primeira pessoa do plural, junto aos alunos: “Nós já conversamos sobre isso...”, “mas sempre a gente toma cuidado que a interpretação de texto...”, “A gente sabe...”, “Porque isso enriquece a visão de mundo da gente”, “tem uma cena que eu acho muito interessante pra gente entender”. A professora suspende sua autoridade e recupera diálogos prévios ou sinaliza que o conhecimento está sendo (re)construído coletivamente em sala de aula.

2) Nas perguntas abertas que ensejam reflexão do auditório, mesmo algumas que não respondem verbalmente: “O que mais?”, “Como é que...?”, “O que que isso impacta para vocês?”, “Como é que a gente vai adquirindo repertório, hein?”. Em vez de simplesmente definir, ela lança a pergunta para que pensem ou verbalizem respostas, só depois ela comenta. “Estudando, né, galerinha. Vocês estão muito novos para parar de estudar, uai. Têm a vida pela frente!”

3) Interesse em estabelecer relações com experiências de vida dos alunos: “vida pela frente”, “Gente, alguém, você já montou um currículo alguma vez na vida?”, “Vamos pegar algo bem atual que vocês estão vendo na mídia, né”, “Quantos brasileiros, gente, quantos pais de vocês também têm essa mesma realidade aqui, né?”

4) Reiteraões que validam a fala dos alunos: “Isso mesmo!”, “Muito bem!”

5) Uso de diminutivo: “galerinha”, “gracinha”.

6) As evasivas com que a profa. Rosa evita entrar em conflito (“Você me entendeu mal...”) e também a forma discreta e sutil como repreende os alunos em sala de aula (quando ao seguir a aula está concomitantemente chamando a atenção de dois alunos sem que quase ninguém mais perceba; quando toca sutilmente com os dedos na carteira para guardarem o celular) também se alinham a estratégias de linguagem compatíveis com a palavra internamente persuasiva.

Em relação aos problemas com equipolência nas turmas de 2º e 1º anos do primeiro dia da pesquisa de campo, a profa. Rosa demonstrou que não gostava de se dispor de uma palavra autoritária que obrigasse os alunos ao silêncio. Sua expectativa era que seu auditório, voluntariamente, aderisse a uma participação que fizesse silêncio para ouvi-la, respondendo suas perguntas sobre a matéria ensinada e participando da aula de forma organizada, mas uma organização espontânea, que os(as) alunos(as) são plenamente capazes de demonstrar autonomamente, como aconteceu nas aulas do 3º ano; e ela tentou que aderissem, que se organizassem, que a ouvissem, não quis impor silêncio autoritariamente. Ela não gosta de ser impositiva. Não se sente confortável ao ordenar, controlar, exigir um comportamento, não precisa ser a dona da verdade. Seu assunto com os alunos diz respeito ao conteúdo de ensino e não ao comportamento deles em sala de aula. Se eles não podem ouvi-la e não permitem que ela lhes fale do conteúdo, ela prefere interromper sua aula que dar bronca e dizer como devem se comportar em sala de aula. Minha presença, como pesquisadora (uma novidade em sala de aula), pode tê-la constrangido ainda mais a ter uma postura que, pude perceber ao longo das aulas, não lhe é nem um pouco confortável. Da mesma maneira, os(as) alunos(as), cientes da dificuldade da profa. Rosa, quiseram “se exhibir” para mim, “só pra causar” mesmo, para mostrar como “exercem” seu protagonismo, como o auditório é poderoso. E o auditório sabia bem que a profa. Rosa não gostava de ser autoritária. Talvez, inclusive, por esse motivo, ela tenha sido tão seletiva ao decidir as turmas que eu poderia observar. Nessas turmas, ela já teria convencido alguns(mas) alunos(as) que, assim como tiveram direito a uma escola básica pública, eles(elas) têm direito a uma universidade pública, desde que se submetam aos seus protocolos e perdurem sua condição de estudante. Por outro lado, ela sabe que a juventude hoje cria expectativas de êxito muito distantes da educação formal e, nas suas aulas, fala de redes sociais e influenciadores digitais que tem milhões de seguidores e ganham muito dinheiro falando de futilidades. Ela insiste para que

estudem, mas sabe que eles andam sonhando com outras coisas, que acham que estudar é difícil e chato. De todo modo, seu posicionamento discursivo em relação aos alunos, isto é, sua máscara autoral, não é a confrontação. Ela não é dicotômica. Não diz que eles estão errados(as) e ela está certa. Ela aceita que não pensem da mesma maneira, porque as ideias não são fixas, as pessoas entendem as coisas de formas diversas, enfim, ela não tem problemas com as divergências, por isso é desconfortável, para ela, assumir uma postura controladora ou autoritária. Ela diz: *“Mas você pode mudar de ideia”*, ou então *“Você me entendeu mal”*. Ela quer conversar com seus(suas) alunos(as), e quem sabe, convencê-los(as) a prosseguir os estudos depois do Ensino Médio, talvez, mas não quer travar nenhum conflito com eles(as). No entanto, paralelamente ao excedente de visão (a continuidade dos estudos), seus comentários sobre as personalidades de sucesso nas redes sociais (sua mania heterodidática) enfraquecem seus argumentos de que é preciso prosseguir os estudos para obter êxito na vida. A profa. Rosa considera sua preocupação relatada na conversa inicial sobre a evasão dos(as) alunos(as) no Ensino Médio para além dos problemas técnicos em função da perda de recursos devido à diminuição do número de matrículas, mas, independentemente disso, também é pressionada pela gestão escolar, bem como todo o corpo docente da escola, de acordo com os fatores objetivos que determinam os recursos financeiros destinados à escola. A preocupação da profa. Rosa é com a relação axiológica que os alunos que estão na escola estabelecem com os seus estudos, com a escola e com a professora. Há tempos, a escola pública brasileira excluía aqueles alunos que não “mereciam” a oportunidade. Atualmente o problema é a evasão dos alunos, o fechamento de turmas, o desinteresse pela escola, a ociosidade das vagas. No entanto, no final das contas, a profa. Rosa para seguir com seu estilo que não ordena, mas explica ou aconselha (Fonseca, 2015) oscila, conforme a oportunidade, entre considerar como um axioma o Ensino Médio como continuidade para fazer o Ensino Superior: *“Que, lógico, né? Muitos, meio que a maioria, querem fazer uma universidade, ou um curso técnico”*. Este enunciado está em contradição com a preocupação relatada na conversa antes da observação das aulas na pesquisa de campo terem início, mas a profa. Rosa escamoteia a própria preocupação para afirmar que, logicamente, todos(as) que fazem Ensino Médio pretendem fazer Ensino Superior, ainda que pensem que não, podem “mudar de ideia”. Por outro lado, a relação axiológica com o prosseguimento com os estudos, enquanto uma

decisão na vida, enquanto um valor para si próprio e valor social do trabalho a ser desempenhado, uma importância projetada com relação ao futuro e não com as necessidades imediatas também são apresentadas como argumento aos(as) alunos(as), afinal eles *“estão muito novos para parar de estudar, uai. Têm a vida pela frente!”*

5.2 PROFESSORA CELESTE

O segundo dia da pesquisa de campo foi na escola da profa. Celeste. Como eu tinha estado na escola na semana anterior, achei que conseguiria me lembrar do trajeto facilmente, mas me perdi. Fiquei nervosa por chegar atrasada logo no primeiro dia de observação das aulas. Tive dificuldade de me localizar, mesmo com o GPS. Cheguei à escola um pouco aturdida, constrangida pelo atraso, agitada pela pressa, pedindo desculpas e encabulada.

A profa. Celeste foi muito gentil e fomos logo para a sala de aula. No caminho até a sala, notei que ela tinha em mãos uma edição muito bonita de “1984⁴⁰” de George Orwell. O livro me chamou atenção, achei interessante, fiquei curiosa e acabei perguntando: “Você vai fazer alguma atividade com o livro?”. Ela respondeu: “Não. Na última aula, eles me falaram que livro e revista era a mesma coisa, que eles não tinham entendido qual era a diferença entre uma coisa e outra, aí eu trouxe hoje uns livros, uma revista e esse suplemento literário para eles verem como são diferentes”. Eu achei estranho que alunos de língua portuguesa de Ensino Fundamental II não “reconhecessem” um livro e uma revista. Nunca tiveram em mãos um livro nas aulas de língua portuguesa? Não perguntei em voz alta, mas pensei, intrigada. Um suplemento literário eles não sabem o que é e me surpreenderia se soubessem, mas me surpreendeu muito mais que eles não soubessem o que é um livro. Aquele era o primeiro dia na escola da professora Celeste.

Entramos em sala de aula e ela sugeriu que me sentasse na carteira próxima a sua mesa. Eu disse que gostaria, antes de me sentar, de me apresentar para os(as) alunos(as). Ela insistiu, com um gesto, que me sentasse. Assim eu fiz.

⁴⁰ ORWELL, George. **1984**. Tradutor: Antônio Xerxenesky; Ilustrações: Rafael Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Antofágica; 2021.

No capítulo anterior, adverti que a autoria da profa. Celeste estava condicionada pela “escola desauditorizada”. Antes de prosseguir, é melhor esclarecer, com mais propriedade, porque ao identificar dois padrões de escola, embora a pesquisa de campo tenha sido realizada em três escolas diferentes, os denominei como “escola auditorizada” e “escola desauditorizada”.

Quero destacar o verbo "audire", em latim, “ouvir”. Meu objetivo é referir-me à origem da palavra: "auditorium" é, em latim, lugar para ouvir. Não me refiro a auditório enquanto plateia, porque os(as) alunos(as) são personagens que ora falam, ora ouvem. Já disse antes, professor não é artista. Portanto, a aula prescinde do aplauso e da plateia, mas precisa da escuta e da manifestação do auditório, da compreensão responsiva, da participação ativa. Destaquei, na “escola desauditorizada”, uma “coreografia” diferente, que do meu ponto de vista, demonstrava outra forma de ocupar o espaço da sala de aula que me chamou a atenção. Em segundo lugar, quero relacionar a dispersão no espaço da sala de aula com uma dificuldade de ouvir a professora, portanto, na “escola desauditorizada” o auditório é um lugar em que é mais importante falar do que ouvir, além da característica da sala de aula que é “o(a) aluno(a) que fala”. Porque o auditório não silencia nunca para que a profa. Celeste possa falar sozinha. Então, ela fala enquanto o som da sala de aula parece uma estação de rádio, ou várias, concorrendo entre si. O auditório, para demonstrar colaboração, espontaneamente, às vezes, abaixa o volume. As categorias encontradas têm a ver com isso também (diálogos captados com clareza pelo gravador de áudio), uma conversa em sala de aula que as rádios concomitantes abaixavam o volume, como se naquele momento estivessem, todas as rádios, ouvindo e transmitindo a mesma notícia ao mesmo tempo. O que eu acho é que o auditório da “escola desauditorizada” não aceita que ninguém fale sozinho, o que significa, também, que ninguém pode falar com todo mundo ao mesmo tempo sobre uma coisa só. Portanto, na “escola desauditorizada”, a aula expositiva não é uma forma composicional que leva em conta o estilo do seu auditório. Mas a professora autora-oral não desiste da aula expositiva, mesmo tendo em seu auditório esses(as) alunos(as)-personagens com os quais tem que trabalhar e ensinar língua portuguesa.

A primeira categoria a ser analisada é “O(a) aluno(a) que fala/que cala/na sala”, derivada do conceito de equipolência. Em todas as suas aulas, a Profa. Celeste demorava alguns minutos para que todos(as) os(as) alunos(as) estivessem

sentados em seus lugares, quando então representava, com eles, um diálogo teatral, ensaiado, em que ela dizia: “Bom dia!”. Eles respondiam em coro: “Bom dia!” Ela perguntava: “Tudo bem com vocês?” O coro respondia: “Cada vez melhor.” Este era o único momento da aula em que os(as) alunos(as) estavam todos(as) sentados(as) em seus lugares e também o único momento em que todos(as) os(as) alunos(as) a escutavam, em silêncio, enquanto ela falava, durante a aula. Ela somente dava início à aula depois deste ritual de saudação com o auditório. Nas turmas de 6º ano ele era feito com dois, três minutos de aula. De 7º, até os cinco minutos. De 8º, entre cinco e dez minutos. De 9º, o recorde foi dezoito minutos.

Foi na escola em que trabalha a profa. Celeste que passei a considerar que o silêncio dos(as) alunos(as) para que a professora possa falar é uma equipolência também, porque todos(as) os(as) alunos(as) têm o direito – e o dever – de ouvir a professora. Em algum momento é preciso silêncio, temos que ter direito à palavra, a expor nossas opiniões, a nos posicionarmos, mas, em algum momento, temos que ter o direito ao silêncio, por favor, um minutinho que seja. O silêncio é o que permite à professora conformar o auditório em um “nós”, falar com cada aluno(a) que pode ouvi-la e com todos(as) ao mesmo tempo, assegurando também que todos(as) que entrem na conversa da aula sejam escutados(as) pelo grupo. Quando transpus a categoria equipolência, apontei três níveis: 1º) todos(as) os(as) alunos(as) podem falar; 2º) todos(as) os(as) alunos(as) escutam o(a) professor(a); 3º) todos(as) os(as) alunos(as) experimentam o protagonismo.

Em relação ao primeiro nível, os(as) alunos(as) da profa. Celeste disfrutavam abusivamente dele, inclusive, o que fazia que sua sala de aula fosse mais ruidosa, principalmente no 8º e 9º anos. É preciso advertir que, ao transpor o primeiro nível da equipolência, eu tinha pensado em participação em sala de aula, em liberdade para perguntar, fazer comentários, até fazer aquelas piadas típicas da idade escolar que os alunos fazem só para si, mas não costumam compartilhar com os professores. Eu tinha pensado numa liberdade de participação dos(as) alunos(as) em sala de aula. Na “escola desauditorizada” era diferente, eram vários grupos falando de coisas diferentes, concomitantemente, e não a professora em interação com o auditório.

Em relação ao segundo nível, ele somente ocorria artificialmente no ritual de saudação forjado pela profa. Celeste, eram alunos(as) silenciados(as), não

silenciosos(as) (Freire, 1996), pois seu auditório se movimentava e conversava muito durante a aula.

Em relação ao terceiro nível, tampouco ocorria, uma vez que as tarefas solicitadas eram realizadas e apresentadas sempre pelas mesmas alunas. Abaixo alguns excertos que reiteram as observações acima sobre esta categoria:

(I)

Professora Celeste: Meninos, vamos agilizar. Posso apagar o título? Pode apagar? E..., V..., J..., H..., C... Depois vocês continuam a fofoca. Vamos focar aqui, ó. Vamos lá. P..., você não começou até agora? Senta aí! Olha só, vou apagar o título, tá faltando mais dois tipos.

A1: Pera aí, ô Celeste.

A2: Ou, pera aí, ô carai.

(II)

Professora Celeste: S..., quem conversa não produz, galera. Vamos que eu vou explicar. O ideal é que quando eu explique, vocês já tenham terminado de copiar para vocês prestarem atenção.

A1: Ah não, gente.

Professora Celeste: Se não eu vou ficar esperando até amanhã?

A2: A vida do estudante é complicada... Nossa, ou.

Professora Celeste: Vocês acham que a vida do estudante é sofrida?

A1: É difícil... A gente podia só crescer.

Alunos(as) riem, reagindo à fala do colega porque é o menor da sala, o qual se enfurece com os comentários.

Professora Celeste: Vocês acham? Eu acho que a vida do adulto é bem mais [inaudível]

A2: Eu acho que assim a gente nasce, a gente podia ser... a gente nasce, aí até uma certa idade começa a trabalhar. Tipo assim, nós ficava à toa e trabalhava.

Professora Celeste: É, vocês não fazem isso com louvor, né T... A vida de vocês é só estudar, no entanto vocês não estudam. Conversam a aula inteira.

A3: E copia.

Professora Celeste: S..., vamos. Você ainda tá na primeira linha? Vou trocar você de lugar. Você não tá produzindo porque tá conversando com o V... O V... tá lá na frente e você no começo.

Durante a pesquisa de campo, os(as) alunos(as) da profa. Celeste usaram o livro didático de Língua Portuguesa nas aulas que assisti uma vez somente. A escola não permite que os alunos levem os livros didáticos para a casa. Perguntei o motivo quando as observações começaram. A professora me explicou que os alunos levavam os livros e não traziam de volta para a escola, por isso a diretoria estabeleceu que os livros didáticos deveriam ser usados somente na escola, em todas as matérias.

Em sala de aula, a cópia do quadro é o recurso usado pela profa. Celeste. Confesso que achei bastante anacrônico submeter os(as) alunos(as) exclusivamente à cópia em sala de aula em 2023. Por outro lado, interpretei também que a cópia poderia servir como uma forma de impedir que os(as) alunos(as) se movimentassem

tanto em sala de aula. No entanto, esse esvaziamento sem sentido da cópia o tempo todo parece tornar a conversa com os colegas ainda mais interessante. A cópia do quadro não parece atender às expectativas, mas segue sendo utilizada pela professora e ocupa boa parte do tempo da aula. “*Meninos, vamos agilizar*”, eles devem copiar rápido do quadro. “*Depois vocês continuam a fofoca. Vamos focar aqui, ó*”. A expectativa é de que, em silêncio, vão se concentrar em copiar o que está escrito no quadro. “*Você não começou até agora? Senta aí! Olha só, vou apagar o título*”, o grande risco em sala de aula é ela apagar o quadro. Não posso me esquecer de citar aqui o “*Oncetá, tia?*”, eu me sentindo censurada pela pergunta do aluno, como se ele estivesse me recriminando pelo fato de nunca ter sido professora em uma escola periférica, mas estar fazendo minha pesquisa de campo de doutorado em uma escola periférica, quando na verdade ele só queria saber até onde eu tinha copiado do quadro, porque é sempre aí onde eles estão, copiando do quadro. Quando ela diz: “*quem conversa não produz, galera*”, “*não tá produzindo porque tá conversando*”, produzir é copiar do quadro.

A profa. Celeste, às vezes, usa a sala multimídia da escola, aí os(as) alunos(as) copiam do monitor. Nesta sala eles também veem filmes ou vídeos.

Uma vez por semana, todas as turmas da profa. Celeste têm aula de biblioteca. É uma aula em que os(as) alunos(as) vão com a professora à biblioteca para ler juntos um livro⁴¹. Cada um lê um trecho. Eles fazem pausas quando não entendem alguma coisa na história, pedem esclarecimento sobre o significado de palavras ou expressões, a profa. Celeste corrige a entonação de acordo com a pontuação, alerta para as pausas das vírgulas quando elas não são respeitadas, pede que eles expliquem alguma coisa para comprovar se estão relacionando bem os fatos do enredo. Diante de turmas em que todo mundo fala ao mesmo tempo e que não escutam a professora, o mistério que faz funcionar a aula de biblioteca é que somente ficam na biblioteca aqueles que querem fazer a leitura do livro. Quando aparece algum “fiscal” da escola, aqueles que deveriam estar na biblioteca e não estão, entram apressados, sentam-se nas mesas e cadeiras vazias e fingem que estão participando da aula de biblioteca. Os(as) alunos(as) que já estão fazendo a leitura continuam como se os outros não tivessem entrado ou saído. Eu não

⁴¹ BRANDÃO, Toni. Oxente! A mulher enterrada viva. Barueri, SP: Editora Ibep - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas Ltda, 2016.

perguntei o porquê à profa. Celeste. Mas vi isso acontecer algumas vezes na biblioteca. Foi assim que eu entendi que a dispersão é a normalidade na “escola desauditorizada”. Também notei algo que me surpreendeu ainda mais (quando tive que trocar de turmas, passei a acompanhar as aulas às segundas-feiras e conheci a turma dos “fofuchos” da profa. Celeste, a turma de 6º ano, que às terças-feiras não tinha aula): os(as) alunos(as) do 6º ano chegavam à escola com uma dificuldade de leitura muito grande. Liam pausadamente as sílabas, lenta e imprecisamente. Como passei a acompanhar as aulas de biblioteca do 7º ano, esta pergunta fiz: se os(as) alunos(as) do 7º também apresentavam o mesmo perfil quando estavam no 6º ano. Ela disse que sim. Fiquei surpresa porque considerava um momento de interação privilegiado esse momento de leitura compartilhada na biblioteca, e ao comparar as turmas de 7º (que demonstravam uma leitura expressiva, com ritmo fluido, boa entonação, pausas pertinentes) com as turmas de 6º, pude encontrar um elemento para a categoria “escola antes e adiante” no trabalho da profa. Celeste – a leitura literária.

É interessante esclarecer que o livro da aula de biblioteca não pode circular, ou seja, os(as) alunos(as) têm que ler juntos (e a biblioteca tem que ter um volume maior de exemplares do mesmo livro para disponibilizar), então, enquanto estiverem lendo, ninguém pode tomar emprestado na biblioteca, para evitar *spoilers*. Mas há um fluxo de empréstimos de livros literários intenso, fomentado pela profa, Celeste, comentado reiteradamente em sala de aula, abonado por atividades escolares como o “Seminário de leitura” e o “Sarau literário”, além do incentivo e apoio à visita e participação dos(as) alunos(as) em eventos de literatura, nos quais a profa. Celeste se encarrega, pessoalmente, de levá-los, bem como de inscrever alguns(mas) de seus(suas) alunos(as) em concursos literários para estudantes. Abaixo o excerto da aula de biblioteca:

(III)

A1: Agora sim, o telefone toca. Richard quer saber. “É o Léo.”

Professora Celeste: “É o Léo?” É pergunta! Repete.

A1: “É o Léo?” Conferindo o número, Ana Clara se aborrece. “Não é, e eu acho que vamos ter mais problemas.” E atende o telefone. “Oi, mãe.” Poucas foram às vezes em que a mãe de Ana Clara começou uma conversa telefônica pelo começo. Não seria agora que está mais aflita do que nunca que ela faria diferente. *Minha filha, por que vocês não atendem os telefones? Estou ligando desde que soube da notícia. Por que você está atendendo o telefone da Didi e não ela? Onde está o seu primo?* Ana Clara tenta ganhar um tempo para se organizar.

Professora Celeste: Por que é que a letra está diferente aí, pessoal?

A2: Porque (INAUDÍVEL) Por que é fala?

Professora Celeste: Hã? Não, mas tem outras falas aqui que a letra não tá diferente. Por que a letra aí está diferente?

A3: Porque (INAUDÍVEL)

Professora Celeste: Porque ela está falando no telefone, tá?

A4: Ela fala (INAUDÍVEL)

Professora Celeste: Porque é a voz da mãe dela, está falando no telefone, não está junto com os outros personagens, falando com eles. A voz dela está saindo no telefone, por isso a letra mudou, está em itálico, deitadinha pro lado, tudo bem? Ela não está participando do diálogo com os outros personagens ali, percebem? Tudo bem? Continuem!

[...]

A2: Tudo faz Ana Clara perceber que sua mãe já está convencida de que está tudo bem. “Minha mãe está mandando um abraço, Frei”. Achando tudo um pouco confuso, o Frei Garotão retribuiu outro pra ela. “Ele mandou outro. Mãezinha, agora eu vou desligar. Eu falo para a Didi te ligar. Anote o número do telefone da casa onde nós estamos.”

Professora Celeste: Vamos julgar a atitude da Ana Clara. Vocês acharam certo ela mentir para a mãe? Sim ou não?

A5: Não... Sim... Sei lá...

Professora Celeste: E aí?

A6: Não, eu acho que não.

Professora Celeste: Já pensou se ela falasse, “Mãe, a Didi sumiu, nós estamos todos desesperados aqui em Salvador.”

A7: Piripaque na mãe (INAUDÍVEL)

Professora Celeste: E aí? O que vocês acham? Será que ela foi prudente em mentir?

A8: Sim. Sim. Ela (INAUDÍVEL)

Professora Celeste: E o S...? O que o S... acha? O S... e o L... ?

A9: AAH, fessora, se fosse comigo, eu... .. eu não sei!!! AAAAH
Todos riem.

A10: Nós ia pra praia, S...

Todos riem.

A9: É nós! (cumprimenta o colega com uma saudação típica de adolescentes)

A10: Nós não é bobo.

Professora Celeste: Vocês fariam a mesma coisa que ela, meninas?

A11: Não.

Professora Celeste: Você ia falar que estavam lá sozinhos em Salvador?

A11: Sim. Ia falar nóoo, mãe, deu ruim aqui pra nós, vem me buscar.
Todos riem.

Professora Celeste: Mãe, tá tudo um caos aqui! Isso? Começar a chorar no telefone?

Todos riem, enquanto A11 afirma, enfaticamente, segurando a cabeça com as duas mãos.

A12: Eu falaria... Eu mentiria. Porque imagina (INAUDÍVEL), e depois eu ia pra praia também.

Professora Celeste: As situações são difíceis, hein? É uma decisão muito, muito difícil.

A13: (INAUDÍVEL)

Todos conversam nas mesas, riem, discutem, ficam sérios e fazem silêncio espontâneo por longos segundos, pensativos, quando, então, é a professora quem toma a iniciativa de romper o silêncio.

Professora Celeste: É, né? Seus danadinhos. Vocês iam aproveitar a praia! E a tia de vocês?

A10: Sim (INAUDÍVEL) Claro (INAUDÍVEL) Tia é tudo chata.

Professora Celeste: A Didi é chata?

AS: NÃO!!! (Alunos(as) falam ao mesmo tempo e reagem negando que a personagem da tia Didi seja chata).

A12: A Didi não é chata. A chata é a Mônica.

Professora Celeste: Então, vamos lá. Continua, S..., que vocês já começaram a conversa, né?!.

No contexto das aulas de biblioteca, portanto, o que transponho na categoria equipolência: 1º) que todos(as) os(as) alunos(as) tenham liberdade para falar, divergir, contrapor-se, falando cada um na sua vez; 2º) ouvir a professora e responder a perguntas e reagir aos comentários que a professora faz sobre o texto; 3º) que todos(as) os(as) alunos(as) sintam que suas opiniões são igualmente válidas e contempladas, embora diferentes, sem discriminação, distinção ou preconceito, se resolvem. Porém, há uma diferença considerável: na aula de biblioteca participam os(as) alunos(as) que querem compartilhar o ato de ler juntos um livro e conversar sobre ele, sem pressa, sem barulho, sem tumulto, o que torna o ambiente bastante diferente do experimentado na sala de aula. Ademais, há também um problema. A equipolência não acontece propriamente na relação da professora com a coletividade dos alunos da turma, porque as aulas da biblioteca são expressão da dispersão, não é o auditório coletivo da sala de aula na biblioteca, é só uma parte – quase a metade, a minoria – dos(as) alunos(as).

Apesar de ter feito essas ressalvas todas a respeito da transposição do conceito de equipolência (e outras reflexões serão necessárias mais adiante), meu objetivo é apontar a experiência da leitura literária na transposição da categoria “escola antes e adiante”, na qual a experiência da aula de biblioteca também se enquadra para mim e serviu como primeiro exemplo (apesar de deixar a história do primeiro dia de aula, aquela de que eles não sabiam a diferença entre livro e revista, mais difícil de entender. A menos que possamos aceitar que, em uma mesma sala de aula haja alunos(as) leitores e também alunos(as) que não sabem o que é um livro, além daqueles que não sabem, não querem saber e têm raiva de quem sabe). Num segundo bloco de amostragem da relevância da experiência da leitura literária, cultivada pela profa. Celeste em seus(suas) alunos(as), gostaria de apresentar alguns diálogos retirados de diferentes aulas ao longo da pesquisa de campo:

(IV)

A1: Oh, Celeste, que livro você tá lendo agora?

Professora Celeste: Eu comecei a ler “A Casa dos Espíritos”, da Isabel Allende.

A1: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: Só a A... está fazendo leitura? A M... eu sei que tá lendo “A Moreninha”. Qual que você tá lendo?

A2: Tá dando reflexo... Não consigo ver o que tá escrito no quadro.

A3: [INAUDÍVEL]

A4: Já tô na página 100, fessora.

Professora Celeste: Oh, você lê só à noite ou você lê um pouquinho no projeto também?

A4: Eu leio um pouquinho no projeto.

Professora Celeste: Pelo menos umas dez páginas. Olha só, lembrando a vocês, teremos o quê? Seminário de...

Alunos em coro: Leitura.

Professora Celeste: Pois é. Leitura. E tem gente que até hoje não começou a ler o livro do bimestre.

A5: Eu nem tenho o livro do bimestre.

A6: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: E o S... tá lendo que livro?

A7: É... .. João e Maria.

Professora Celeste: Olha, o seminário de leitura tá chegando, tem que ler o livro. E..., que livro você tá lendo?

A8: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: Ah! E..., tinha esquecido qual livro que é. Já lembrei... Poliana.

A8: Isso. Poliana Moça.

A9: Celeste, que dia que vai ser [INAUDÍVEL]?

Professora Celeste: Primeira semana de julho, o que é que está acontecendo? Primeiro, nós vamos para a Araxá. Na segunda, de julho. Nós vamos para Araxá. Os alunos leitores vão para a Feira Literária de Araxá.

A10: De novo?

Professora Celeste: A gente nunca foi. Nós fomos ano passado no ELICER, evento literário do cerrado.

[...]

A7: Celeste, um livro muito bom que eu acho que você nunca leu é Chapeuzinho Vermelho.

Professora Celeste: Mas é claro que eu já li. Há muito tempo!

(V)

Professora Celeste: Quem mais... E você, ME..., Leu o livro? Terminou o Crime e castigo?

A aluna balança a cabeça, negativamente.

Professora Celeste: É um livro difícil, né?!

A aluna assente com a cabeça, enfaticamente.

Professora Celeste: Você pode mudar de livro, às vezes ainda não é sua hora de ler este livro...

A aluna balança a cabeça, negativamente.

Professora Celeste: Tem certeza que não quer mudar? Você vai ler até o fim, é?!

A aluna assente com a cabeça, enfaticamente.

(VI)

Professora Celeste: S..., vamos. Você ainda tá na primeira linha? Vou trocar você de lugar. Você não tá produzindo porque tá conversando com o V... O V... tá lá na frente e você no começo.

A1: É.

A2: E eu lá na frente, trouxe!

A1: Cala a boca!

A2: Cópia, jumento!

A1: Vei, cê vai vê! Vô fala nada com cê não!

A2: Oh, Celeste, você já viu o livro que minha irmã tá lendo?

Professora Celeste: Já! Pois é! Eu falei pra ela que ela poderia ler esse livro mais pra frente na vida dela. Ela não quis.

A2: Nossa, véi, ela lê muita página.

Professora Celeste: Ela não quis... Sua mãe sabe que ela tá lendo esse livro? Não é da biblioteca da escola esse livro, não!

A2: Não, saber sabe.

Professora Celeste: Ah, então eles estão cientes. Ela tá lendo o livro da Colleen Hoover. A irmã do sétimo A, e ela tá terminando.

A2: Nossa, ela lê setenta página em três horas, quatro horas. Ela lê no meu quarto, no meu quarto.

Professora Celeste: E você, V..., você não anda lendo nenhum livro?

A2: Ah, eu leio na internet.

Professora Celeste: Você já foi leitor, né!? Eu falei aqui que nós vamos marcar a data do café literário. Vamos ver aqui. Já vamos marcar! Lá em casa. Para os alunos leitores.

(VII)

Professora Celeste: E você, terminou o Diário de um Vampiro? [INAUDÍVEL]

Terminou? Já devolveu pra escola?

A1: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: Então devolve. Tem gente que pegou livro na biblioteca e ainda não devolveu pra escola. Não era Diário de um vampiro que você estava devendo?

A1: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: Qual que era?

A1: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: E até hoje não terminou, N...?

A1: Tô terminando. [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: Terminaram de copiar?

Alunos(as): Não. [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: M..., essa folha é sua? Cola no caderno, gente. Cola no caderno.

A1: Então, eu tenho que terminar, tenho que devolver e pegar outro? Isso?

Professora Celeste: Isso. Eternamente. Terminou um livro e começa outro. Ô, N..., é assim que a vida funciona. Terminou um livro e começa outro.

(VIII)

Profa. Celeste: Tem caderno que não colocou a data. Cadê a organização? Data de hoje: 23 de outubro. Capricho. Letra bonita. Início de frase com letra maiúscula. Tem aluno esquecendo de por acento nas palavras.

Alunos(as): (INAUDÍVEL)

Profa. Celeste: Vamos, M... (*bate palmas*) Parou M...!

Alunos(as): (INAUDÍVEL)

Profa. Celeste: G..., já terminou? Está passeando? Não estou entendendo. Vamos sentar cada um no seu lugar? É difícil isso? Não, é bem fácil, né?! O S... está copiando quietinho hoje? Que milagre foi esse?!

O aluno balança a cabeça negativamente, sorrindo, mas continua concentrado com o lápis e o caderno. A profa. Celeste vai até a carteira dele.

Profa. Celeste: Ah! Entendi. Está desenhando, né! Entendi. S..., você está desenhando o Edgar Alan Poe?

O aluno assente com a cabeça positivamente.

Profa. Celeste: S..., quem é Edgar Alan Poe?

A1: Escritor famoso de conto de terror.

Profa. Celeste: S...! Isso! Uau.

A1: Oh fessora, cê falou dele semana passada. Eu li “O gato preto” no projeto. Tô desenhando pro Halloween.

Profa. Celeste: Nossa! Que legal! Obrigada, S...! É mesmo! Estava me esquecendo de que estamos na semana do quê? Do Halloween. O Edgar Alan Poe é muito famoso, tá? As histórias dele são muito famosas. Tem “O gato preto” que o S... leu que é um conto super clássico, “O corvo” que é um poema super famoso também. Muitos contos dele foram adaptados para filmes e séries. O Allan Poe é um dos escritores estadunidenses mais famosos do gênero de contos de suspense e de horror. Eu trouxe na semana passada uns livros dele. E hoje eu trouxe mais alguns de outros autores, mas deixei no carro. Eu vou lá pegar rapidinho. Vai ter o dia do Halloween. Aí vai ter a competição de melhor fantasia, vai ter o desfile. Tem alguns aí que não vão precisar fazer muita coisa, né?! Nossa! Nem acharam engraçado? Tudo bem, não entenderam. Vai ter o desfile... A melhor fantasia vai ganhar prêmio. Psiu! Eu vou lá pegar os livros e já volto, hein! Eu fiz uma seleção de livros de autores de contos de suspense e terror para o Halloween.

A profa. Celeste sai de sala para buscar os livros no carro.

No primeiro dia de aula do retorno das férias, em agosto, turma do 6º ano, a profa. Celeste, ela perguntou o que tinham lido, a maioria da turma hostilizou a pergunta, como se leitura e férias fossem assuntos incompatíveis, diziam que não leram, não, credo, que brincaram muito. Esta foi outra cena que gostaria muito de ter registrado em imagens. Algumas alunas sorrindo, triunfantes, com uma pilhinha considerável de livros que levaram para ler nas férias sobre a carteira, outras(os) meninas(os) com um livro ou dois sorrindo mais timidamente, os(as) meninos(as) de carteira vazia, boquiabertos(as), tristes, abatidos(as), se entreolhavam, enquanto a profa. Celeste dizia:

(IX)

Professora Celeste: Pois eu tenho certeza, meus fofuchos, que deu tédio, não acharam ninguém pra brincar, não tinham dinheiro pra sair de casa, não tinham nada de bom pra ver na televisão, ficaram sem assunto pra conversar, pensaram que era até melhor vir pra escola e encontrar os colegas de tão chato que tava, pois é, deviam ter pegado um livro pra ler na biblioteca, vocês teriam passado as férias em ótima companhia! Mas tem nada não! Tá tudo bem! A partir de agora, é feriado, é recesso, é fim de semana, é qualquer coisa, pega um livro e chega de tédio, de “deprê”, de cabeça vazia. Cabeça vazia é oficina do diabo. Quem lê enche a cabeça de coisa pra pensar, tem assunto, tem inteligência, tem argumento! Quem lê faz sucesso com os amigos, com a família, com a professora, com o namorado ou a namorada! ÉEEE! Quem lê tem o que falar! Quem lê não é bobo, não fica rindo à toa e nem sem saber o que dizer! Quem lê, pensa! Quem lê não fica com tédio porque enche a cabeça de coisa pra pensar que nunca tinha nem imaginado antes. Quem lê se diverte sozinho! Oh! Porque na verdade nunca fica sozinho. Nas próximas férias, não esquece, um livro é a única companhia que nunca te abandona!

A reação do auditório é quase um elogio ao “Sermão escolar para a leitura dos fofuchos” (fofuchos é o vocativo carinhoso reservado para o do 6º ano pela profa. Celeste). Ela adverte que sabe com “certeza” como são as férias aos onze anos de idade. Através da sintaxe paratática (uma marca da oralidade) justapõe orações para descrever a lista de eventos de suas férias: “tédio”, brincar sozinho, privação de consumo, mais “tédio” na tv, saudade da escola por causa dos amigos. Depois de persuadir os alunos de que sabe bem do que está falando, a professora oferece uma solução fácil. No entanto, seu sermão está endereçado aos que não seguiram seu conselho. A estrutura da frase ‘deviam ter feito X, teriam Y’ estabelece uma relação de causa e consequência hipotética no passado. A ação de “ter pegado um livro” é a condição para que as “férias ‘tivessem sido’ em ótima companhia”. As próximas serão melhores, “Mas tem nada não! Tá tudo bem!” é uma voz que responde ao lamento anterior, tanto da professora (por ter sido ignorada pela maioria dos alunos da turma) quanto dos alunos frustrados com as férias, marcando uma mudança de perspectiva: “A partir de agora, é feriado, é recesso, é fim de semana, é

qualquer coisa” – o efeito anafórico criado pela repetição do verbo de ligação “é” enumera múltiplas oportunidades futuras para pegar um livro, imprimindo um ritmo de entusiasmo na fala da professora e enfatizando que sempre é possível ler.

O novo começo é prescrito pela professora com verbos no imperativo: “pega um livro”, “chega de tédio”, a leitura oferece uma solução para males como “tédio”, “deprê”, “cabeça vazia”. A citação do ditado popular “Cabeça vazia é oficina do diabo” estabelece um diálogo com a tradição oral e o senso comum, inclusive com o discurso religioso, que funciona como uma fundamentação para as ordens dadas, um “argumento” irrefutável para a importância de ocupar a mente e corrobora para legitimar o discurso disciplinador.

O sermão, fortemente persuasivo, culmina na voz da professora afetuosa e engajada ao utilizar a anáfora “Quem lê...” para listar os benefícios da leitura. Além disso, cria um grupo idealizado de leitores, o que empodera a minoria do auditório que pode, dessa forma, mostrar-se feliz por ter lido nas férias. Ademais, convida a maior parte do auditório (que não leu) a se identificar e a ingressar nesse grupo. É um convite implícito à transformação da identidade dos alunos para que se tornem leitores. A voz da professora está em diálogo constante com vozes implícitas, expectativas e possíveis objeções do auditório. Ao mencionar “fazer sucesso com os amigos, com a família, com a professora, com o namorado ou a namorada”, dialoga com a preocupação social e o desejo de aceitação que muitos jovens podem ter, posicionando a leitura como um caminho para essa aceitação.

A fala da professora antecipa e responde às possíveis queixas de tédio e solidão, oferecendo a leitura como solução. “Quem lê não fica com tédio” e “Quem lê se diverte sozinho! Oh! Porque na verdade nunca fica sozinho” são respostas diretas a essas preocupações. Ao refutar que “Quem lê não é bobo, não fica rindo à toa e nem sem saber o que dizer”, o discurso combate um estereótipo negativo que a leitura pode ter, mostrando que o leitor é, na verdade, socialmente inteligente e ativo, diferente do estereótipo do aluno ‘*nerd*’. A recomendação para o futuro é direta e carinhosa: “Nas próximas férias, não esquece, um livro é a única companhia que nunca te abandona!”. O “não esquece” é um pedido amigável. A “companhia que nunca te abandona” é a metáfora do livro como promessa de fidelidade e conforto, dialogando com a necessidade humana de companhia.

Sendo assim, a leitura, que é uma prática comentada nos diálogos em sala de aula a respeito do que a professora (A casa dos espíritos [IV]) e os(as) alunos(as)

estão lendo (A moreninha, Poliana Moça [IV]; Diário de um vampiro [VII]) e sobre o que deveriam ou não ler (Crime e castigo [V]; livro da autora Collen Hoover [VI]), levando a sério ou na brincadeira (no caso do aluno que diz que está lendo João e Maria e que a professora deveria ler Chapeuzinho Vermelho [IV]), não aparece só na defesa da leitura, como no excerto [VIII] acima, em que a professora está deliberadamente exaltando os benefícios cognitivos, culturais, sociais e emocionais da leitura. Ademais, existe também uma participação em eventos públicos (Feira literária de Araxá, Elicer [IV]), cujo tema é a literatura; outros, realizados na escola (Seminário de leitura [IV]), com atribuição de pontuação e envolvimento da comunidade escolar; além daqueles eventos que a professora promove em sua própria residência (Café literário [VI]).

Todos esses eventos, cujo tema é a literatura, têm relação também com a categoria transposta com o nome de “Mania heterodidática”. Para analisá-la, no entanto, será necessário tomar como referência o conceito de educação integral, bem como retomar a conversa inicial com a profa. Celeste, antes das observações das aulas comecem. Jaqueline Moll (2010) explica que escola em tempo integral, em um sentido mais restrito, faz referência à permanência dos estudantes na escola durante os dois turnos escolares, manhã e tarde. Em um sentido mais amplo, considera “[...] as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros” (MOLL, 2010, s/p). A autora recupera “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, no qual se faz referência às “Escolas-Parque”, portanto, é uma ideia de escola que oferece mais do que aulas e que estabelece com seu entorno uma relação viva e pulsante. Os(as) alunos(as) da profa. Celeste estudam em tempo integral, mas não têm uma riqueza de atividades a realizar. Se mantêm ocupados em horários destinados ao cumprimento de tarefas solicitadas pelos(as) professores(as). E algumas vezes, nem isso.

(X)

Professora Celeste: Então, o que nós vamos fazer? Eu iria deixar esse primeiro horário para corrigir a tarefa, então somente a A... e a M... fizeram. Quero responder as perguntas de interpretação do livro didático. São perguntas simples e quem fica à tarde no projeto deveria ter feito. Vocês têm esse horário à tarde. Na aula de Estudos orientados, comunicação e linguagem, vocês têm esse horário para fazer essa tarefa. Então é inadmissível quem não fez, hein? É matéria da nossa avaliação. Nós vamos trabalhar com o gênero mito. Vou trazer um mito para vocês na nossa avaliação e vou fazer questões de interpretação desse mito, tudo bem? A nossa provinha vai ser depois do feriado, dia 8 de junho. Então vocês vão estudando essa nossa matéria, combinado? Quem não fez a tarefa tem até quinta-feira para me mostrar. Combinado? Sim ou não?

Na conversa inicial com a profa. Celeste, antes de dar início à pesquisa de campo, ela, além de comentar o contexto de vulnerabilidade social dos estudantes, disse que fazia o possível para acompanhá-los nas excursões que a escola podia promover, que geralmente era ela a professora que os acompanhava, porque gostava de acompanhar os passeios, e porque eles eram importantes para os estudantes, que ficava surpresa porque alguns conheciam o centro da cidade através das excursões realizadas pela escola. Às vezes eles viam peças de teatro, iam a eventos públicos, visitavam prédios públicos da cidade como o Arquivo Público, a Fundação Cultural, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro, alguns museus, foram até para outro estado e alguns tiveram a oportunidade de ver o mar pela primeira vez. Numa conversa em sala de aula, no 9º ano, embora dando tanta importância a essas oportunidades, a professora teve que ouvir de um aluno que ela estava precisando de cinquenta reais e por isso levaria os(as) alunos(as) leitores(as) à Feira Literária de Araxá, porque professora é tudo pobre. Ela não conseguiu dizer nada, mas pelo seu olhar e expressão facial, sentiu como um “golpe”; teve raiva, decepção e desprezo, enquanto a maior parte da turma ria com escárnio.

Estas excursões, mesmo que não possam ser dispostas sobre a mesa, como eu tinha colocado antes, quando derivei a categoria do conceito de “heteroglossia”, que era como se o professor entrasse em sala de aula e dissesse: “Eu vi isso, me lembrei de vocês e trouxe para vocês verem”, é como se a profa. Celeste, ao acompanhar seus alunos e levá-los para conhecer cidades de outros estados, como aconteceu em 2023, ano em que foi realizada a pesquisa de campo, ou quando os acompanha para participarem de eventos em cidades vizinhas, ou quando os apresenta a cidade, é como se ela lhes pudesse apontar com o dedo a praça principal e dizer: “Esta praça é para vocês!”, “Esta feira é para vocês!”, “Este teatro é para vocês!”, “A universidade é para vocês!”, “O mar é para vocês!” E esse gesto, esse costume de acompanhá-los nos passeios é uma justificativa para dizer que, além de educação em tempo integral, ou seja, de manhã e à tarde, eles participam de algumas atividades que modificam e ampliam seu convívio social, e que tangenciam o que se poderia chamar de educação integral num sentido mais amplo, proporcionada pela presença e disponibilidade da professora Celeste.

(XI)

Professora Celeste: Todo mundo foi ao teatro semana passada?

A1: Não, não fui.

Professora Celeste: Não foi? Faltou P...? Nossa senhora! Então, olha. Aquela peça que vocês viram, né? Ela traz alguns trechos desse livro aqui, olha. Chama Quarto de

Despejo, Diário de uma Favelada, de Carolina Maria de Jesus. Lembra que eu falei que ia trazer o livro para vocês verem? Então, é um diário. Vocês vão reparar que é organizado por datas. As datas que ela escrevia sobre o dia dela. Vou dar uma passadinha aí no livro, para vocês folhearem. Vejam se vocês reconhecem alguma cena da peça que a gente viu.

(XII)

Professora Celeste: Bom, meus amores, vou entregar os bilhetes para quem estava desaparecido, que é o caso do R... Nesta semana, quinta-feira, nós vamos ao Arquivo público. É um passeio e faz parte do projeto da nossa escola [...] A Dona D... conseguiu um ônibus, por enquanto, então eu tô distribuindo, do 6º ao 9º, 40 bilhetes. Se a Dona D... conseguir mais um ônibus, aí eu distribuo mais 40, tudo bem? Então, nesse primeiro momento, vou entregar para aqueles alunos nota 10. Depois eu deixo aí um ou outro ir também, se a gente conseguir outro ônibus. Combinado? Sim? Quem fez essa seleção dos alunos foram as supervisoras e a Dona D... Certo? R..., por que faltou ontem? A gente vai para a universidade dia 27. Em julho, a gente vai para a Feira Literária de Araxá. E tem o Café literário em julho também, tá?

Por outro lado, o movimento instaurado pelos alunos em sala de aula – a nova coreografia da “escola desauditorizada”, expressa uma impossibilidade de conter-se no espaço da sala de aula – sentados, concentrados em torno de um assunto em comum; e enseja um desejo de fuga. Da mesma forma, nas aulas de biblioteca, a permissão tácita de que permaneçam na biblioteca somente os alunos interessados em participar ativamente da leitura compartilhada, aceita a dispersão da turma como normalidade. Por fim, a decisão da própria profa. Celeste em ser aquela que normalmente acompanha os alunos nos passeios que a escola pode proporcionar-lhes também reitera essa necessidade por conexão com um mundo que está lá fora, fora da sala de aula, fora da biblioteca, fora da escola. Tanto a professora quanto os alunos demonstram que querem estar em outro lugar, fora dali.

Com relação ao incômodo que minha pesquisa representou para os(as) meus(minhas) colegas professores(as) colaboradores(as) da escola básica, analisado na categoria transposta como professora pessoa-física / professora-autora, quando penso na profa. Celeste dói até hoje, deve ser culpa, porque fiz as aulas da profa. Celeste virarem um inferno, pelo menos durante os primeiros dois meses de observação. E ela manteve a calma, uma fortaleza interior, uma maturidade emocional, uma firmeza de caráter. A minha leitura da situação é que ela sabia que não podia enfrentar a alteração do comportamento dos alunos em função da minha presença com a cara, a coragem e a emoção. Não era a professora-pessoa, assim como não é a professora-pessoa que se deixa pesquisar em sala de aula. Era a professora-autora ali, distanciada, entendendo que era preciso se proteger de alguma maneira daquele jogo, porque entrar nele sem nenhuma

“máscara” seria tornar o difícil impossível. Portanto, a “escola desauidorizada” foi um problema que criei e é meu dever interpretá-la. Seus alunos(as) queriam me mostrar alguma coisa, queriam chamar a minha atenção. Enquanto SÓ observava, eles me mostravam o que era a escola para eles, como se relacionavam com ela, o que faziam em sala de aula, eles me perguntaram onde eu estava, inclusive! Como eles ocupavam o lugar ao qual eles têm direito, como se relacionavam com a professora, como se posicionavam diante dos objetos de ensino, eu estava lá para observar. Pois então, fizeram, vamos dizer, uma apresentação especial de uma escola que eu não conhecia.

Em minha defesa, gostaria de apresentar três argumentos que atenuam minha culpa: 1) O diálogo forjado de saudação entre a profa. Celeste e suas turmas de alunos(as) já existia, ensaiado, antes do início da observação das aulas na minha pesquisa de campo. Portanto, minha presença pode ter alterado o momento em que tal diálogo ensaiado ocorria, antes ou depois do momento habitual. 2) A dinâmica das aulas de biblioteca não foi alterada em função da minha presença. Portanto, a prática pela qual permaneciam na biblioteca somente os estudantes que desejavam compartilhar a leitura coletiva de um livro já era um hábito anterior à minha pesquisa de campo. Eu era a única na biblioteca que não conseguia não reparar o entra e sai dos(as) alunos(as) quando acontecia. Aquele movimento era a normalidade, por isso os(as) alunos(as) que estavam lendo não perdiam a concentração ou nem mesmo desviavam o olhar para notar a entrada ou saída dos(as) colegas. 3) Quando eu fiz o comentário, na sala dos professores, durante um recreio, para sondar se os comportamentos das meninas e dos meninos em sala de aula era diferente, todos(as) os(as) professores que estavam presentes, com exceção da profa. Celeste, confirmaram minha impressão, de que “as meninas trabalhavam mais e os meninos davam mais trabalho” em sala de aula.

No que diz respeito ao estilo da profa. Celeste e sua assinatura da aula, reafirmo que ao contemplá-los é preciso considerar “o ouvinte que é um participante constante do discurso interior e exterior” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 143). Sendo assim, a mudança nos dias de observação das aulas fez muita diferença. Às terças-feiras eram duas aulas no 8º ano, uma no 7º e duas no 9º. Às segundas-feiras, eu só ficava até o terceiro horário na escola. Eram aulas no 6º, 7º e 8º anos (porque o primeiro mês de observação me mostrou que depois do recreio eu não conseguia mais “SÓ” “observar”). Em síntese, às terças-feiras, prevalecia a palavra autoritária

em sala de aula. Às segundas-feiras, a palavra internamente persuasiva tinha lugar na biblioteca, porém a palavra autoritária era a predominante em sala de aula, embora revisitada pelos(as) alunos(as) protagonistas, que exerciam uma equipolência de vozes com a professora e com o conteúdo, talvez levando para as aulas de língua portuguesa aquilo que a leitura literária os havia ensinado. Deixem-me explicar melhor. A cópia do quadro era onde estavam sempre presos os(as) alunos(as). Mas a cópia era também um recurso usado pela professora nas aulas de língua portuguesa, já que o conteúdo do quadro era muitas vezes uma cópia de gramáticas com seus exemplos sobre um determinado tópico gramatical. Conforme eu destaquei, a cópia do quadro parecia também uma forma de mantê-los presos aos seus lugares, para evitar que se dispersassem tanto, se movimentando em sala de aula. No 6º e no 7º anos, a estratégia funcionava bem melhor que no 8º e no 9º, caso seja, de fato, uma estratégia, como me pareceu. Pode ser que ela enchesse o quadro de coisa para copiar porque eles não paravam de conversar e não prestavam atenção em nada. E eles podem dizer que eles não paravam de se movimentar, de conversar e não prestavam atenção em nada porque ela enchia o quadro de coisa para copiar. Não observei outras estratégias em sala de aula. Interpretei a opção pela cópia como uma forma de assumir que nada reteria a atenção deles em sala de aula, porque já se postulavam fora de seus domínios. Outra ênfase anterior apontou um contraste perceptível entre a aula na biblioteca e a aula de língua portuguesa. A primeira com um ambiente empático, em que todos(as) – a minoria de alunos(as) que permanecia na biblioteca – falavam com a professora, ouviam a professora e tinham a oportunidade de expor sua opinião sem nenhum constrangimento, em um clima de concentração, atenção e entendimento. Na segunda, o ambiente era tumultuado, hostil, a cópia do quadro era enfadonha para os(as) alunos(as) e a conversa era um incômodo para a professora. O conteúdo – a gramática – a exemplo do que apregoa Volóchinov (2017) em “Marxismo e filosofia da linguagem” era um conhecimento descontextualizado da língua materna, que não despertava interesse ou reconhecimento para os(as) alunos(as).

No entanto, disfrutando da equipolência de vozes que os(as) protagonistas explosivos(as) de hoje oferecem em substituição aos tijolos de outrora, produzem-se algumas situações interessantes, que, após os excertos serem apresentados, serão comentadas.

(XIII)

Professora Celeste: K..., atenção aqui, S... O vocativo, ele sempre vai vir separado por? Vírgula. G..., o vocativo, ele sempre vem separado por? Vírgula! Repitam!

Alunos em coro: VÍRGULA

[...]

Professora Celeste: Vírgula. Atenção, atenção. Eu jamais posso separar o sujeito do verbo com vírgula. Nunca. É a regra.

[...]

Professora Celeste: Pronto, pessoal?! Vamos prestar atenção na aula ou tá difícil? Tá difícil, né!? Olha só. Nós vamos aprender isso daqui, hoje. Então, presta atenção. O vocativo é um termo em que eu chamo alguém ou alguma coisa e ele sempre vai aparecer separado por? VÍRGULA, tá? Eu jamais posso separar o sujeito do predicado, do verbo com? VÍRGULA, tá? Por exemplo: “As lembranças da infância atormentavam-me constantemente”. Qual que é o sujeito? As lembranças da infância. Qual que é o verbo?

A1: Atormentava-me.

Professora Celeste: Eu posso colocar vírgula aqui?

A1: Não.

[...]

Professora Celeste: L..., até agora o problema da caneta? É para eu dar uma advertência para vocês ou vocês vão devolver a caneta dele?

A2: Por que eu vou devolver a caneta dele? Eu não peguei a caneta dele, olha aqui, ó, vem cá! [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: Acho bom a caneta dele aparecer, se não, não vai ter recreio pro sétimo ano hoje.

A2: Pro sétimo ano, VÍRGULA. [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: Pro sétimo ano todo e ponto final. Tem até nove e meia pra sua caneta aparecer, L... Passando aqui para a próxima. Quem lê para mim?

[...]

Neste excerto, a forma como o aluno contextualiza a palavra “vírgula”, retomando, inclusive, a mesma entonação de destaque dada pela professora enquanto comenta a respeito do uso da “vírgula” conforme prescrição da gramática normativa e da pontuação é contrastada pelo uso em contexto da palavra “vírgula” quando expressão para negar ou restringir algo que foi dito pela profa. Celeste, que respondeu com autoridade com a expressão “ponto final”. Portanto, demonstra que se as regras escritas no quadro estão sem um contexto no uso linguístico, o aluno, em contrapartida, foi capaz de dar-lhe um contexto e usá-la, com sentido ideológico para marcar seu posicionamento contrariamente ao que a professora havia determinado.

(XIV)

Professora Celeste: Atormentar é um verbo. Por exemplo, C..., ele adora atormentar a aula. Então, atormentar é um verbo. O C... atormenta. O LF... atormenta. A N... atormenta.

Alunos: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: É, ainda foi um milagre, né? Eu estava achando que o B... não estivesse bem, porque está tão quietinho.

A1: [INAUDÍVEL] Mas está bem já.

A2: [INAUDÍVEL] Obrigado, mano.

Professora Celeste: Ou é porque o seu parceiro de bagunça não veio hoje?

A2: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: Vem, C...

Alunos: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: C... Senta aqui. E vou perguntar para a V...

A3: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: V..., quem “atrormentavam-me”? Quem?

A3: Eu? As lembranças?

A2: Você não! Você é “nerd”! O C..., o LF..., a N...

Professora Celeste: E você B..., estava quietinho, e agora já começou também!

A3: (risos) As lembranças, professora.

Professora Celeste: Lembranças da infância. Olha o tamanho do sujeito. As lembranças da infância. Tudo isso daqui é o sujeito. Olha só. Vou fazer uma pergunta pro B... agora. Atenção aqui. Se o B... não souber, ele vai contar com a ajuda dos demais estudantes. B..., as lembranças da infância. Qual que é a palavra principal? As lembranças da infância. Qual que é a palavra principal?

A2: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: Lembranças! Então, o núcleo do sujeito é qual? Lembranças. Se eu tenho um núcleo só, é um sujeito simples. Então, sujeito simples. Oh, LF..., qual que é o problema, hein?

A2: O sujeito é complicado, viu, fessora...

Professora Celeste: Vira pra frente! Senta direito, por favor! Complicado é ensinar quem não quer aprender, viu, B...

Entre “simples” e “complicado” a professora escamoteou qualquer relação linguística. Nem para esclarecer que, no caso, ‘sujeito simples’ se opunha a ‘sujeito composto’, porque estava falando de gramática, não de palavras que significam o contrário uma da outra. Não, não queria contrapor palavras, queria contrapor ideias: “complicado é ensinar quem não quer aprender”, sugerindo que, se não fosse a postura do auditório, poderia ser mais simples.

Os excertos acima demonstram que, se no quadro a língua está morta, sem contexto, sem vida; no auditório, os(as) alunos(as) lhe dão vida e contexto, colocando-se enquanto sujeitos de linguagem que não reconhecem e nem se subordinam a regras de uma gramática que não faz sentido nenhum para eles. A professora interage com eles, mesmo sabendo que estão se voltando contra ela e contra a forma como ela aborda o conteúdo na aula de língua portuguesa, visto como língua morta ou estrangeira:

Ao substancializar o sistema da língua e ao perceber uma língua viva como morta e alheia, o objetivismo abstrato a transforma em algo externo em relação ao fluxo da comunicação discursiva. Esse fluxo movimenta-se para adiante, enquanto a língua, como uma bola, é jogada de uma geração a outra. No entanto, a língua movimenta-se adiante juntamente com o fluxo, pois é inseparável dele. Na verdade, ela não é transmitida; ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez. Apenas no processo de aprendizagem de uma língua alheia a consciência pronta – pronta graças à língua materna – opõe-se a uma língua também pronta a qual resta-lhe apenas aceitar. A língua materna não é recebida pelas pessoas. É nela que elas despertam pela primeira vez (VOLÓCHINOV, 2017, p. 198).

Portanto, a equipolência dos alunos em relação à voz da professora-autora, voltando-se contra ela, é recebida, contestada, mas ouvida, e também rebatida. Porque é sua palavra autoritária – ineficaz, ignorada, desrespeitada – que tenta impor uma palavra final na interação com os(as) alunos(as) para defender-se das afrontas, mesmo sabendo-se derrotada na arena da sala de aula. Até porque a transcrição de uma aula não reproduz o contexto real da sala de aula. Barulho, quando aparece na transcrição é “inaudível”. *In loco* é “tumulto”. A participação dos(as) alunos(as) também é uma dispersão em relação ao movimento e vozerio em volta. As alunas que respondem estão sentadas nas primeiras carteiras. O burburinho de fundo está sempre lá, é disperso, não está organizado em direção a nada, aliás, em alguns momentos, sim, pode-se escutar no vozerio um diálogo com o conteúdo de ensino, como nos excertos (XIII) “vírgula” e (XIV) “o sujeito é complicado”. Mas entendo que, para a profa. Celeste, diante do modo hostil como os alunos se dirigiam a ela, ouvi-los, de fato, não é uma tarefa simples, pois a relação axiológica já estabelecida exigiria um deslocamento que ela não conseguia. Por outro lado, havia também, em sala de aula, interações que aconteciam fora dessa entonação do confronto. Diziam respeito aos livros e aos passeios (excursões). Falavam sobre as leituras literárias realizadas pela professora e pelos alunos, porque assim como a arte está para a vida que não basta, a literatura pode estar para a escola que não basta. Falavam dos livros que estavam lendo; dos livros que terceiros estavam lendo, dos livros que não deveriam estar lendo, mas já estavam; do fluxo de empréstimo na biblioteca; das devoluções atrasadas etc. Não consegui entender por que, nas aulas de língua portuguesa, ela não substituíria o conteúdo gramatical pela literatura. Cheguei a pensar que essa mudança em sala de aula teria sido desfavorável, tanto por assumir como interesse da disciplina língua portuguesa o que era uma dispersão – alguns alunos(as) somente estariam interessados, quanto pela tendência da professora à palavra autoritária em sala de aula – o que poderia ter comprometido o hábito de leitura cultivado por uma parte dos(as) alunos(as).

Os(as) protagonistas da “escola desauditorizada” são vozes equipolentes que refutam o enredo da escola básica, tijolos que explodem reivindicando seus inúmeros motivos para “bagunçar a zorra toda”. Não aceitam o conteúdo temático gramática normativa na aula de língua portuguesa e sempre se opõem à professora-autora. Nunca foram tijolos! Agora “explodem” tudo e todos que estejam na frente

sem dó. A escola pública de pobre é muito pobre. Professor é gente pobre, ganha pouco e eles tripudiam em cima todo dia e no final de semana ainda leva eles para passear. Merenda é comida de pobre. Excursão é passeio de pobre. Eles querem é conhecer o shopping da cidade!

As aulas no 9º ano mostraram exemplos emblemáticos do recrudescimento dos conflitos de interação em sala de aula e da própria relação com a escola. Falavam mais e mais alto, se movimentavam incessantemente, retardavam muito mais o ritual de saudação instituído pela professora para dar início à aula. Eram agressivos entre si, fisicamente e verbalmente. Desrespeitavam mais a professora, sua autoridade e sua profissão (como no caso do comentário de que a professora os levaria a um evento no final de semana porque precisava de cinquenta reais porque “professora é tudo pobre”). Além disso, tiram a professora do enredo da aula. Deixem-me explicar melhor. Contraditoriamente ao ruído das rádios concorrentes transmitindo vozes simultâneas em sala de aula, o 9º ano, em vários momentos do primeiro mês de observação da pesquisa de campo às terças-feiras, se expressava como um grupo em coro que configurava uma unidade que contrastava muito com a dispersão, característica predominante do auditório até então. Para apresentar meu exemplo, será preciso reapresentar o excerto (II).

(II)

Professora Celeste: S..., quem conversa não produz, galera. Vamos que eu vou explicar. O ideal é que quando eu explique, vocês já tenham terminado de copiar para vocês prestarem atenção.

A1: Ah não, gente.

Professora Celeste: Se não eu vou ficar esperando até amanhã?

A2: A vida do estudante é complicada... Nossa, ou.

Professora Celeste: Vocês acham que a vida do estudante é sofrida?

A1: É difícil... A gente podia só crescer.

Alunos(as) riem, reagindo à fala do colega porque é o menor da sala, o qual se enfurece com os comentários.

Professora Celeste: Vocês acham? Eu acho que a vida do adulto é bem mais [inaudível]

A2: Eu acho que assim a gente nasce, a gente podia ser... a gente nasce, aí até uma certa idade começa a trabalhar. Tipo assim, nós ficava à toa e trabalhava.

Professora Celeste: É, vocês não fazem isso com louvor, né T... A vida de vocês é só estudar, no entanto vocês não estudam. Conversam a aula inteira.

A3: E copia.

Quando a profa. Celeste perguntou: “*Vocês acham que a vida do estudante é sofrida?*” e H... responde: “*É difícil... A gente podia só crescer*”, a sala se juntou em coro para rir do colega porque era o mais baixinho. Este tipo de coro a profa. Celeste entendia perfeitamente. Mas havia outros dos quais ela era a única excluída da conversa:

(XV)

Professora Celeste: Muito bem. Nós temos o período composto por coordenação, que nós aprendemos lá no oitavo ano, orações coordenadas, orações independentes, e esse ano nós estamos aprendendo sobre orações su...

Alguns(mas) alunos(as) em coro: Subordinadas. (A dispersão da turma é notável).

Professora Celeste: Subordinadas. Elas estabelecem aí uma relação de dependência entre elas, tá? Oração principal e oração subordinada. Nós estamos aprendendo as orações subordinadas adverbiais, que tem função de advérbio. A oração subordinada adverbial, S..., ela tem uma função de advérbio, tá? E o advérbio tem várias funções, né S...,? Ele pode indicar comparação, tempo, condição... então nós vamos trabalhar essas orações, não é P...! O que é uma oração condicional, V...? Dá um exemplo.

A1: Dá uma condição.

Professora Celeste: Condição. Muito bem.

A1: Dá uma condição pro pai aí.

Professora Celeste: F..., uma citação de um poema do escritor português Fernando Pessoa. Quem já leu alguma coisa dele?

A2: Eu que não.

A3: Eu que nunca.

Professora Celeste: Quem já ouviu falar dele? Eu já falei dele aqui, né?

A4: Não.

Professora Celeste: Já, sim. Então, é um trecho de um poema chamado Mar Português. Tudo vale a pena, se a alma não é pequena. S..., quais as orações que nós temos aqui? Nesse exemplo aqui. Pra ser uma oração, preciso ter um verbo, não é isso? Quais são os verbos aqui?

A5: Tudo.

Professora Celeste: Olha só, V..., V...

A6: Cala a boca, moço.

Professora Celeste: Gente, eu acho que vou mudar o V... de lugar.

A1: Eu tô no meu lugar.

Professora Celeste: Vamos sentar, pessoal! Senta aqui! Senta aí! Tudo advérbio de lugar! Senta, gente! Aqui, oh! Então, é um trecho de um poema chamado Mar Português. Tudo vale a pena, se a alma não é pequena. Quais as orações que nós temos aqui?

Alunos: [INAUDÍVEL] [risos] [muito barulho]

Professora Celeste: Gente. Tudo vale a pena, uma oração, se a alma não é pequena, outra oração. Qual é a conjunção que tá ligando aqui? "Se" é uma conjunção, o que? Condicional. Não? Não estão me escutando... A minha oração subordinada adverbial condicional é qual? Se a alma não é pequena, tudo vale a pena. O que é uma alma pequena? O que quer dizer a pessoa ter uma alma pequena? Óh, tudo vale a pena se a alma não é pequena. O que vocês entendem disso? O que vocês entendem desse trecho aqui, que está no poema Mar Português, heim, pessoal?!

A1: Ah, fessora, se fosse mar japonês, o H... ia saber te explicar direitinho, porque ele queria muito crescer! Mas mar português eu não sei, não, foi mal aí.

De fato, a resposta do aluno é uma piada, envolvendo o tamanho do pênis, relacionada com um enunciado anterior de um colega. Eu vi esse coro algumas vezes, mas este é o único exemplo em que eu sei o que uniu o coro, porque eu ouvi o enunciado que provocou a reação coesa do auditório. Fiquei surpresa porque não acreditava que o aluno estivesse prestando atenção ao que dizia a professora e respondendo a ela, verdadeiramente, naquilo que parecia pura dispersão e falatório. A profa. Celeste não ouviu o comentário do aluno e não sabia ao que a sala toda reagia, coesamente. Também não quis saber o motivo. Ela não se deixou irritar,

apesar do aborrecimento momentâneo, mas esse comportamento do 9º ano lhe deixava uma expressão de incredulidade e decepção. No entanto, a categoria professora pessoa-física / professora-autora não se restringe ao controle emocional e a capacidade de manter a calma. Essas situações experimentadas com o 9º ano, em que o auditório disperso às vezes demonstrava capacidade de unir-se, obrigava a professora pessoa-física a reconhecer que não era a professora-autora quem estava organizando o discurso em sala de aula. Ao mesmo tempo, foi um raro momento, em sala de aula do 9º ano, que um aluno falou a respeito de algo que a professora estava tomando como objeto de ensino na aula. Também não descarto a hipótese de que a reação do coro seja sempre alguma piada, relacionada a alguma coisa dita pela professora e envolvendo algum colega da sala, mas eu não sei o que fez esse coro reagir junto outras vezes. Eu sei que o 9º ano não compartilhava nenhum assunto com a profa. Celeste que não fossem eles próprios, e deixavam claro que, em termos de descontentamento, eles estavam quites. Ela não estava satisfeita com seus(suas) alunos(as)-personagens e os(as) protagonistas refutavam a professora-autora. A profa. Celeste quis repreendê-los: *“A vida de vocês é só estudar, no entanto vocês não estudam. Conversam a aula inteira.”* Um aluno complementa: *“E copia”*, repreendendo a professora. Portanto, este exemplo me parece interessante, porque os(as) alunos(as)-protagonistas (os(as) alunos(as) que falam) conversam sobre o protagonista-mundo representado (a matéria de ensino, objeto de ensino da aula) entre os(as) alunos(as) e excluem a professora-autora do enredo da aula.

Entendo a postura da professora de se manter alheia ao coro, porque provavelmente achava que estavam rindo dela e seria ainda mais humilhante pedir que lhe explicassem o enxovalho, como outros verbalizados para que ela própria ouvisse. Mas nesse caso foi diferente. De todo modo, era uma interação hostil, em relação à escola e à professora, à qual ela também respondia com hostilidade. É o último ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ela não vai mais levá-los para passear no final de semana. Ademais, seus(suas) alunos(as) estão entre aqueles que não vão fazer Ensino Médio, mas assim como há dispersão, pode haver com algumas exceções. Independente da continuidade dos estudos, aqueles que mantiverem o hábito de leitura terão impactos positivos no desenvolvimento cognitivo, no repertório linguístico e cultural, nas relações sócio-interacionais.

A última aula que vi no 9º ano me levou a solicitar a troca do dia de observação. Entre os percalços da pesquisa de observação estão eventos que foram muitos difíceis de observar. Para estar na “escola desauditorizada” é preciso poder fazer mais do que observar somente. Nesse dia, a profa. Celeste tinha decidido mostrar a eles que ela era a autoridade e eles estavam subordinados à aprovação ou reprovação dela. No excerto abaixo, a última aula que “SÓ” “observei” do 9º ano:

(XVI)

A1: Sai fora. Vaza.

A2: Aqui é meu lugar agora, uai.

A1: Porra nenhuma.

Professora Celeste: Olha esse linguajar em sala de aula! P..., O... , o lugar de vocês agora é aqui na frente, óh!

A2: Ah! Palhaço! Babaca! Vaza ocê! Some!

ALUNOS: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: Vem pra cá, você também, D..., senta aqui.

A3: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: T..., aqui do meu lado.

ALUNOS: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: T..., Você vai ficar quieto aqui, sossega! Vou chamar sua mãe pra uma conversa séria aqui na escola. Já falei que é pra ficar quieto aqui, T... Tô falando sério! Você está com um péssimo comportamento em sala, tem muita reclamação sobre você, a diretora já falou que vai tomar providência.

ALUNOS: [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: T..., aqui do meu lado. Chega, vai. Senta. Fica quietinho. Numa boa. Bom dia, pessoal!

ALUNOS: Bom dia! [INAUDÍVEL] *Barulhos, risadas, um aluno dança funk.*

Acho importante relatar a reação deste aluno repreendido pela profa. Celeste – que eu pude assistir por estar posicionada ao fundo da sala e acho que talvez o show tenha sido para eu ver. Enquanto ele dá uma volta pelo fundo da sala para se assentar no lugar indicado pela professora, ao lado de sua mesa, ele comenta com os colegas que a diretora pode chamar sua mãe na escola, mas ela não vai. A última vez que compareceu à escola para uma reunião sobre seu comportamento, ela chegou atrasada ao emprego e foi demitida pela patroa, mesmo justificando o atraso por ter ido a uma reunião à escola onde estuda o filho. A mãe lhe disse, então, que: oh, oh, oh, (ele batia as mãos uma na outra, o gesto da mãe era de quem estava lavando as mãos a respeito da vida escolar do filho, pois tinha medo de perder o novo emprego por ir à escola) e depois ele dançava *funk* fazendo uma paródia do “oh, oh, oh” da mãe, enquanto os colegas riam e ele mesmo se deliciava com a situação porque se sentia, mais do que nunca, livre para fazer bagunça em sala de aula. A professora, eu acredito, só pode perceber o tumulto causado pela reação dos alunos, e tampouco demonstrou que queria entender a causa do riso e da

reação entusiasmada da turma que reagia, em conjunto, à *performance* do protagonista no fundo da sala de aula.

Professora Celeste: Para de gracinha. Pedi pra parar, parou! Chega, T... Vem sentar! Sentou, sossegou! Chega, galera! Chega de confusão aqui, tá bom! Já pedi para vocês sentarem, galera, vamos começar a aula. É bom vocês entenderem que eu estou falando sério, nono ano! Bom dia! Tudo bem com vocês?

ALUNOS: Cada vez melhor. [INAUDÍVEL]

Professora Celeste: Na semana que vem vocês vão fazer uma prova do governo e na outra semana vão fazer avaliação [INAUDÍVEL]. Eu lamento informar que quem não aprender a escrever o nome, no nono ano, [INAUDÍVEL] vai ter que passar mais um aninho aqui para aprender, pelo menos, a escrever o próprio nome, [INAUDÍVEL] porque, né...

ALUNOS: [INAUDÍVEL] *Barulhos, gritos, muitos se levantam e fazem gestos obscenos.*

Professora Celeste: Se não aprender a escrever o nome, vai ser reprovado sim! [INAUDÍVEL]

ALUNOS: [INAUDÍVEL] *Barulhos, gritos de protesto.*

A4: Tá de brincadeira, né, fessora! Nunca aprendi nada nessa merda!

Professora Celeste: Como assim, brincadeira?! Isso é muito sério [INAUDÍVEL] eu não estou achando graça nenhuma. [INAUDÍVEL] podem achar [INAUDÍVEL] brincando com o quê?!

ALUNOS: [INAUDÍVEL] *Barulhos, gritos de protesto.*

A5: Sempre passamo de ano! Que se dane!

ALUNOS: [INAUDÍVEL] *Barulhos, gritos de protesto.*

A6: Tô nem aí! Foda-se!

Professora Celeste: Pois eu fui olhar na secretaria para ver o seu sobrenome, D..., que é o mais comum no Brasil, só que ao invés de escrever Silva você escreveu Silha, [INAUDÍVEL] mais comum do Brasil você sabe escrever [INAUDÍVEL] estou avisando a todos os alunos do nono ano [INAUDÍVEL] o próprio nome [INAUDÍVEL] não vão ficar livres da escola, não [INAUDÍVEL] vão ter que ficar mais um ano aqui, sim!

ALUNOS: [INAUDÍVEL] *Gritam, protestam e gesticulam enquanto a professora fala.*

A7: Que que tem? IIIHHH! Que que foi?

ALUNOS: [INAUDÍVEL] *Gritam, protestam e gesticulam.*

A8: Tem problema nenhum!

ALUNOS: [INAUDÍVEL] *Gritam e fazem gestos obscenos.*

A9: A gente sempre passa! kkkk! Qual que é?! Tá doida, tia?!

A10: Vai passar de novo, sim! Vai reprovar merda nenhuma, não! Ocê sabe que a gente passa!

ALUNOS: [INAUDÍVEL] *Gritam, gesticulam, os meninos estão todos de pé, na frente da sala, cercando a professora, ao redor da mesa. As meninas estão assentadas, olhando, sem reação.*

A profa. Celeste está gritando, nervosa, sem demonstrar nenhum temor em relação aos alunos, que têm uma postura corporal violenta, mas não a intimidam. Ela sai do meio do bolo de alunos que a cerca e abre a porta da sala de aula, gritando.

Professora Celeste: Então vai chamar a diretora aqui! Agora! Chama a Dona D... aqui [INAUDÍVEL] eu vou informar agora pra ela [INAUDÍVEL] tiver aluno do nono ano sem saber escrever o próprio nome vai ficar retido e ficar na escola até aprender! Vai lá chamar! [INAUDÍVEL] O que vocês estão esperando? [INAUDÍVEL] Pergunta pra diretora quem aprova e quem reprova aluno nessa escola? [INAUDÍVEL] Já passou da hora de vocês [INAUDÍVEL] Querem ficar livres da escola, né?! [INAUDÍVEL] escrever pelo menos o nome. [INAUDÍVEL] eu vou reprovar mesmo. [INAUDÍVEL] a diretora agora!

[GRAVAÇÃO INTERROPIDA]

Eu assumo que perdi um pouco as estribeiras neste dia, desde o início desta aula estava bem fragilizada. Estava ali SÓ para observar, mas esta aula se tornou

insuportável para mim, não queria mais observar. Esta pesquisa já tem muitas falhas, não será esta nem a primeira nem a última. Decidi que deveria ir embora. De fato, eu não sabia onde estava e nem o que era mais assustador: o filho que riu quando a mãe perdeu o emprego; a patroa que demitiu a empregada que chegou atrasada por ter ido a uma reunião na escola do filho; a professora que por uma letra mal desenhada acha que o aluno não tem um nome, que alguém lhe deu muito antes de ele nascer; a mesma professora que “forma” “leitores(as)”; os alunos que acham que não tem problema nenhum não saber escrever o próprio nome; que a merenda é muito mais importante que a sala de aula; que os passeios são muito mais interessantes que as aulas; eu mesma, que achava que um adolescente deveria entender a seriedade da resposta da mãe; eu mesma de novo, a pesquisadora, que me sentia tão assustada diante do que deveria SÓ observar... E achei que seria simples. Eu iria pegar minhas coisas, me levantar, passar pela porta durante o tumulto e pronto. Só que não. Eu tinha que pegar o gravador de áudio porque, por outra grande falha, minha culpa, tão grande culpa, o primeiro mês de pesquisa de campo estava inteiro e somente no gravador de áudio sobre a mesa da profa. Celeste. Então precisava esperar o melhor momento para me dirigir até a mesa dela. E, portanto, quando ela se deslocou para a porta para mandar chamar a diretora para que a autoridade máxima da escola explicasse quem é que manda ali naquela bagunça de verdade, o meu momento apareceu: era a minha deixa. A profa. Celeste já tinha até aberto a porta para eu sair. Muitos alunos estavam de pé. Mas, vejam só, essa vida real às vezes não parece real. Para a minha absoluta ou absurda surpresa, experimentei em vida a situação mais surreal que preciso narrar-lhes, com pompa e circunstância: a ingênua aqui, que não sabia onde estava, tinha certeza de que ia sair à francesa da confusão. Achava que ia ser invisível no meio do tumulto da sala de aula. Quando me levantei, me senti num estúdio de cinema. Antes de dar o meu primeiro passo, um silêncio absoluto pairou no ar e todos me olharam, inclusive a profa. Celeste, que segurava a maçaneta da porta e ficou na ponta dos pés para me ver no fundo da sala, depois do muro de alunos que impedia que ela me visse com clareza. E o olhar dela também era o mesmo olhar inquisidor da turma inteira. Eu via no olhar deles outra pergunta incômoda: “*Oncevai, heim?*”. Mas era uma pergunta muda, no olhar de cada um. Ninguém disse nada, o silêncio era absoluto. Parecia que tinham desligado o áudio da sala de aula. Eu sei que parece mentira e só entendo explicando que parecia uma ficção o que vi e vivi, mas

foi assim que aconteceu. Todos me olhavam como que perguntando por que tinha me levantado. Ou por que não ia SÓ observar até o fim. Ou indagando sei lá o quê, já carregava tantas culpas... Então fui caminhando até a frente da sala e parecia que tinha um canhão de luz sobre mim porque todos me seguiam com os olhos, em silêncio profundo. E enquanto caminhava, em *slow motion*, cheguei a pensar em quebrar o protocolo da minha pesquisa e fazer algumas perguntas: *T..., quando sua mãe falou oh oh oh ela estava dançando funk? Ela ficou feliz de perder o emprego? Quando ela perde o emprego tem baile funk na sua casa? D..., quem escolheu seu nome? Seu nome é em homenagem a alguém da sua família? Alguém aqui da sala tem no nome “neto”, “filho”? Por que algumas pessoas têm nomes que terminam assim? Quando você fizer 18 anos você vai querer assinar Silva com “H”? Você já pensou como vai ser sua assinatura? Profa. Celeste, eles só vão aprender agora, no 9º ano, a escrever o próprio nome? Tem alguma coisa errada aí... Um erro ortográfico deve ser uma afronta para uma professora que usa como recurso reiteradamente a cópia do quadro, mas os alunos copiam com tanto desgosto que a letra fica feia demais, pode ser só uma letra muito mal feita, talvez. A escola é só um castigo mesmo?! Uma primeira experiência de encarceramento?! Desculpem, minha pesquisa é SÓ de observação, mas eu preciso fazer mais do que SÓ observar.*

Porém, quando cheguei à frente da sala, não tive coragem de dizer tudo o que pensava, mas precisava dizer alguma coisa: “Celeste, eu preciso me retirar. Eu vou ter que escrever sobre essa pesquisa de campo depois e não tenho a menor ideia do que devo escrever sobre o que vi hoje aqui. Com licença”. E saí de sala de aula, tremendo igual vara verde.

Este dia eu resgatei várias vezes em terapia. Outras em pesadelo. Eu tive um bloqueio de escrita, amargo. Pedi prorrogação por causa disso. Mas contraí um compromisso ao mesmo tempo subjetivo e social, enquanto professora. Quero voltar lá, nessa escola, para minha absoluta e absurda surpresa, para entender como interagir com eles. Não tenho pretensão de resolver os problemas que eles enfrentam fora da escola (e são muitos e muito graves), não tenho a paciência da profa. Celeste, mas depois de ter ficado SÓ observando, preciso conversar com eles. Perguntar o que queriam me mostrar. Contar-lhes o que vi. Comparar uma coisa com a outra. Mas eles já serão outros(as) alunos(as), pois é. Eu não me importo. A escola ainda está lá, e depois de tê-la observado, tenho uma palavra para compartilhar com eles(elas), estou mais aberta para ouvi-los(las), e a partir dessa

experiência, quero me preparar para estar lá, não sei muito bem como faço isso, mas é lá que vou descobrir. Aí já são projetos futuros que não caberá relatar nesta pesquisa. Mas de alguma forma, para analisar os dados gerados nas aulas, é impossível omitir os projetos futuros também, porque a minha modesta pesquisa de doutorado, pela minha pergunta de pesquisa e pelo levantamento bibliográfico, me permitiu propor sete premissas para a autoria da aula. A pesquisa de campo derivou, a partir do referencial teórico adotado, cinco categorias teóricas para o(a) professor(a) como autor(a)-oral da aula, ademais de dois diferentes padrões de escola: a “escola auditorizada” e a “escola desauidorizada”, o que me mostrou a pontinha de um iceberg, aliás, é um iceberg com duas pontinhas. Quando digo que preciso voltar à “escola desauidorizada” é porque quero mergulhar, mas por enquanto, as minhas observações estão restritas ao que pude observar, descrever e analisar a partir dos enunciados das aulas.

Ao recorrer ao Currículo de Referência de Minas Gerais (2018), enquanto uma forma paliativa para suprir a ausência dos Planos de Ensino, os objetos de ensino contemplados estão dispostos em diferentes seções do documento. Com destaque, dentre as “Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, discrimina-se o item: “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais [...] (p.162). Outros objetos de ensino podem ser aludidos, não sem ressalvas, no item “Organizador curricular” (p.194), resguardados os termos “empregar”, “produção própria”, “escrever”, “contar/recontar” que se restringem à mera cópia do quadro e à explicação da professora (quando ela consegue explicar) no caso das aulas de língua portuguesa em sala de aula.

- Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto (p.229);
- Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto), sem, necessariamente, classificá-los (p.248);
- Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita (p.254);
- Contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela

pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais (p.265).

Por outro lado, na aula de biblioteca, tanto pelo ambiente empático desfrutado como pela oportunidade de fruir a leitura, a interpretação e a discussão “o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (Minas Gerais, 2018, p.162) se concretiza, o que pode ser confirmado pelas várias interações em sala de aula em torno de obras literárias que estão sendo lidas pelos(as) alunos(as), ou seja, a leitura literária é um legado que a profa. Celeste deixa como herança aos(às) alunos(as), principalmente entre as alunas, sempre mais comprometidas, cujo hábito de leitura literária se deixa notar nos enunciados em sala de aula. Há livros típicos de leitura de meninas (Poliana Moça), cânone brasileiro clássico (Moreninha) e literatura de testemunho periférica, negra e feminina (Carolina Maria de Jesus), cânone internacional tradicional ou erudito (Crime e castigo) e contemporâneo ou cultura pop (Diário de um vampiro, algum livro da escritora Collen Hoover). Os meninos, no entanto, às vezes não sabem escrever o próprio nome, o que frustra bastante a profa. Celeste, num contexto tão adverso como da “escola desauditorizada”, o qual, já afirmei diversas vezes, compromete as condições de autoria da profa. Celeste, que se for esperar silêncio e que seus alunos prestem atenção, só vai dar aula amanhã, mas tem aula todo dia.

Sendo assim, pode ser que ela encha o quadro de coisa para copiar porque eles não param de conversar e não prestam atenção em nada. E eles podem dizer que eles não param de se movimentar, de conversar e não prestam atenção em nada porque ela enche o quadro de coisa para copiar. Um aluno diz que a vida do estudante é “complicada”, em outra turma, outra aula, mas não posso ignorar, “o sujeito era complicado” também, porque a gramática normativa e a língua morta no quadro em sala de aula não tem sentido na vida dos estudantes. E eles vão explicando o que é complicado, difícil de entender, ao longo desse diálogo. Podiam “só crescer”. Querem ficar à toa e depois trabalhar. Crescer é trabalhar. Ganhar dinheiro. Desconhecem a relação que a escolarização tem com melhores condições sociais, melhores postos de trabalho. Desconhecem a escola enquanto conquista social, enquanto direito, porque se sentem simplesmente numa instituição de assistência social que deve cuidar deles enquanto ainda não cresceram e não

podem trabalhar. A professora ironiza dizendo que são estudantes que “não estudam”, que “atormentam”, que é “inadmissível”, mas mesmo ficando o dia todo na escola não fazem nem as tarefas que os professores solicitam, que “não demonstram interesse”, que “complicado é ensinar quem não quer aprender”, que deveriam estudar, mas passam a aula conversando, que não fazem nada na escola e ainda reclamam. Quando descobrem que se não aprenderem a escrever o nome serão reprovados se revoltam, porque dizem que nunca aprenderam nada, não fazem nada em sala de aula, só copiam, mas sempre foram aprovados. Não entendem porque a regra mudou logo no último ano. Afinal, no 9º ano estão cumprindo seu último ano da escola, não farão Ensino Médio.

A escola desauditorizada parece um lugar em que ninguém tem um lugar... A professora gosta de acompanhar os alunos em excursões para conhecerem outros lugares e se surpreende que conheçam o centro da cidade onde moram através da escola. Nas aulas de biblioteca fica quem quiser, porque assim é melhor para quem fica na biblioteca. Nas aulas de língua portuguesa os alunos vivem perambulando sem encontrar o devido lugar, disputam cadeiras, discutem sobre quem tem que sentar em que lugar. Uma mãe já mandou avisar que não pode mais ir à escola, porque precisa trabalhar e ir à escola dos filhos não justifica nem atraso no trabalho.

No capítulo sobre a metodologia, embora eu tenha reconhecido que a realidade pesquisada (Souza; Albuquerque, 2012) se mostrava potencialmente fragmentada na pesquisa de campo, o cotejo entre as turmas de 6º ano da profa. Celeste e do prof. Mauro foi imprescindível para contrastar os dois padrões de escola: a “auditorizada” e a “desauditorizada”. A possibilidade de identificar as diferenças ao abordar o mesmo conteúdo de língua portuguesa, os diferentes recursos disponibilizados, as características físicas do espaço da sala de aula de cada escola, a forma pela qual interagem professor(a) e alunos(as) em sala de aula, as vozes da família dos alunos que ecoam na sala de aula, etc., além de enfatizar a relevância da dimensão artesanal do ofício de professor(a), de acordo com Tardif e Lessard (2008), destacam o contexto social dos alunos e uma relação axiológica com a escola, que tanto professor(a) e alunos(as) experimentam de forma totalmente singular e totalmente social:

No plano da gestão da organização do trabalho, todos os professores são de certo modo substituíveis, como o mostra, ademais, a grande mobilidade intraprofissional; mas na relação com os alunos e na vida concreta de um estabelecimento, cada professor é uma pessoa única e cuja personalidade conta muito. [...] Nossas análises mostram que a escola e a classe aparecem

como espaços sociais já ordenados, organizados, estruturados, controlados, nos quais os professores dispõem sempre de alguns recursos e dispositivos organizacionais que servem, ao mesmo tempo, para enquadrar, orientar e facilitar (em certa medida) seu trabalho, mas que exigem, igualmente, por sua vez, intervenções constantes para se manterem e se renovarem. (TARDIF e LESSARD, 2008, pp. 190-191)

5.3 PROFESSOR MAURO

A primeira conversa com o prof. Mauro, na semana anterior ao início da pesquisa de campo, mostrou uma peculiaridade. Ele, diferentemente da profa. Rosa e da profa. Celeste, não apresentou nenhuma preocupação, não ressaltou que tinha no trabalho ou na escola nenhum problema ou conflito. 1) O prof. Mauro é o único professor, entre os(as) colaboradores(as) desta pesquisa, que afirma que escolheu o ano letivo no qual trabalha – 6º ano – “mesmo sabendo que eles são mais *‘agitados’*”, ele diz que “*‘adora’* o 6º ano”, porque “ainda não *‘querem’* ser rebeldes na escola e nem com o professor”, porque “são mais *‘doces’*”, porque “estão sempre *‘alegres’* em sala de aula, às vezes *‘até’* demais”. Portanto, sabe que são agitados, mas não se opõe à agitação, lhes concede o direito de ser agitados, afinal têm só 11 anos, são crianças ainda, alegres “*‘até’* demais”, intensamente, mas “às vezes”, nem sempre, podem intercalar, muito agitados, muito alegres, menos agitados, menos alegres, mas, mais doces, mais agitados ou menos, mais doces que rebeldes, por isso, o prof. Mauro lhes concede o direito de serem mais agitados, alegres até demais, porque até quando precisa repreendê-los, são *‘mais’* doces, são parceiros dele. É esta a anotação da nossa primeira conversa, antes que eu conhecesse os alunos: “Às vezes tumultuam um pouco, mas são amistosos e fáceis para voltar a serem atentos. Fazem as tarefas de casa. Agem quase sempre com respeito e gentileza entre si e são parceiros dele”. É assim, desse modo *‘mais doce’*, que o prof. Mauro descreve porque escolheu o sexto ano e porque escolheu trabalhar só na escola pesquisada.

O prof. Mauro pode escolher. Isso é parte do artesanato do professor. É singular e social ao mesmo tempo. Nem todos os professores podem escolher. Dessa forma, o prof. Mauro tem somente turmas de 6º ano (cinco turmas) – porque a escola tem muitas turmas de todas as séries - e trabalha “só na escola pesquisada”. Gostaria de chamar a atenção para o fato de que o prof. Mauro é o único colaborador espontaneamente voluntário desta pesquisa. As demais colegas professoras colaboradoras foram convidadas a partir dos programas da universidade

dos quais elas já faziam parte. O prof. Mauro foi contatado por *whatsapp*, porque coincidiu a sugestão de um amigo com a autorização da escola pesquisada no CEP/UFTM. Foi o único colaborador da pesquisa que não teve alterado o dia da semana da pesquisa de campo – quarta-feira. A profa. Rosa escolheu as turmas que eu, como pesquisadora, podia observar. No caso das turmas da profa. Celeste, quem pediu para trocar fui eu.

A categoria professor pessoa-física / professor-autor – e o incômodo que a minha pesquisa representou para meus colegas colaboradores em sala de aula, devido a minha presença – não teria sido uma categoria observada se a pesquisa fosse realizada somente nas aulas do prof. Mauro. O incômodo foi magistralmente amenizado. Ele usava nas aulas um livro didático consumível fornecido pelo PNLD, que me prometeu desde a primeira aula e sempre me dizia: “Na próxima aula trago pra você”. Mas nunca trazia. No entanto, já no primeiro dia da pesquisa de campo, durante uma atividade, disse assim: “Algum de vocês aí perto da profa. Janaína pode mostrar a atividade no livro pra ela. Eu vou trazer um livro para ela, mas vocês me ajudam aí, mostrem o livro pra ela, por favor. Eu acho importante ela ver esta atividade.” Demorei a entender, mas ele não quis me entregar o livro. O livro era o que os alunos deveriam mostrar para mim, para que não tivessem que se mostrar (se exibir) para mim. Então, era através do livro que os alunos interagiam comigo, em sala de aula. E o prof. Mauro, inclusive, lhes dava autonomia. Ou seja, os alunos, quando julgavam que eu deveria ver algo no livro, tinham autonomia para me mostrar. Por outro lado, quando era o professor quem indicava o que eu deveria ver, ia revezando os(as) alunos(as), cada hora um daqueles que estavam sentados por perto.

E assim, os alunos tinham um livro para compartilhar comigo, e o faziam com doçura e alegria, e a minha presença não era um incômodo porque não queriam aparecer para mim em sala de aula. Queriam me mostrar o que, ora o prof. Mauro indicava que deveriam me mostrar no livro, ora o que achavam importante que eu visse no livro de língua portuguesa deles. Então, se tornaram meus parceiros também, mesmo que eu tenha demorado umas duas ou três semanas para deixar de sentir falta de ter um livro só meu e entender que não ter o livro era um “incômodo” muito oportuno e bem encaixado em sala de aula. O professor pessoa-física poderia ter ido à biblioteca, pegado um exemplar e me entregado em mãos. O professor-autor pediu ajuda aos alunos em sala de aula, porque ia “conseguir” um

livro para mim, mas ainda “não tinha sido possível”. Revezou os alunos em interação com a pesquisadora em sala de aula. Deu-lhes algo para mostrar e os colocou em interação direta, empática, criou vínculos, sorrisos, perguntas e respostas, os meus agradecimentos, eles dizendo “imagina, professora”, alguns explicando que estão ainda aprendendo a fazer a letra pequena para caber no espaço da resposta do livro, outros falando que preferem escrever no caderno porque a letra não cabe mesmo porque tem que resumir demais as respostas e a letra fica muito pequena e muito feia, que precisam treinar a fazer a letra pequena, no quinto ano era muito grande e agora é muito pequeno o espaço. E umas perguntas doces de como foi que eu aprendi a escrever com letra pequena, porque minha letra era muito bonita e muito pequena, e o que era doutorado mesmo? E eu era professora de que?

E eu não era mais um incômodo, de repente, era uma visitante muito bem acolhida pelos alunos protagonistas e anfitriões e que: “Tia, eu posso chamar ela de tia, tio Mauro?!” (O prof. Mauro falou, sem som, lá de perto do quadro, enquanto anotava a data e os tópicos da aula no quadro: “você tem que perguntar pra ela...” e fazendo gestos, apontando para mim). “A gente chama o prof. Mauro de tio Mauro. Eu posso te chamar de tia?” Eu disse: “Claro!” Ele continuou, bem baixinho, conversa confidencial: “Minha mãe achou muito legal você fazer pesquisa aqui na escola da gente! Falou que é bom pra gente. Falou que a gente tá muito importante!” E eu estar lá tinha um valor positivo, de prestígio, para a escola, para o professor, porque se acharam importantes por receber em sala de aula uma pesquisadora de doutorado em educação da universidade.

Eu não deixava de cotejar uma realidade com a outra, um cronotopo com o outro. Eram duas escolas públicas, mas radicalmente diferentes. Eu estava diante de dois padrões de escola. 1) As salas de aula da escola do tio Mauro eram bem pequenas, os corredores entre as carteiras muito estreitos, geralmente tomados com as mochilas dos alunos. Se os alunos da profa. Celeste estivessem fechados numa sala de aula pequena como aquela, como se arranjariam em sala? Como iriam caminhar pela sala? 2) Durante a pesquisa de campo (de maio a novembro de 2023), nenhum(a) aluno(a) do prof. Mauro nem sequer esqueceu o livro didático de língua portuguesa em casa. Os alunos da professora Celeste ficavam o dia todo na escola integral e não faziam à tarde as tarefas que os professores da manhã solicitavam. O que faziam na escola? Que lugar era a escola para eles? Chegou a minha hora de perguntar: onde eles estavam? 3) Em segredo, um aluno me dizia

que sua mãe, conversando com ele sobre a sua rotina na escola, lhe disse que eu (que achava que era um incômodo) estar lá, fazendo pesquisa, observando a aula deles, os tornava importantes. E sorri pra ele, tentando esconder uma tristeza porque foi inevitável me lembrar do aluno dançando *funk* para eu saber que a mãe dele, “oh oh oh”, mandou avisar que não vai poder mais ir à escola. Foi aí que entendi que a escola auditorizada não precisa de mim. A escola desauditorizada precisa de qualquer um que quiser e puder fazer qualquer coisa pela escola, pelos alunos, pelos professores, e não é nada fácil achar um lugar lá dentro, porque a gente não conhece essa escola, mas ela existe e precisa de ajuda. E alguma coisa (acho que é meu referencial teórico) afirma que é singular – cada professor(a) é um(a) artesã(o) – e é social – portanto a escola da profa. Celeste não deve ser a única. Mas, sim, foi a única que eu tive a oportunidade de conhecer, como pesquisadora.

Passo, agora, à análise das demais categorias da autoria das aulas do prof. Mauro, considerando que a categoria professor pessoa-física / professor-autor, a partir da estratégia de me colocar em interação com os(as) alunos(as) em função do livro didático já foi o suficiente. No entanto, durante a análise das outras categorias, esta categoria voltará a ser aludida tangencialmente.

A categoria equipolência – (1º) o(a) aluno(a) que fala / (2º) que cala / (3º) na sala. Vamos ao(à) “aluno(a) que fala”, segundo o prof. Mauro “mesmo sabendo que são mais agitados”, com o objetivo de fazer emergir nos excertos a agitação, além de demonstrar que, no primeiro nível da categoria transposta, os alunos falam entre si e com o professor, quem os motiva a falar, a participar, ativamente, respondendo, perguntando, etc.

(I)

Prof. Mauro: Oh, vou colocar aqui a tabela. Primeiro, vamos lembrar, tamo fazendo um exercício relacionado à qual texto?

Alunos(as): Do Infância.

Prof. Mauro: Infância, isso. Aí, aqui na tabela está falando sobre o quê?

Alunos(as): Metáfora.

Prof. Mauro: Metáfora. Todo mundo lembra o que é metáfora?

Alunos(as): Sim.

Prof. Mauro: O que que é metáfora?

A1: Não pode levar ao pé da letra

A2: É diferente

Prof. Mauro: É... A metáfora não pode levar ao pé da letra. E tem que fazer o que então?

A1: Pensar

Prof. Mauro: Pensar... Quase... Tem uma palavra melhor...

A3: Expressar

A4: Reler

Prof. Mauro: Está mais perto de pensar.

A5: Repensar

Prof. Mauro: Tem um texto. Tem que entender o texto. O que que tem que fazer?

A6: Compreender

Prof. Mauro: Quase!

A7: Impressão.

Prof. Mauro: Uuuuuhh. Achei que cê ia falar, mas cê quase falou. Os outros podem ajudar também!

A8: Interpretar.

Prof. Mauro: IN-TER-PRE-TAR, IN-TER-PRE-TAR! Isso aí!

Alunos(as): INTERPRETAR. *(Alguns(mas) alunos(as) repetem, em coro, espontaneamente e descompassadamente).*

Prof. Mauro: Isso aí! Então a gente não leva ao pé da letra. Por exemplo, se eu falar: “A Maria é uma flor”. Se levar ao pé da letra vai achar que ela é uma planta. Agora, a gente tem que interpretar. O que é a flor?

A9: Nós vamos achar uma pessoa bonita...

Prof. Mauro: Delicada, bonita. Entendeu? Beleza? Vamos lá! Vamos fazer, então, a primeira parte da tabela. A primeira linha da tabela, tá, para vocês... aí vocês vão fazer a segunda parte. Ok?

[...]

Prof. Mauro: Oh, eu falei. Oitão é o significado de parede. Não é metáfora, é o significado. Para descobrir, tem que olhar no quinto parágrafo. Vamos lá, galera. Então, qual que é a metáfora, para começar, da casa? Primeiro. Todo mundo aí com o livro aberto. Na página 53. É, meu bem, o livro. Todo mundo com o dedinho em cima do quinto parágrafo para ver se vocês estão localizando... Isso. Isso aí. Então, vamos lá. Todo mundo olhando aí onde está a metáfora para a casa do Seu Toninho. *(Silêncio dos alunos fazendo a leitura.)*

A: Gaiola?

Prof. Mauro: A gaiola pode ser metáfora para a casa?

A: Parece

Prof. Mauro: O que tem de parecido uma gaiola com uma casa?

A: Que a gaiola é como se fosse a parede da casa.

Prof. Mauro: Hmmmm... E... E essa gaiola era como? Lê aí.

A: Aberta.

Prof. Mauro: Galera, então, vamos lá. Então, a metáfora para a casa do seu Toninho é a gaiola aberta. Você consegue dizer do por que que isso é uma metáfora?

A: Sim.

A: Gaiola?

Prof. Mauro: Sim. E a gente pode levar ao pé da letra?

A: Não.

Prof. Mauro: Aqui dentro tem alguma... Então, o que a gente tem que interpretar, então, quando chama a casa de gaiola aberta?

A: Que a ca... que o portão da casa está aberto.

A: Não. Professor!

A: Que parede está aberta, que tem janelas...

A: Professor, hoje em dia as grades ficam nas paredes.

A: Paredes grades?

Prof. Mauro: Vou lembrar e vocês vão entender...

A: Com as portas abertas!

Prof. Mauro: Calma... deixa eu falar. Quem mora nessa casa?

A: O SABIÁ!

Prof. Mauro: Quem que é o Sabiá?

A: É gaiola, por causa do Sabiá!!!

Prof. Mauro: Entenderam? Quem mora... o nome da pessoa?

A: Seu Toninho... Sabiá!!!

Prof. Mauro: O seu Toninho era um Sabiá. Ele morava em uma? Gaiola. Entenderam? Só que a gaiola dele era o que?

A: Aberta. A casa dele.

Prof. Mauro: Por que?

A: Porque ele podia sair a hora que ele quisesse.

Prof. Mauro: E o narrador do texto? Ele sai de casa?

A: Não.

A: Por isso que ele fala que a casa dele é uma prisão.

Prof. Mauro: Por que?

A: A casa dele é uma gaiola

Prof. Mauro: Fechada.

A: Professor, eu posso falar o que eu coloquei aqui? (mostrando o caderno)

Prof. Mauro: Pode.

A: E eu? Aqui, oh: Foi quando a gaiola teve inveja dos pequenos sabiás, a porta ficava aberta por isso que eles tinham inveja dos pequenos sabiás, porque eles podiam brincar, ser livres e ele ficava preso.

Prof. Mauro: Isso. Os filhos também ficavam livres, né? Olha só, de verdade. Diferente do que ele vivia. Fez sentido para vocês?

[...]

A: Professor, o M... não consegue enxergar.

Prof. Mauro: Porque você está aí atrás, cara?

A: Você colocou ele aqui.

Prof. Mauro: Eu?

A: É verdade.

Prof. Mauro: Ah, é verdade.

A: Troca ele com o E..., professor.

Prof. Mauro: Deixa eu resolver. Mas você conseguiu responder agora?

[...]

A: Professor, o que ela está fazendo?

Prof. Mauro: Ela está gravando. Fazendo uma pesquisa.

A: Tio Mauro!

Prof. Mauro: Esse aqui você arrasou. Esse aqui está certinho. Esse aqui, você tem que pensar. O que que ele quis dizer com isso? Oi, meu bem? Ah, sua atividade?

A: Professor?

Prof. Mauro: Está bem? Tá com o caderno bonito. Boa.

A: Vem cá, professor.

Prof. Mauro: INAUDÍVEL

A: É... vê se estou certo. É bem no finalzinho, né?

A: É no primeiro parágrafo.

Prof. Mauro: Ah, olha...verdade. Muito bem.

A: Não pode colar, né?

Prof. Mauro: Não, não pode, cada um faz o seu, galera. INAUDÍVEL

A: INAUDÍVEL

Prof. Mauro: Pessoal!

A: Professor? Professor? Professor?

Prof. Mauro: Arrasou, certinho. Completa aqui. O que você quer dizer, como você interpretou?

A: INAUDÍVEL

A: Professor, me ajuda aqui.

Prof. Mauro: Meu Deus. Acho que é melhor passar aqui pela cadeira, mais fácil.

A: Professor, vem aqui.

Prof. Mauro: Peraí. Isso. Aí, oh. Arrasou.

A: Está certo?

Prof. Mauro: Deixa eu ver... não... O que está no texto?

A: Professor, estou fazendo a leitura

Prof. Mauro: INAUDÍVEL.

A: Professor, quando ela voltar posso ir no banheiro?

Prof. Mauro: Pode. Vamo lá, pessoal, vamos olhar aqui na outra tabela.

A: Sim.

Prof. Mauro: Então, como é que o narrador chamou?

A: É meu. Devolve.

Prof. Mauro: Galera, atenção aqui. É difícil administrar tudo. Ele pegou o lápis dela, ela pegou o lápis dele...

A: Ela pegou a minha lapiseira.

Prof. Mauro: Eu vou chamar os responsáveis aqui, lá na coordenação vocês resolvem se não der pra resolver numa boa, de boa, porque assim não dá! Vamo lá, vamo lá, de que jeito que o narrador chamou os filhos do Seu Toninho?

A: Sabiás pequenos. Sabiás pequeninhos.

A: Só faltou ele puxar o pai com as pernas fininhas.

A: Chamou eles de sabiás pequenos.

Prof. Mauro: Olha aqui, quando ele fala dos Sabiás Pequenos, está bem assim, ó: “Tínhamos inveja imensa dos Sabiás Pequenos. Desejávamos correr e voar com eles.” Quando chamou de Sabiás Pequenos, galera, tava querendo falar exatamente de sabiás?

A: Não.

A: Não, dos filhos do seu Toninho.

A: Ele está querendo falar dos filhos de Teotoninho que eram livres para brincar e se divertir, enquanto eles não podiam ser livres e ficavam aí presos dentro de casa.

A: Eu coloquei que eles ficavam livres para sair.

Prof. Mauro: Por que chamar de Sabiás especificamente? Peraí, peraí, peraí. Vocês dois... Qual é o problema?

A: Nada.

Prof. Mauro: Pode diminuir a conversa, então? Ou vamos resolver o assunto lá fora? Conversar comigo? Não? Está tudo bem? Resolvido? Com o celular? Pegou sua lapiseira?

A: Devolveu a lapiseira.

Prof. Mauro: Então está resolvido, né? Muito obrigado. Então, Sabiá pequeno. Por que era Sabiá? Filho do Sabiá? Sabiá também. Só que eram Sabiás?

A: Pequenos.

Prof. Mauro: Beleza, galera?

[...]

As turmas do professor Mauro têm em média 28 alunos. Não numerei as interações dos alunos porque são inúmeras, inumeráveis e não consigo retomar, seja pelo áudio, seja pelo diário de campo, quando os(as) mesmos(as) alunos(as) retomam a fala no diálogo, o que foi possível identificar nas aulas da profa. Rosa e da Profa. Celeste, em diálogos em que me pareceu importante fazer este tipo de distinção entre os(as) alunos(as) interlocutores(as) em sala de aula. São muitos(as) alunos(as) que interagem com o professor Mauro e nem em sala de aula eu conseguia fazer essa diferenciação, porque era uma conversa em que todos(as) participavam.

Há um interesse dos(as) alunos(as) pelo conteúdo temático da aula – o prof. Mauro está usando uma atividade do livro didático que analisa um fragmento do livro “Infância”, de Graciliano Ramos e ele inclui uma tabela (ideia dele) no quadro para identificar metáforas no texto. Os(as) alunos(as) interagem ativamente. Ao preencherem a tabela solicitada pelo professor no caderno, demandam ansiosamente por sua presença e ele se desdobra para atender a todos. Além disso, também fazem outras intervenções (pedem para ir ao banheiro; perguntam sobre o gravador de áudio e minha presença; advertem que um colega está sentado num lugar inadequado e que foi o prof. Mauro quem, equivocadamente, o colocou ali). Ao

detectar um conflito por causa de material escolar entre colegas, o professor assume que “é difícil administrar tudo” e se esquia de ter que resolver esse tipo de problema em sala de aula, deixando claro que se persistir o conflito, outros é que se encarregarão de resolvê-lo.

Esta atitude do prof. Mauro, a meu ver, coloca o professor-pessoa em cena, pontuando que o lugar dele é ser professor-autor, tem que dar aula, fazer outras coisas, atender outras demandas, está cheio de demandas urgentes para atender em sala de aula e não vai perder tempo com problemas que não estão relacionados com aquilo que ele assume como de sua alçada. Deixa claro que são os responsáveis pelos(as) alunos(as) e as autoridades da escola que se ocuparão sobre os conflitos sobre os materiais escolares reclamados em sala de aula, porque ele está muito ocupado com outra tarefa.

E seus(suas) alunos(as) sabem muito bem que ele não tem tempo nem para respirar em sala de aula, por onde passa está em interação com os(as) alunos(as). O professor Mauro coloca em equipolência o protagonista (conteúdo de ensino – mundo representado) com o aluno-protagonista (o(a) aluno(a) que fala) em sala de aula. Pode ser o fato de serem mais agitados(as) que contribui para que “se entreguem mais e não se envergonhem com isso”. Pode-se, então, entender que a disposição para dar aulas no 6º ano tem que estar em equipolência com o fato de gostar do 6º ano, entregar-se a ele reciprocamente, e, sobretudo, agitar-se reciprocamente.

Se no primeiro nível da categoria equipolência todos(as) falam em sala de aula, no segundo, todos(as) escutam o professor quando ele precisa falar com cada um(a) e com todos(as) ao mesmo tempo. O professor Mauro, “mesmo sabendo que eles são mais agitados”, com o objetivo de controlar os momentos de dispersão da turma, criou duas estratégias ao longo da pesquisa de campo. A primeira era uma contagem regressiva para que o silêncio fosse reestabelecido em sala de aula, geralmente porque ele estava envolvido em interações com um(a) aluno(a) ou um grupo menor de alunos(as), enquanto a turma então ia se dispersando em vários grupos interagindo ao mesmo tempo, ou quando ele entrava em sala de aula e os(as) alunos(as) estavam fora de lugar e conversando sobre variados assuntos com os(as) colegas.

(II)

Prof. Mauro: Três, dois, um. Galera, agora é a questão C. Agora sim. Agora é a hora de viajar na maionese. Olha aqui. Primeiro, eu quero que todo mundo olhe o que

vocês escreveram. Porque na questão C, eu pergunto o seguinte: quais são as suas impressões sobre cada obra? Eu quero, agora, vocês vão falar o que vocês acharam. Ah, eu achei legal. Eu achei interessante.

A: Eu fiz assim...

A: Mas eu achei...

Prof. Mauro: Calma, calma. Eu quero que vocês digam mais. Eu quero que vocês, viajando na maionese, falem o que vocês interpretam da obra. Criem historinhas. Entendeu? É legal a gente exercitar essa viagem. Quando eu falo viajar na maionese, estou querendo dizer interpretar. Diga o que você entende e captura da obra. Porque o tempo todo a gente faz isso.

A: Espera aí...

Prof. Mauro: Por que você está levantando de novo, criatura? Vou trazer a *silver tape* para amarrar você na cadeira! Então eu quero que todo mundo olhe o que escreveu, o que colocou na resposta, e vejam se vocês colocaram só o que acharam ou se vocês interpretaram, imaginaram o que está acontecendo. Igual algumas pessoas já começaram a fazer quando a gente estava falando da questão na letra A. Beleza?

(III)

Prof. Mauro: Três, dois, um. Bom dia.

A: Bom dia.

Prof. Mauro: Já pegaram o livro e o caderno de português?

Alunos(as): Sim.

Alunos(as): INAUDÍVEL

A: Tio, passou texto?

A: Passou não.

Prof. Mauro: Abre essa janela direitinho, aí.

Alunos(as): INAUDÍVEL

A: Professor, a gente vai corrigir hoje?

Prof. Mauro: Eu já corriji.

A: Ah... eu quero texto.

Prof. Mauro: Escreve um texto... você gosta de escrever? É legal.

Alunos(as): INAUDÍVEL.

A: Se eu fizer na sua aula, você briga comigo.

Prof. Mauro: Então... não...

Com o passar do tempo, ao longo da pesquisa de campo, para a mesma função da contagem regressiva, o prof. Mauro cria uma estratégia mais dialógica para instaurar silêncio, quando o grupo se dispersa demais. Tal estratégia conta com a participação dos alunos. É uma sequência percussiva, bastante reconhecível e popular, em que ele bate no quadro cinco vezes e a turma responde com duas palmas. Como não sou capaz de registrar por escrito, em partitura, o exercício musical do prof. Mauro, só posso apresentar o áudio.

Em contraste com o movimento que ocorre na escola desauditorizada, quando o prof. Mauro identifica um aluno se levantando fora de hora durante sua aula (II), é incisivo, quase agressivo, pois insinua que vai amarrar o aluno em sua cadeira. Fala rapidamente, contundentemente, uma vez só. Isso é inteiramente suficiente para que o aluno se sente imediatamente. O prof. Mauro, por sua vez, antes que o aluno se sentasse, já tinha retomado o assunto sobre o qual estava tratando com a turma. No excerto (III), ao chegar à sala de aula, já pergunta pelo

material de língua portuguesa e aconselha ao aluno ansioso por um texto que escreva seu próprio texto em sala de aula, o que não deixa de ser uma forma de mantê-lo concentrado e silencioso.

No terceiro nível, a categoria equipolência define que os(as) alunos(as) têm que se sentir equipolentes e experimentar protagonismo entre si em sala de aula. Creio que o excerto (I), em que destaco a participação de todos(as) é suficiente para atestar o cumprimento do terceiro nível da equipolência (o(a) aluno(a) na sala). Todos(as) falam, todos(as) participam, todos(as) ouvem o professor, todos(as) chamam o professor, mostram as respostas, ele aprecia as que estão corretas e as que têm que ser corrigidas. Em sala de aula, alguns excertos das aulas incluem mais a respeito dos colegas enquanto equipolentes em sala.

(IV)

A: Professor, posso falar o que eu coloquei?

Prof. Mauro: Calma, que ela está falando. Continua.

A: INAUDÍVEL.

Prof. Mauro: Está bem assim. Lê a sua agora, por favor...

A: INAUDÍVEL.

Prof. Mauro: Certo. Quem mais quer ler a resposta?

A: Mas se o que ele me causasse pelas almas que ele viu ou não viu, mas se ele viu as almas eu ficaria com medo, mas eu acho que era coisa da cabeça dele, da paisagem...

Prof. Mauro: A pergunta é meio confusa. Mas tem que traduzir, oh. Quero saber se você ficou com a impressão de que ele viu as almas ou você ficou com a impressão de que ele não viu as almas?

A: Eu fiquei com a impressão que não viu.

Prof. Mauro: Que não viu, por quê?

A: Talvez tudo isso tenha sido um sonho dele, não? Por causa da paisagem que ele tinha ou porque alguém ligou a luz. Pode ser que quando você liga assim, quando olha assim, você vê um flash de luz saindo...

Prof. Mauro: Pode ser, mas tem energia elétrica lá?

A: É, antigamente, oh lá oh...

Prof. Mauro: Podia ser o lampião, também.

A: Eu ia falar que podia ser os carros passando.

A: Mas tinha carro?

A: Tinha sim. Foi época de 1800

Prof. Mauro: 1800... e quanto? Quando que ele nasceu?

A: 1882...

Prof. Mauro: Beleza! Galera, mais alguém quer ler a resposta pra mim? Olha aqui, essa resposta da um, ela é pessoal, mas não é porque ela é pessoal que pode responder qualquer coisa. Não pode responder, ah, feijão tropeiro e um carro amassado.

(V)

A: Professor, eu tenho uma história para contar. Mas tenho vergonha de mostrar.

Prof. Mauro: Ah... Queria tanto ver... E se errar? O que que tem errar?

A: É verdade.

(VI)

A: Nossa, que conta difícil. Eu nem sabia. Nem estudei. A professora de matemática errou.

Prof. Mauro: Acontece.

A: Se ela tá errando, imagine nós.

Prof. Mauro: Gente, errar faz parte.

A: Verdade, tio, todo mundo erra.

Prof. Mauro: Errar é humano.

A: Tio, quantas linhas é pra pular agora?

Prof. Mauro: Só uma. Eu tive uma ideia muito legal. E se a gente voltar aqui e concentrar?

No excerto (IV), o prof. Mauro assegura que a agitação não acarrete interrupção da fala de colegas; convida a todos(as) para apresentarem suas respostas; quando recebe uma resposta confusa, alega que a pergunta precisa ser esclarecida e ajuda o aluno a justificar seu ponto de vista, confirmando que ele se baseou na leitura dos textos adjacentes da atividade e em informações complementares que corroboram sua interpretação. Ademais, destaca que, mesmo se tratando de uma resposta pessoal, é preciso fundamentá-la no texto principal e também nos demais textos oferecidos pelo livro didático. Nos excertos (V) e (VI), encoraja os(as) alunos(as) sobre seus textos escritos e minimiza a percepção negativa sobre o erro, mesmo quando relacionado às contas de matemática, porque errar faz parte de ser humano. Todos(as) erram e, portanto, não devemos sentir vergonha por nossos erros, mas tratá-los como parte da vida. Ainda sobre a equipolência entre si, é fundamental destacar, além dos excertos que demonstram o quanto implicados nas atividades propostas estão os(as) alunos(as) do prof. Mauro, a conversa inicial com o professor, uma vez mais, pois quando ele afirma que “gosta da coleção didática de língua portuguesa adotada pela escola e os alunos também parecem gostar porque todos sempre querem responder todas as questões”. Os recortes das aulas são suficientes para atestar a observação do professor.

Além disso, ele também inclui algumas alterações propostas por ele nas atividades, como no caso das metáforas a serem identificadas no texto de Graciliano Ramos.

Outra observação da conversa inicial que confirma a equipolência entre si dos(as) alunos(as), corroborado para além do interesse por participação em sala de aula, pode basear-se na asseveração: “Fazem as tarefas de casa.” Portanto, para o prof. Mauro, administrar as correções das tarefas em sala de aula entre todos(as), às vezes, torna-se difícil, ainda que por um motivo positivo, porque todos(as) fazem e todos(as) querem ler suas respostas, mesmo que elas sejam muito parecidas. Os(as) alunos(as) do prof. Mauro ainda não têm autonomia ou autoconfiança para comparar suas respostas com as dos colegas – a partir de uma compreensão que

considere que respostas diferentes podem estar corretas – e são muito dependentes do aval do professor porque suas respostas nunca são exatamente iguais às dos colegas. Este aspecto é contemplado na categoria a seguir.

A categoria “Escola antes e adiante”, derivada do conceito excedente de visão, no que se refere ao prof. Mauro, está relacionada à capacidade de interpretação dos alunos, de que cada um(a) diga, com suas palavras, sua compreensão a partir dos textos trabalhados. A preocupação dos(as) alunos(as), que eu pude compartilhar nas interações diretas comigo, fazem referência ao desenho de sua letra, aliás, à necessidade de encontrar um desenho novo, uma forma nova, diferente da letra infantil do Ensino Fundamental I e que precisa diminuir de tamanho, resumir ideias, estabelecer inferências, emancipar-se da reprodução literal das informações explícitas apresentadas nos textos. Abaixo, apresento alguns excertos e retomo outros em que o prof. Mauro sustenta um encorajamento a que seus(suas) alunos(as) defendam uma autonomia, fundamentada, de uma interpretação que se expresse por uma forma autêntica e independente, mesmo que a partir de leituras realizadas em comum e sentidos compartilhados, ademais de um princípio ético de recusa ao plágio e à cópia.

(VII)

Prof. Mauro: Todo mundo tá com o livro aberto aí na página 61?

A: Sim.

A: Eu tô.

Prof. Mauro: Todo mundo dá uma olhada no texto. Uma olhada no texto, por favor. Lembraram da história?

A: Sim.

Prof. Mauro: Mesmo?

A: Sim.

A: Sim, mesmo.

Prof. Mauro: Passem os olhos no texto. Metaforicamente...

A: Exatamente.

Prof. Mauro: Nossa... se fosse o avô, ele podia tirar o olho de vidro e passar o olho no texto. Nossa, se fosse o avô e tirasse o olho de vidro ele ia fazer muita piadinha.

Alunos(as): (Risos)

A: Sim, é verdade.

Prof. Mauro: Quero ver vocês passarem o olho direitinho, vamo vê.

A: Sem tirar. INAUDÍVEL. (Risos).

Prof. Mauro: (Risos) Quem já tinha lido o texto?

A: Eu.

Prof. Mauro: Leu sim, eu lembro. Galera, o que que é o resumo?

A: O resumo é uma coisa que você pega a parte mais importante, que é esse picote... Aquela vez que eu li o...

A: O resumo é uma coisa que você vai contar isso às vezes sem a fala, porque a fala não é a parte mais importante.

Prof. Mauro: Você escreve as partes importantes com as próprias palavras. Com as próprias palavras. Vocês se lembram que eu dei uma dica?

A: Não.

Prof. Mauro: Que foi o seguinte, quando a gente tá mais novinho, novinho, aí fala pra, quando fazer um resumo, pra copiar as partes mais importantes do texto. Aí eu já falei pra gente mudar isso, não é copiar as partes mais importantes, a gente vai falar com as próprias palavras.

A: Ah, não!

Prof. Mauro: Pra eu ajudar, então, vocês, nesse resumo, a gente vai fazer o inverso. Agora, a gente vai elencar só os itens, assim, de coisas que são importantes do texto, para, depois disso, vocês escreverem o resumo. Beleza?

A: Quantas linhas?

Prof. Mauro: Não preocupa com a quantidade de linhas, não. Primeiro a gente vai selecionar juntos as informações, tá? Então, peguem o caderno. M..., agora tem que fazer!

[...]

Vamo lá, pessoal! Qual foi a primeira coisa, muito importante, que aconteceu? Que que a gente tem que contar?

(VIII)

A: Professor, pode ser isso daqui, olha?

Prof. Mauro: Gostei. Eu adorei isso. Eu quero que você escreva mais coisas, tá bom?

A: Vou tentar.

Prof. Mauro: Coisas aleatórias. Porque você e o colega? Fez a mesma coisa? Tá igual? Não era para fazer isso, não. Vocês estão copiando um do outro. Coloca mais coisas, então. Sem copiar do colega!

A: Ah... Professor... mas...

(IX)

Prof. Mauro: Vocês entenderam a atividade?

Alunos(as): SIM!

A: É para desenhar e fazer

Prof. Mauro: Fazer duas setinhas, cada uma indicando um olho. Aqui você vai escrever o que que o avô via... Mas poderia deixar assim? Vocês vão escrever coisas que avô enxergava com o olho esquerdo. E aqui coisas que vocês acham que ele enxergava com o olho direito.

Alunos(as): INAUDÍVEL

Prof. Mauro: Aqui, olha só, é pra copiar as informações do texto???

Alunos(as): NÃO!

Prof. Mauro: É pra vocês inventarem, colocarem coisas a mais, a partir do que interpretaram do texto, beleza?

(X)

[...]

A: Vem cá, professor.

Prof. Mauro: INAUDÍVEL

A: É... vê se estou certo. É bem no finalzinho, né?

A: É no primeiro parágrafo.

Prof. Mauro: Ah, olha... verdade. Muito bem.

A: Não pode colar, né?

Prof. Mauro: Não, não pode, cada um faz o seu, galera. INAUDÍVEL

[...]

(XI)

Prof. Mauro: Três, dois, um. Galera, agora é a questão C. Agora sim. Agora é a hora de viajar na maionese. Olha aqui. Primeiro, eu quero que todo mundo olhe o que vocês escreveram. Porque na questão C, eu pergunto o seguinte: quais são as suas impressões sobre cada obra? Eu quero, agora, vocês vão falar o que vocês acharam. Ah, eu achei legal. Eu achei interessante.

A1: Eu fiz assim...

A2: Mas eu achei...

Prof. Mauro: Calma, calma. Eu quero que vocês digam mais. Eu quero que vocês, viajando na maionese, falem o que vocês interpretam da obra. Criem historinhas. Entendeu? É legal a gente exercitar essa viagem. Quando eu falo viajar na maionese, estou querendo dizer interpretar. Diga o que você entende e captura da obra. Porque o tempo todo a gente faz isso.
[...]

(XII)

[...]

Prof. Mauro: Beleza! Galera, mais alguém quer ler a resposta pra mim? Olha aqui, essa resposta da um, ela é pessoal, mas não é porque ela é pessoal que pode responder qualquer coisa. Não pode responder, ah, feijão tropeiro e um carro amassado.

A análise desta categoria “Escola antes e adiante” como traço de autoria do professor Mauro demonstra, nesses excertos, a negociação constante entre o professor-autor e os alunos (coautores e personagens) sobre o que a aprendizagem em língua portuguesa, na escola básica, deve proporcionar-lhes enquanto novo conhecimento.

O professor tem como objetivo que os alunos abandonem a compreensão de texto baseada na cópia para uma atividade que valoriza a autoria⁴², a interpretação e a criatividade. Os alunos resistem, pois estão em conflito entre o hábito de reproduzir e a nova orientação de pensar por si mesmo.

No excerto (VII), os comandos do professor já insinuam uma mudança no discurso sobre a escrita escolar: “Todo mundo dá uma olhada no texto” e “Passem os olhos no texto. Metaforicamente”. O advérbio de modo “metaforicamente” não é fortuito, porque os alunos já tinham lido o texto e ele queria recuperar a leitura anterior (Lembraram da história?, Mesmo?). Ademais, é uma sugestão para que leiam mais rapidamente, de maneira que possam selecionar pela memória da leitura anteriormente feita, quais são as partes mais importantes da história. O professor reforça o advérbio ao fazer uma piada sobre o olho de vidro do avô do protagonista do texto discutido, para diferenciar a ação física e o ato de leitura. Os alunos respondem rindo e um aluno ratifica a piada do professor (“Sim, é verdade”), reforçando a dimensão interpretativa da leitura. Diante do novo comando do professor: “Quero ver vocês passarem o olho direitinho”, um aluno faz outra gracinha

⁴² Uma maneira de analisar as marcas de autoria dos professores nas aulas língua portuguesa deveria contemplar os textos escritos pelos seus alunos (coautores e personagens), como autores. No entanto, esta consciência (responsividade), às vezes tardia, se deu quando eu já estava fora do cronotopo pesquisado. Esta falha pode ser amenizada pelo fato de que somente no caso do prof. Mauro seria pertinente, pois o trabalho com a escrita não era contemplado pelos demais colaboradores, à exceção de uma aula da profa. Rosa.

“sem tirar” e a turma reage rindo de novo. Com a pergunta seguinte, o professor retoma o foco: “Quem já tinha lido o texto?”, e logo coloca como objeto de ensino o conceito de resumo, perguntando: “Galera, o que que é o resumo?” Ao responderem, em primeiro lugar, um aluno o define como “pegar a parte mais importante, que é esse picote”, enquanto outro completa que no resumo “a fala não é a parte mais importante”, se referindo à supressão dos diálogos entre personagens.

O professor, então, começa a ensiná-los sobre como devem fazer o resumo a partir de agora, com “as próprias palavras”. Ele parte do conhecimento prévio dos alunos e reconhece o hábito da cópia, (“quando a gente tá mais novinho... fala pra copiar”), mas essa será uma prática a ser superada a partir de então. A reação do aluno, “Ah, não!”, evidencia a resistência e a estranheza diante da nova regra, mostrando a tensão entre o que é cômodo porque já é conhecido e o que é o novo a ser aprendido. O professor propõe um caminho gradual: “a gente vai fazer o inverso. Agora, a gente vai elencar só os itens... para, depois disso, vocês escreverem o resumo”.

No excerto (VIII) – também em (IX) e (X) – o esforço do professor para que os alunos abandonem o hábito da cópia também se manifesta. A pergunta direta “você e o colega? Fez a mesma coisa? Tá igual?” e o comando “Não era para fazer isso, não. Vocês estão copiando um do outro” revelam uma voz de autoridade que desaprova a reprodução. O professor reforça a necessidade de autoria com o comando “Coloca mais coisas, então. Sem copiar do colega!”. O aluno ainda resiste: “Ah... Professor... mas...”, porém o professor o deixa ‘falando sozinho’ e vai atender o chamado de outro aluno. Essa insistência do professor demonstra que o ato de refletir, pensar por si mesmo e de produzir um texto próprio é o cerne da atividade, e a cópia, seu maior obstáculo.

Gostaria de tomar os excertos (XI) e (XII) em relação, para discutir como se dá a dialogia entre “viajar na maionese” e “não é porque ela [a pergunta] é pessoal que pode responder qualquer coisa”. Em suma, liberdade de interpretação não é arbitrariedade. No primeiro excerto (XI) os estímulos “Criem historinhas” e diga(m) “o que você entende e captura da obra” estabelecem que os processos de compreensão, interpretação e produção de textos se atrelam também ao subjetivo e ao criativo. No segundo (XII), a fala do professor estabelece a necessidade de equilibrar expressar-se livremente na interpretação de um texto e manter-se

pertinente a ele. Com um exemplo absurdo, "feijão tropeiro e um carro amassado", que ganha uma conotação de hipérbole lúdica acrescida da onomatopeia "ah", caricaturiza uma interpretação como inaceitável. Sendo assim, o professor adverte os alunos que a interpretação autêntica não é arbitrária, e que podem ser criativos demais, desde que se mantenham em diálogo com critérios que se reconheçam no texto original.

Ao exigir que os alunos escrevam individualmente seus textos, aponto no prof. Mauro uma distinção análoga a que faz Hannah Arendt entre conhecer e pensar, tão importante para educação. Segundo Almeida (2010), o conhecimento, embora possa ser transmitido (fatos históricos, fórmulas químicas, regras gramaticais), só se torna verdadeiramente significativo quando provoca o pensamento. Ao demandar que cada aluno ponha suas 'próprias ideias' no papel, ele rompe com um hábito escolar dos alunos. Era comum, até então, que todos copiassem a resposta correta. Ao receber as crianças no 6º ano, ele proíbe a cópia de textos entre os colegas, mesmo as respostas às questões do livro didático tinham que ser individuais. Minha interpretação dessa escolha pedagógica feita pelo prof. Mauro é que a cópia, portanto, é mera reprodução de conhecimento que exclui a experiência do pensamento, já que ninguém pode pensar por ninguém. Vale observar que só a cópia era proibida. Podiam consultar os livros, o professor (muito demandado em sala de aula) e interagir com os colegas. Ele só não podia encontrar dois textos iguais.

Esta condição imposta pelo professor Mauro oferece a oportunidade de demonstrar a apropriação ativa do conhecimento, e não a sua mera reprodução passiva. Nesse processo, o aluno assume a responsabilidade pelo que diz ou escreve, tornando-se o autor de sua própria voz. Dessa maneira, ingressa no diálogo do conhecimento sendo um sujeito dotado de voz desde sua perspectiva única, mesmo que influenciado por várias outras vozes. Portanto, o professor quer que cada um encontre sua entonação emotivo-volitiva. Reconheço, apoiando-me em Geraldi (2013, p.25) "que as palavras próprias com que falamos somente são próprias porque foram esquecidas as origens. Não há próprio em linguagem." No entanto, a aposta do prof. Mauro é que os alunos percebam que dizer com as próprias palavras significa dar às palavras do texto que interpretam suas entonações, conforme Bakhtin observa sobre os processos escolares:

A aprendizagem de disciplinas verbais conhece dois modos colegiais básicos de transmissão assimilativa do discurso do outro (do texto, de regras, de modelos): "de cor" e "pelas próprias palavras" do aluno. Esse último *modus* põe em pequena escala uma tarefa estilística de prosa ficcional: a narração do texto pelas próprias palavras do aluno é, até certo ponto, uma narração bivocal da palavra do outro; pois "minhas palavras" não devem dissolver inteiramente a originalidade das palavras do outro, a narração por minhas próprias palavras deve ser de natureza mista, reproduzindo nas devidas passagens o estilo e as expressões do texto em transmissão. Esse segundo *modus* de transmissão colegial da palavra do outro "pelas próprias palavras do aluno" incorpora uma série de variedades de transmissão assimilativa do discurso do outro, dependendo do caráter do texto a ser assimilado e das diretrizes pedagógicas aplicadas em sua interpretação e avaliação. (Bakhtin, 2015b, p.135)

A categoria "Mania heterodidática", derivada do conceito de heteroglossia, no que concerne ao prof. Mauro é a poesia. Durante uma aula em que os(as) alunos(as) respondiam perguntas sobre a leitura de um fragmento de "Marcelo, marmelo, martelo" de Ruth Rocha, eles deveriam analisar os questionamentos sobre alguns sufixos propostos pelo personagem da história, cujo objetivo principal era criar uma língua própria na qual os signos deixassem de ser arbitrários e, sim, atribuídos de acordo com as características dos objetos que nomeiam. Os alunos examinaram os sufixos "-dor", "-eiro", "-ada", se empolgaram com a ideia do personagem e começaram a defender seu ponto de vista, de que seria muito melhor se a língua fosse mais lógica, que a partir daquele momento iriam mudar o sufixo de muitas palavras, que também criariam uma língua e chamariam cadeira de "sentador", etc. O prof. Mauro deixou a turma falando, agitada, e anotou no quadro:

se
nem
for
terra
se
trans
for
mar⁴³

Esperou até que alguém perguntasse alguma coisa e disse:

(XIII)

A: Oi? (INAUDÍVEL) Tendi foi nada.

Prof. Mauro: É pra vocês verem como as sílabas se transformam, as palavras se transformam, se formam e se transformam. Vocês estão muito presos numa lógica para sufixos, muito fixos, hein?! Criem com a língua! Porque sem ela vocês não poderiam nem pensar. Me digam, vai lá, o que vocês acharam do poema? (INAUDÍVEL)... criar com palavras da língua?

A: O que? (INAUDÍVEL)

Prof. Mauro: Vamos lá, galera!

⁴³ LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia** – Paulo Leminski. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

A: Olhar o que é possível de transformar hoje? Eu não entendi nada...

A: Eu também não, tio.

Prof. Mauro: (INAUDÍVEL)... da terra. Tem uma oposição entre duas coisas? Hã? Tem uma oposição entre duas coisas, não tem? Qual que é a brincadeira que ele fez aqui?

A: Tem... (INAUDÍVEL)

Prof. Mauro: Olha só. Ia ser diferente se ele escrevesse normal. Ia ter o mesmo significado? E aqui, tem o mesmo significado? Tem ou não tem? Essa foi uma brincadeira que ele fez. Ele colocou as sílabas separadas. Olha só. Que palavra que é essa?

A: Transformar

Prof. Mauro: Transformar. Só que dentro da palavra transformar parece que tem outras palavras, não tem?

A: (INAUDÍVEL) Não entendi.

Prof. Mauro: Se nem for terra, cada uma é uma palavra, não é? Tem a palavra for, não tem? Tem a palavra terra?

A: Tem, tem.

Prof. Mauro: Aqui também tem a palavra for, não tem?

A: Tem.

Prof. Mauro: Tem a palavra mar, que está em oposição à terra. Só que o mar aqui não está no mar sozinho, tem que se transformar. E vira transformação? Não tem uma transformação? Olha que doideira.

A: Tem. Professor, se você falar isso de novo eu vou bugar. (INAUDÍVEL)

Prof. Mauro: Mas é para bugar. Essa é a ideia.

A: Não entendi. (INAUDÍVEL)

Prof. Mauro: Mas essa não é para entender, é para sentir. Tem poema, tem obra de arte, tem coisa assim, que a gente não vai entender direito. É para ficar olhando, bugando, achando lindo, isso que é legal.

Em uma aula em que os(as) alunos(as) deveriam comparar dois quadros, as observações dos alunos se detiveram no primeiro quadro somente, “Almoço dos barqueiros” (1881), de Pierre Auguste Renoir. Conforme as indicações da categoria “Escola antes e adiante” do prof. Mauro, de que os(as) alunos(as) deveriam interpretar, criar histórias, viajar na maionese, dizer com suas palavras o que entendem e capturam da obra, na descrição que a turma apresentou do quadro todos os personagens retratados na obra estavam “paquerando” alguém, mesmo que o professor Mauro argumentasse ao contrário, dizendo que não tinha a mesma impressão que os(as) alunos(as), a turma se unia para apresentar novos elementos que justificassem sua interpretação.

(XIV)

Prof. Mauro: Mas vamos olhar mais esse quadro. Olhar as pessoas desse quadro. Quem será que elas são? O que elas são umas das outras?

A: Namorados.

Prof. Mauro: Quem você acha que podem ser namorados?

A: Os dois aqui.

Prof. Mauro: Descreva as pessoas.

A: A moça que está sentada na ponta, com o vestido azul e com detalhes brancos na gola aqui na flor e o moço do lado que tá de chapéu.

[...]

A: Olha para o outro lado, lá na direita. Aí você tem o cara com chapéu dourado e a mulher de cabelo preto. Na de cabelo preto tem uma pessoa que está abraçada, viu?

Prof. Mauro: Olha, eu vi, sim, agora que você me mostrou, quer dizer, descreveu (risos) eu vi. Tem alguém abraçando ela.

A: E tem outra pessoa que tá falando com eles, né? O cara de cartola, tá vendo? Ele tá com a mão no rosto dela, parece que tá fazendo carinho no rosto dela.

A: Além de alguém que está abraçando ela na cintura dela.

Prof. Mauro: Ah, parece, sim, é verdade. Oh, a J... falou de outra pessoa. Vai.

A: Aquela mulher com a mão no queixo e olhar apaixonado.

Prof. Mauro: A que está na beira do barco, né? É?

A: É o amor, né!

A: O cara com o chapéu de blusa branca que também está na beira?

Prof. Mauro: Qual que é o amor? Espera aí, espera aí. Você acha que ela está olhando para o cara de blusa branca? Ou para o cara de marrom?

A: Para o cara de marrom.

Prof. Mauro: Sabe o que eu imaginei? Que ela está conversando com o cara de marrom.

A: Mas o jeito que ela está olhando pro cara!

A: É o namorado?

Prof. Mauro: Amante? É amigo só! Vocês estão com muita malícia.

A: Ela que tá com malícia no olhar.

[...]

A: Professor, a mulher... Professor, eu acho que é o homem olhando pra ela. Mas... Eu acho que ele gosta dela, mas ela está namorando com outro...

A: Tá namorando com o outro.

A: Mas o outro tá...

Prof. Mauro: Tá paquerando ela?

A: É! Professor...

[...]

A: Tem uma mulher ali, com chapéu também. Ela tá bebendo alguma coisa. E tem um moço, do lado dela.

A: Tem mesmo.

A: Ele tá olhando pra outra mulher de cabelo preto, a que está apoiada, com a mão no queixo.

A: É mesmo!

Prof. Mauro: Ih, que bagunça, a toda charmosa que tá olhando pro outro?! Pera aí, gente!

A: Ela que tá olhando para esse homem de casaco marrom... a da beirada do barco...

INAUDÍVEL. Alunos(as) falam ao mesmo tempo.

Prof. Mauro: Olha aqui... Oh Oh 3...2...1 Vocês estão me lembrando aqui um poema do Drummond... João que amava Maria que amava José... Alguém está com o celular que tem internet, aí?

A: EU!

Prof. Mauro: Procura aí. Vocês vão ver... vocês fizeram esse quadro ficar igualzinho o poema. Quadrilha. Procura: poema Quadrilha. Ai ai...

A: Que bagunça, né, professor! É cachorro, é gato, é amante, é namorado. Que que é isso?

A: Pura pegação!

Prof. Mauro: Olha aqui, gente.

A: Galerinha, escuta o fessor.

A: Escuta o poema, gente.

Prof. Mauro: Olha aqui, vê se o poema não tá aí no quadro que vocês viram.

“João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes

que não tinha entrado na história.”⁴⁴

Alunos(as) e professor riem.

A: Até que tá igual.

A: A quadrilha toda.

Tocou o sinal.

Prof. Mauro: Vocês me enrolaram tanto que a gente só falou do primeiro quadro, de tanta confusão que vocês fizeram na minha cabeça! A gente tinha que ter falado dos dois. Vou falar uma coisa séria: isso aí é uma festa de família e não tem ninguém pegando ninguém, valeu? Fiquei bravo! Que rolo que cês arrumaram. Tá doido!

Alunos(as) riem.

A: Essa aula foi boa! E dos poema que o tio já falou, eu gostei muito mais desse!

A: Oh, fessor, como é que chama o moço que não tinha entrado na história?

Prof. Mauro: É o famoso J. Pinto Fernandes!

Alunos(as) gargalham.

Prof. Mauro: Gostaram do Quadrilha, né?!

A: Tio, já vai preparando o poema pro quadro de amanhã, hein!

Prof. Mauro: Aí vai depender da história maluca que cês vão inventar, né?! Mas não vai dá tempo, não! E cês não vão me enrolar mais não, viu! Até amanhã! Vê se não fica pensando só em bobagem até amanhã, hein!

Quadro 1 - Almoço dos barqueiros, de Pierre-Auguste Renoir.



Na aula do excerto (XIV), o prof. Mauro estabelece a tarefa com um convite: “Mas vamos olhar mais esse quadro. Olhar as pessoas desse quadro.” As perguntas abertas “Quem será que elas são? O que elas são umas das outras?” estimulam a interpretação. A pronta resposta de uma aluna: “Namorados”, marca um posicionamento axiológico do interesse adolescente sobre relações amorosas, que ocupa o espaço de interpretação oferecido pelo professor e convoca sua avaliação. Antes de aceitar ou refutar a interpretação, ele reformula a pergunta para exigir especificidade – “Quem você acha que podem ser namorados?” – e descrição

⁴⁴ ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

objetiva – "Descreva as pessoas". Aqui, uma tensão dialógica é instaurada entre a voz dos alunos coautores que não se limitam a descrever, mas constroem uma narrativa para os personagens do quadro e adicionam camadas de sentido afetivo e social, enquanto a voz do professor-autor busca a observação detalhada e a fundamentação da interpretação na descrição.

Os alunos atendem com riqueza de detalhes a descrição solicitada pelo professor, guiam seu olhar provocando sua percepção: "Olha, eu vi, sim, agora que você me mostrou, quer dizer, descreveu (risos) eu vi". O riso e a autocorreção do professor expressam o reconhecimento de que o aluno lhe possibilitou ver algo que antes não tinha visto, por isso repete "Tem alguém abraçando ela", legitimando a voz dele. As descrições dos alunos demonstram a observação colaborativa, acrescentam sempre mais detalhes e o prof. Mauro reforça a co-construção de sentidos: "Ah, parece, sim, é verdade."

No entanto, à interpretação categórica dos gestos e olhares no quadro por um aluno: "É o amor!", o professor apresenta sua contra-palavra para guiar a leitura da imagem, reformulando o sentido e moderando a interpretação dos alunos: "Sabe o que eu imaginei? Que ela está conversando com o cara de marrom." Uma aluna contesta o professor "Mas o jeito que ela está olhando pro cara!". Ele considera a leitura dos alunos exagerada, insinua que a descrição é inadequada ao inferir relações amorosas e atribui "malícia" à interpretação, "Vocês estão com muita malícia". A aluna não aceita a repreensão e aponta que a "malícia" está no quadro: "Ela que tá com malícia no olhar".

Dessa forma, na atividade, o quadro não tinha sido tão só um objeto a ser descrito, mas um signo ideológico carregado de possibilidades de sentido, constantemente refratadas pelas diferentes vozes em interação, disputando sentidos sobre o olhar dos personagens no quadro e o olhar interpretativo dos alunos coautores e do professor-autor.

O uso de termos ligados a relacionamentos e triângulos amorosos como "gostar", "malícia no olhar", "namorar com outro", "namorante" refletem uma ideologia do cotidiano e um conhecimento de mundo sobre as relações interpessoais que os alunos projetam na obra de arte. O professor contrapõe com uma voz que normaliza as interações representadas na imagem, com um tom amistoso e decente – "está conversando com o cara", "Amante? É amigo só!" – tentando reduzir a conotação erótica que os alunos atribuem ao quadro. Mas eles estão empolgados com a

interpretação que fizeram e construíram, pela intersubjetividade, percepções coletivas validadas entre si ("Tem mesmo!", "É mesmo!") para ganhar força diante da interpretação que o professor quer dar, comprometidos em refutá-lo.

Até que o professor Mauro reage com uma entonação de surpresa expressiva e bem-humorada: "Ih, que bagunça, a toda charmosa que tá olhando pro outro?! Pera aí, gente!" A surpresa (interjeição), a bagunça (locução exclamativa), a incredulidade (interrogação com prosódia ascendente e enfática), "Pera aí, gente!" (expressão coloquial): um pedido de pausa, necessidade de interromper a farra, reprimir a "malícia" da interpretação.

Pela equipolência do(a) aluno(a) que cala e repreensões que partem, curiosamente, dos próprios colegas para pedir silêncio ("Galerinha, escuta o fessor"), o professor-autor tira um poema do celular de um aluno ("Alguém está com o celular que tem internet, aí?") que cai como uma luva da ideologia oficial em sala de aula para deleite do auditório. A dimensão estética está no fato do texto poético entrar como espelho que reorganiza a descrição oral do quadro, mostrando que a literatura também faz "bagunça" com corpos e afetos. A dimensão ética está no gesto de convidar o poema para aquela aula como acontecimento (Geraldi, 2015), momento único, irrepetível, enquanto uma resposta ao que a turma mesma produziu. E isso tudo junto e misturado. Sendo assim, o professor-autor associa o emaranhado de relações imaginadas pelos alunos coautores na descrição do quadro à cadeia amorosa do poema "Quadrilha".

O excerto (XIV) demonstra o embate dinâmico entre a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano. O professor, representando a ideologia oficial, tenta guiar a leitura do quadro para um sentido normativo de "festa de família", confrontando a "pegação" interpretada pelos alunos, que trazem para a sala de aula a ideologia do cotidiano, com seus valores e esquemas de relacionamento. Essa tensão se realiza ao dizer "Fiquei bravo!", uma estratégia para recuperar o controle e reafirmar os limites, mas também na maneira como os alunos, ao mesmo tempo em que subvertem a autoridade dele (já que planejam "enrolá-lo" de novo), igualmente a reforçam, sedentos por novos poemas, que vão depender das "histórias malucas" que o discurso do ensino (Fairchild, 2016) produz. A apropriação do poema "Quadrilha" pelos alunos, retextualizado como "pegação", revela a força da ideologia do cotidiano em ressignificar a cultura oficial. O professor-autor coloca em equipolência os personagens-alunos e o conteúdo de ensino, transformando a

aquela treta toda em experiência de aprendizagem sobre intertextualidade e multimodalidade. As vozes dos alunos respondem com entusiasmo: "Essa aula foi boa! E dos poema que o tio já falou, eu gostei muito mais desse!" A aula, apesar de "bagunçada", aconteceu.

Como último exemplo da categoria "Mania heterodidática" do prof. Mauro, apresento um excerto de uma aula em que o Prof. Mauro e os(as) alunos(as) fizeram uma análise de um poema de Paulo Leminski. Abaixo, o poema:

ali
só
ali
se

se alice
ali se visse
quanto alice viu
e não disse

se ali
ali se dissesse
quanta palavra veio
e não desce

ali
bem ali
dentro da alice
só alice
com alice
ali se parece⁴⁵

(XV)

Prof. Mauro: Turma, na questão três, (INAUDÍVEL) brincou com o som de algumas palavras que se parecem. Quais são as palavras?

A: Alice e ali se.

Prof. Mauro: E além da sonoridade, Alice e ali se, que que tem mais aí?

A: (INAUDÍVEL)

Prof. Mauro: "Alice" e "Ali se". Tem uma pessoa e um lugar, né, Alice, ali, e o se, que é uma possibilidade, hein?

A: Que isso, hein, fessor!

Prof. Mauro: Gostou? Você lê então as duas primeiras estrofes? Mas quando a gente lê um poema tem que saborear as palavras. Vai lá!

[...]

A: É confuso.

Prof. Mauro: Não é que é confuso, é que tem várias possibilidades, né?

[...]

E agora, galera, é hora da gente viajar na maionese, beleza? Na questão quatro, eu quero saber como vocês interpretam o poema. O que vocês colocaram? Um de cada vez.

[...]

A: Alice está dentro dela, professor, e ela precisa guardar mesmo um segredo, ela não sabe o que fazer, por isso "quanto ela viu e não disse", e ela não pode contar pra ninguém ainda, ela ainda não achou ninguém que ela confia porque é uma coisa muito importante, por isso "quanta palavra veio e não desce", o que não desce é a menstruação, professor, porque Alice está grávida, mas não sabe o que fazer ainda,

⁴⁵ LEMINSKI, Paulo. **Caprichos e relaxos**. São Paulo: Brasiliense/ Círculo do Livro, 1988.

porque ali dentro dela, ali só ela sabe disso, ali dentro dela, se ela tiver mesmo a bebê dela, porque vai ser uma menina, por isso, “ali, bem ali, dentro da Alice, só Alice com Alice ali se parece”.

A: Que isso, hein! Arrasou!

Os(as) alunos(as) aplaudem o colega em sala de aula.

Prof. Mauro: Uau! Dentro dela tem outra Alice. Gostei disso! Eu gostei. Eu adoro esse poema e eu não vou esquecer nunca mais a sua leitura dele. Agora quem bugou foi o tio aqui! Maravilha!

[...]

Pessoal, escuta aqui. A gente, junto aqui, criou em conjunto uma interpretação, cada um foi falando uma coisa, eu achei lindo também a gravidez, muito legal mesmo, só que essa é uma possibilidade de interpretação, tá bom? É importante a gente saber disso. A gente criou junto, nem viu o tempo passar, isso é ótimo, foi maravilhoso, eu adorei! Vocês são muito bons nisso! Mas é legal a gente saber que os poemas podem ser interpretados de diversas maneiras. Além dessa, a gente poderia ir por outra linha de raciocínio também, certo? Então, agora eu quero que vocês completem a questão quatro. Com tudo isso que a gente conversou e também outras coisas que vierem à cabeça de vocês, eu quero que vocês escrevam, tá? Essas ideias todas. Cada um do seu jeito. Podem acrescentar outras coisas que a gente não falou aqui também. Viajem bastante na maionese, sem medo de errar.

A: Professor...

A: Pode fazer...

Prof. Mauro: Escreve. Depois você me fala. Escreve isso que vocês querem me dizer. Escreve. Vamos lá, todo mundo. Eu quero que vocês escrevam seus pensamentos.

O professor Mauro inicia a atividade chamando a atenção dos alunos para a possibilidade de “brincar” com um aspecto formal da linguagem: a sonoridade. Ao perguntar “Quais são as palavras?”, focaliza a materialidade do signo linguístico. O aluno responde “Alice e ali se”, e aponta o plano sonoro como ponto de partida para o primeiro nível de interpretação. Logo após, o prof. Mauro expande a observação e alcança a dimensão semântica: “Tem uma pessoa e um lugar, né? Alice, ali, e o ‘se’, que indica uma possibilidade, hein?” Com isso, o professor-autor evidencia como a forma (a sonoridade) se articula ao sentido (pessoa, lugar, possibilidade), abrindo espaço para mais análises que surgirão mais adiante.

O aluno reage com uma mescla de admiração e surpresa — “Que isso, hein, professor!” — com entonação exclamativa e enfática, em sinal do ‘encantamento’ que a linguagem poética pode produzir. Seu comentário serve de ensejo para que o professor o convide a ler o poema, com recomendação especial a “saborear as palavras”, fazendo notar a importância da sonoridade, da entonação e da experiência sensorial proporcionada através do texto poético.

Ao propor a questão 4, o professor-autor conclama a criatividade e a coragem, com uma expressão coloquial reiterada muitas por ele em sala de aula: “E agora, galera, é hora da gente viajar na maionese, beleza?” A “mania heterodidática” do prof. Mauro – a poesia – entra em sala de aula sem nenhuma cerimônia, ele

encoraja uma liberdade que ‘desburocratiza’, ‘dessacraliza’ a análise poética e a torna acessível e disponível às crianças de 11 anos (mesmo neste caso em que é uma atividade formal, no papel, valendo ponto) e que não consideram fácil para eles: “É confuso”.

A participação de um dos alunos coautores/personagens marca o acontecimento da aula, ao apresentar uma leitura pujante do poema, tecendo uma narrativa que envolve um segredo (“por isso ‘quanto ela viu e não disse’”), uma gravidez (“por isso ‘quanta palavra veio e não desce’, o que não desce é a menstruação, professor”) e uma “Alice dentro da Alice” (“porque ali dentro dela, ali só ela sabe disso, (...) se ela tiver mesmo a bebê dela, (...) por isso, ‘ali, bem ali, dentro da alice, só alice com alice ali se parece”). O mesmo colega que tinha antes se encantado com o professor elogia (“Que isso, hein! Arrasou!”) e o auditório aclama com um caloroso aplauso, prova irrefutável da validação coletiva da sua interpretação (eu sei que antes eu tinha dito que a aula prescinde do aplauso e da plateia, mas eu estava pensando no trabalho do professor e me nego a aceitar que professor tenha animar torcidas. Aqui é diferente, é um aplauso espontâneo do auditório a um dos seus e foi uma surpresa emocionante para todos).

A reação do professor Mauro também é calorosa e crucial para análise. Ele não apresenta nenhuma ressalva à interpretação do aluno, pelo contrário, e de alguma forma verbaliza o motivo de o auditório ter aplaudido, atribuindo à interpretação do aluno o mesmo status do próprio poema, como se ela fosse também uma obra de arte: “Uau! Dentro dela tem outra Alice. Gostei disso! Eu gostei. Eu adoro esse poema e eu não vou esquecer nunca mais a sua leitura dele. Agora quem bugou foi o tio aqui!” Tio Mauro está de fato orgulhoso porque sabe que está diante de um auditório de leitores de poesia em potencial. E se a poesia os conquistou, ele, como professor-autor, tem muito mérito nisso. São diversas as valorações positivas no comentário feito pelo professor: a interjeição, a repetição do verbo gostar, o ‘bugou’ que é uma linguagem geracional dos alunos, a sintaxe “o tio aqui” para destacar a si mesmo, tudo isso para enunciar com proximidade e afeto, mostrando que ele também foi tocado por um ‘encantamento’ na interpretação feita em sala de aula.

Apesar disso, o professor chama atenção para a pluralidade de sentidos ao enfatizar que “essa é apenas uma possibilidade de interpretação, tá bom?”, evitando que pensem em certo ou errado quando se está lidando com a linguagem poética e

salientando que interpretar é um processo aberto; quando afirma que “a gente, junto aqui, criou em conjunto uma interpretação”. O caráter colaborativo da atividade é enaltecido, valorizando a contribuição de cada participante, enquanto a orientação final — “Viajem bastante na maionese, sem medo de errar” — reitera o incentivo à criatividade e, concomitantemente, direciona a turma para a produção escrita individual, com vistas a aproveitarem as ideias surgidas no debate coletivo. “Viajar na maionese” não é o objetivo final, é o ponto de partida para que os alunos descubram a força da própria voz e as diversas interpretações possíveis.

O estilo da aula do prof. Mauro oscila entre a leitura e a conversa, entre falar todo mundo e cada um escrever o seu, entre verificar com o “dedinho” encima do parágrafo tal o que o texto diz e resumir pelas próprias palavras, entre dizer “o que é metáfora”, “por que gaiola é a metáfora”, “qual é o texto, “de quando é o texto” e “viajar na maionese”, mas não pode responder “feijão tropeiro e carro amassado”, “isso faz sentido para vocês?”. Ele faz perguntas o tempo todo, diretas, e quer respostas o tempo todo, e quer que pensem, porque ele não entrega as respostas prontas, mas vai lado a lado, palavra a palavra, até chegarem ao final da aula para começarem amanhã um novo texto e aprenderem a fazer outra interpretação e nada como um dia após o outro. Às vezes, ele tira, como mágica, um poema da cartola, quer dizer, do celular.

Desliza entre conceituar, compreender, localizar, explicar, aconselhar e ordenar com uma facilidade para escorregar da palavra internamente persuasiva para a palavra autoritária que chama a atenção e contradiz a divergência entre a palavra autoritária e a palavra internamente persuasiva (Bakhtin, 2010a). Talvez pelo fato de não alterar a entonação para ir de um ao outro, e nem tampouco interromper o fio do assunto da conversa para regular o comportamento dos alunos em sala de aula. Ao assinar sua aula seria persuasivo e autoritário ao mesmo tempo ou não seria nem uma coisa nem outra? Está no meio de uma explicação e com a mesma entonação ameaça (aconselha ou ordena?), aliás, pede à aluna que telefone pelo celular (que ela está usando sem a sua permissão) para perguntar à mãe se ela não se incomodaria de ter que buscá-lo na diretoria da escola até às 17:30. A aluna, perplexa, fica paralisada sem saber o que fazer. Ele completa: “Se não quer ligar para sua mãe, é melhor guardar na mochila agora. Sem avisar antes, ela pode ficar chateada com você.” E continua a aula de onde tinha parado. A aluna (e outros(as) cujos celulares não estavam guardados nas mochilas) obedece(m) à “sugestão” do

professor imediatamente. Mas quando ele precisa do celular em sala de aula, sem nenhum constrangimento: “Alguém está com o celular que tem internet, aí?”.

Seus(suas) alunos(as) são fáceis de lidar e ele tem uma energia e um vigor em sala de aula que coloca qualquer agitação no chinelo, então não pode perder tempo com aquilo que não é a aula dele enquanto obra, sua assinatura da aula. Seu estilo tem a ver com a força de trabalho e à disposição para o(a) aluno(a) que fala. Ele trabalha muito e os(as) alunos(as) também. Qualquer problema que parece requerer mais tempo para resolver, já cogita que não vai ser ele, enquanto professor, quem vai “perder” tempo com isso. Nas palavras dele: vai chamar “os responsáveis” na escola, “sua mãe (...) pode ficar chateada com você”.

Enquanto professor deve regular o comportamento deles em sala de aula para que convivam com cordialidade e respeito, resolvendo por meio do diálogo seus conflitos, sem violência. Os(as) alunos(as) sabem que ele adora o 6º ano e, talvez por isso, ele se sinta confortável para ser desagradável quando acha que é preciso ameaçar alguém que se levanta fora de hora que vai ser amarrado na cadeira, sem mudar o tom entusiasmado com que organiza o discurso em sala de aula. E seu auditório está sempre lhe acompanhando.

Aos que manifestam qualquer dispersão explícita, adverte que devem acompanhá-lo também, prestar atenção na matéria de ensino, no protagonista mundo representado na aula, podem falar, conversar, discutir, mas que conversem sobre o assunto da aula, o texto que estão discutindo, as atividades que têm que resolver, e que o façam juntos. Formam um nós que o professor organiza e não deixa desagregar. Os problemas de disciplina ele resolve rápido, porque os(as) alunos(as) são doces e dóceis com ele. Por outro lado, se a conversa é em relação à aula, é capaz de deixar, inclusive, que os(as) alunos(as) o enrolem. Se é para discutir o tema da aula, aí tem tempo, escuta, vai às carteiras, olha as respostas, diz: “Muito legal”, ou “Melhora aqui”, ou “Esse aqui você arrasou. Esse aqui está certinho. Esse aqui, você tem que pensar”.

Não gosta que os(as) alunos(as) copiem um do outro, não quer que fiquem presos(as) à expectativa de resposta única, de que todos(as) sejam iguais, pensem igual e deem respostas iguais, isso ele não permite! Na verdade, quer que, quando necessário, cheguem à resposta correta, mas cada um pelas suas palavras. Quer que os alunos se descubram em sua autonomia, independência, compartilhando sentidos, ideias, assumindo posições. E sem deixar de ser quem são, que se

arrisquem, que errem, “o que é que tem errar?” E se diverte com eles e diz que “são bons nisso”, em não “ver o tempo passar”.

No entanto, não está livre das injunções externas (Nóvoa, 2009) nem foge às responsabilidades. Não basta promover um ambiente empático em sala de aula, tirar poesias da cartola, falar de metáforas e viajar na maionese com seu auditório. O prof. Mauro também tem problemas para resolver. Posso falar de quatro quartas-feiras do ano de 2023, porque meu *corpus* de análise são os enunciados concretos das aulas que observei, gravei em áudio e registrei no diário de campo: 1) Quarta-feira do caderno; 2) Quarta-feira dos bebês; 3) Quarta-feira véspera do simulado; 4) Quarta-feira vadia. Não nesta ordem, porque o 2 foi antes do 1. No entanto, se tivesse utilizado outros instrumentos de pesquisa como entrevista ou grupo focal, tenho certeza que outros problemas que não foram por mim observados teriam sido apontados.

1) Quarta-feira do caderno. No retorno das férias, primeira semana de agosto, o prof. Mauro informou que os(as) alunos(as) não poderiam mais usar o livro didático para responder às atividades. A partir daquele dia, todas as respostas deveriam ser dadas no caderno de Língua Portuguesa. Foi uma surpresa para as turmas, pois o professor, inclusive, dava visto, anteriormente, nas atividades feitas no livro didático. Os alunos decidiam, antes, se responderiam no caderno ou no livro e, agora, passava a ser obrigatório o uso do caderno. Os alunos não gostaram, não entenderam e não aceitaram. Alguns protestaram para continuar fazendo no livro; outros disseram que nem mesmo tinham um caderno só para Língua Portuguesa, porque ele quase não usava o quadro nas aulas (o que me fez suspeitar que esta seja a origem do problema da quarta-feira do caderno); alguns outros questionaram o porquê da mudança. O prof. Mauro não respondeu nenhum questionamento, somente disse que a partir daquele dia todos(as) os(as) alunos(as) deveriam ter um caderno, exclusivamente, para Língua Portuguesa e todas as atividades realizadas em sala de aula teriam, obrigatoriamente, que ser registradas no caderno, que seria avaliado com nota no fim do bimestre. Vez por outra aparecia alguém que ficava sem visto porque tinha feito no livro as atividades. Ele foi até compassivo, deu mais prazo para que pudessem completar os cadernos no final do bimestre, mas os alunos se ressentiram do fato de não poderem mais escolher, por isso não esqueceram a mudança, além de não entenderem o motivo e considerarem-na um incômodo.

2) Quarta-feira dos bebês. 21 de junho de 2023. Uma professora bateu à porta no 3º horário (antes do recreio) para perguntar ao prof. Mauro se poderia lhe emprestar uma carteira e uma cadeira. Havia uma carteira disponível na frente da sala e um aluno trouxe uma cadeira que estava ao fundo. Ela agradeceu ao aluno e ao professor, dizendo em seguida: “Que gracinha! Eles são pequeninhos, que fofos! Tchauzinho, pessoal!” O prof. Mauro respondeu: “Até mais! De nada. São bebês ainda.” Os(as) alunos(as) protagonistas esperaram “*another brick in the wall*” só até a professora visitante fechar a porta e de repente explodiram! Levantaram-se, indignaram-se, posicionaram-se contra o professor. Ele achou engraçado: “Mas vocês ainda cheiram a leite!”. Deve ter se arrependido... O 3, 2, 1 foi subitamente cancelado e o doce desandou. Uma aluna, de pé, ao meu lado, com o dedo apontado na paralela, mirando encima da testa do prof. Mauro, pequenininha, gritava alto: “Tio, foi muito bom saber que é isso que você pensa da gente, tá bom!” E ela brava daquele jeito era a coisa mais fofa do mundo.

E o cronotopo da sala de aula é dessa banalidade complexa, em que a amplitude do diálogo não existe, porque não há ideólogos, ainda, pois são somente crianças, adolescentes e jovens que não se deram conta das grandes questões (sociais, filosóficas, políticas, econômicas, e quantas mais sejam as grandes questões que nos mobilizam). Entretanto, enquanto crianças e jovens, estão também sob seus efeitos. Ao dizer que não há amplitude do diálogo, não quero dizer que sejam egoístas, são só crianças, são seres novos num mundo velho. E sentem, intensamente, a vida mais imediata que os rodeia. É caricato e “fofo”, mas também é sério! Crianças de onze anos se ofenderam, profundamente, por terem sido chamadas de bebês por um professor que elas achavam que adorava o 6º ano. E se ofenderam de verdade!

O prof. Mauro demorou um pouquinho, mas entendeu que era sério e, não sei bem como, tomou de novo o turno da fala no meio do conflito que foi tornando-se monovocal (todos o escutavam, de novo). Para chegar até este ponto, começou assim: “Tudo bem, entendi, desculpa! (Suspeito que aqui tenha retomado o controle da fala). Vocês estão maduros já! Adultos! Já pode todo mundo começar a trabalhar e pagar boleto. Eu não acho muito legal, não, mas...” E deu uma gargalhada... Completamente sozinho... Pela primeira vez. O auditório do prof. Mauro desapareceu atrás de um silêncio constrangedor que ficou só esperando o sinal tocar.

O professor-autor não tem permissão para falar sobre seus alunos-personagens, não tem o direito de dizer o que são, porque ao dizer a palavra final sobre eles os faz coisa, os objetifica, e é exatamente aí onde descobre que nunca foram coisa e que “foi bom saber que é isso que o professo pensa sobre eles”. No entanto, podem provar-lhe que não são suas marionetes. São doces e dóceis, mas nunca foram assim por serem marionetes. São sujeitos. Reconhecem a hierarquia, mas suas consciências não se subordinam às posições sociais, são plenivalentes e têm vozes equipolentes, que se posicionam pelo discurso.

Cientes de que qualquer êxito no trabalho do professor-autor dá-se pelo princípio fundante da alteridade, isto é, o eu do professor só se realiza quando o outro do(a) aluno(a) que fala lhe corresponde, responde, acata, segue, e – a cereja do bolo – é doce e dócil, o golpe da equipolência veio bem forte para o prof. Mauro: “É muito infantil ficar viajando na maionese toda hora, né não?!” Um aluno que além de protagonista é influencer na sala de aula – daqueles com senso crítico, nota boa, perguntas boas, piadas boas, o(a) aluno(a) que fala e que os colegas adoram ouvir – refuta o professor-autor e seu herói mundo representado com uma cajadada só. O nobre ‘mantra’ viajar na maionese – interpretar; é pessoal, mas não pode responder qualquer coisa, não serve feijão tropeiro e carro amassado; cada um faz o seu texto, com as suas próprias palavras (está tudo que o prof. Mauro quer na escrita neste ‘mantra’) é desqualificado como justificativa para que o professor tenha cometido o impropério de qualificá-los de ‘bebês’ porque ele é quem não tem sido competente para propor atividades compatíveis à faixa etária da turma, além de ser um professor monótono, previsível, que faz a mesma coisa sempre. Quem poderia acreditar que até essa quarta-feira eram doces e dóceis em sala de aula e que tudo estava indo tão bem? Parece pura ficção!

Professor(a) não é artista, mas é artesão (LARROSA, 2018, p. 145), “a docência assemelha-se aqui a um trabalho artesanal” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 190), ponhamos como equivalentes, equipolentes, arte e artesanato, mesmo que isso seja uma ficção, e consideremos que a totalidade do ‘estético-formal’ continua valendo no ofício artesanal do professor (Larrosa, 2020). A relação axiológica professor-autor e aluno(a)-protagonista é ético-estética. Entretanto, no lado do ‘ético’, deve permanecer inconclusa, inacabada, não é pré-determinada. No plano cognitivo, pode continuar aprendendo. Pode não, deve! Deve não, inevitavelmente, vai continuar aprendendo! Por outro lado, pelo lado do ‘estético’, conforma uma

totalidade, um acabamento, uma relação axiológica, um eu e um outro em interação para construírem-se um para o outro, cujos posicionamentos de um sobre o outro precisam garantir, dentro dessa posição valorativa, que o inacabamento do cognitivo e do ético estão plenamente assegurados e estarão sempre em devir.

É curioso, porque ao(à) professor(a) lhe é outorgado ‘totalizar’ inclusive o cognitivo e o ético – avalia o desempenho dos(as) alunos(as) e regula seu comportamento em sala de aula. Mas isso somente é válido para o cronotopo da sala de aula. O cronotopo – tempo, espaço e o humano – ali dentro. A reação dos(as) alunos(as) do prof. Mauro indica que foi longe demais dessa vez, que para pré-determinar seus(suas) alunos(as)-personagens ele extrapolou o cronotopo da sala de aula, que falou deles como se fossem marionetes, criaturas criadas por ele, objetificadas, indo além do que lhe é autorizado como professor, por isso os tijolos tornaram-se bombas explosivas.

3) Quarta-feira véspera do simulado. 30 de agosto de 2023. Sete horas da manhã. No caminho para a sala de aula, subindo pela rampa, o prof. Mauro com uma expressão preocupada, rara. Não perguntava nada, já disse. Mas fiquei olhando-o mais detidamente. Quando me olhou de volta, procurei reproduzir a mesma preocupação que via expressa em seu rosto. Funcionou bem, como uma pergunta silenciosa: “Eles vão fazer um simulado importante para a escola. É amanhã. Múltipla escolha. Não participei da elaboração. Só vi a prova na segunda-feira, depois da aula. Tive a aula de ontem e tenho a aula de hoje para prepará-los para a prova. São duas questões de interpretação de texto e seis de gramática. Quero que se saiam bem”.

(XVI)

Prof. Mauro: Oi, pessoal, bom dia. Ô, pessoal, separa as carteiras do meio. Ô, galera. Todo mundo sentado agora. Ô, criatura. Senta na sua cadeira. É, oh, baixa energia, galera, respira fundo. Calma, calma. Concentração. Deixa eu olhar aqui... Só vai levantar da cadeira se pedir autorização pra mim, tá bom? Vocês só vão levantar da cadeira se pedir autorização pra mim. Ok? Vocês estão agitados. Tá muito caótico.

A: O que é caótico?

Prof. Mauro: Caótico? Caos, bagunça, não tem ordem. Seguinte, meus anjinhos. Meus anjinhos de luz, vamos pegar o material de português, por favor. O livro, aliás, o livro não, o caderno. Eu vou passar umas atividades pra vocês depois eu vou (INAUDÍVEL) Vamos, rápido. Vocês dois estão conversando por quê?

A: Primeiramente, porque eu preciso de espaço aqui, né.

Prof. Mauro: Vamos focar amanhã no simulado, certo? Amanhã tem simulado?

Alunos(as): Tem.

Prof. Mauro: E vai cair aquela matéria. Além de interpretação de texto, igual sempre cai, também vai cair frases, orações e períodos. Lembra que eu expliquei? Então, eu vou passar pra vocês agora certinho pra vocês no caderno, para exercitar bem rapidinho, facinho, pra amanhã vocês arrasarem, beleza? Fechou? Então vamos lá.

Todo mundo concentrado e mandando ver... Agora, o nosso foco, o nosso assunto agora vai ser só frase, oração e período.

[...]

Prof. Mauro: Eu vou passar olhando, se der tempo. Só lembrar aqui. Lembram do que eu falei sobre o verbo?

Alunos(as): Sim.

Prof. Mauro: Vocês se lembram do verbo, o que é verbo, né?

Alunos(as): Sim.

Prof. Mauro: O que é verbo?

Alunos(as): Ação.

Prof. Mauro: Só ação? Ação e estado! E a dica que eu dei, qual é?

Alunos(as): Qual dica?

Prof. Mauro: O verbo tem um superpoder, já falei pra vocês! Qual que é?

Alunos(as): Ele viaja no tempo.

Prof. Mauro: Viaja pra quando?

Alunos(as): Presente, passado ou futuro.

Prof. Mauro: E o verbo é muito forte. Ele tem a força de se unir a outras palavras. Ele é poderoso. Eu falei isso pra vocês ontem?

Alunos(as): Não.

Prof. Mauro: Não?

Alunos(as): Falou sim!

Prof. Mauro: Eu não usei o verbo comeu? Comeu. Comeu, então, é um verbo. Tem o superpoder de viajar no tempo. No caso ele tá no presente, passado ou futuro?

Alunos(as): Passado.

Prof. Mauro: Passado, isso. Se eu pensar comeu, quem comeu? Vamos escolher alguém que comeu alguma coisa aqui da sala?

A: A J...

Prof. Mauro: A J..., beleza? A J... comeu. O que você gosta de comer, J...?

AJ: Lasanha.

Prof. Mauro: Lasanha. A J... comeu a lasanha, certo? Olha só, tá vendo que o verbo “comeu” que puxou esses termos? Estão relacionados com ele! A gente vai pensar assim: quem comeu? Comeu o que? Então tá vendo que tá tudo relacionado ao verbo? O verbo prende essas palavras? Certo?

Alunos(as): Certo.

Prof. Mauro: E a dica que eu dou pra vocês encontrarem o verbo é se a palavra tem o superpoder de viajar no tempo, pode ir pro passado, pro futuro e pro presente, ok? Pessoal, e o que é frase? Vocês lembram?

A: É um grupo de palavras.

A: Ou pode ser só uma palavra também.

Prof. Mauro: Ou uma palavra. Tem que ter sentido, completo. Se a gente chegar e falar só “oi”, é uma frase?

Alunos(as): Sim.

Prof. Mauro: Se você falar “oi” tem sentido?

A: Tem, mas é um argumento.

Prof. Mauro: É uma frase. O que é argumento? Você tá usando a palavra errada pra ideia certa. Quando você fala uma coisa que tem sentido completo, é uma frase, beleza? Se eu falar só “beleza”, é uma frase?

Alunos(as): Sim.

Prof. Mauro: Mas se eu falar “amendoim”, é uma frase?

Alunos(as): Não.

Prof. Mauro: Tem sentido?

Alunos(as): Não.

Prof. Mauro: Quando a gente tá escrevendo, a gente define o que é uma frase pelos limites dela. Começa com a letra?

Alunos(as): Maiúscula.

Prof. Mauro: E termina com?

Alunos(as): Ponto final.

Prof. Mauro: Ponto final, exclamação, interrogação, às vezes reticências. Tá bom?

Alunos(as): O que é reticências mesmo, professor?

Prof. Mauro: Os três pontinhos. E a oração, o que é?

Alunos(as): (INAUDÍVEL)

Prof. Mauro: Vamos pensar na frase que a gente fez: “A J... comeu a lasanha.” É uma frase, não é? Isso aqui é um ponto final.

Alunos(as): Sim.

Prof. Mauro: Ao mesmo tempo é uma oração e uma frase, beleza? Mas olha só o que eu posso fazer. “A J... comeu a lasanha que eu fiz ontem”. Tem outro verbo?

A: Sim, ontem.

A: Sim, fiz.

Prof. Mauro: Oi? Qual que é o verbo?

A: É fiz. Ontem só viaja pro passado.

Prof. Mauro: E fiz quando viaja como que fica? Eu fiz?

A: Eu faço, eu vou fazer.

Prof. Mauro: Eu vou fazer ou eu farei. Quem fez?

A: O narrador.

Prof. Mauro: Eu, primeira pessoa, quem tá falando, o narrador nem sempre é primeira pessoa, aqui sim, eu fiz, quando?

Alunos(as): Ontem.

Prof. Mauro: Tá relacionado ao verbo fazer?

Alunos(as): Aham.

Prof. Mauro: Então, olha, aqui tem uma oração e aqui outra oração. Mas sabendo que isso aqui é uma frase, tem duas orações?

Alunos(as): Sim.

Prof. Mauro: Viu? Por isso é importante vocês verem que o verbo tá preso com outras palavrinhas, ok? Aqui formou uma oração. Aqui formou outra oração. Fechou? E agora a gente vai falar do período. Período é uma frase. Isso aqui é uma frase?

Alunos(as): Sim.

Prof. Mauro: E ela tem alguma oração?

Alunos(as): Tem.

Prof. Mauro: Tem, no caso, são duas. Quando tem uma oração só é período simples, quando tem duas orações é período composto. A frase tem que ter oração, gente? Uma frase não precisa de ter oração, frase só tem que ter sentido. Sentido completo, tá bom? Muito bem. A gente tá só na introdução. Se vocês conseguirem responder isso aqui, tentem. Vamos ver se vocês vão responder tudo certinho. Eu vou corrigir. E vai ser isso e interpretação de texto. Um texto super legal.

A: É pra escrever quantas orações ou quais?

Prof. Mauro: Quantas. Aqui você precisa colocar quantidade.

A: Tio, quantas linhas é pra pular mesmo?

Prof. Mauro: Uma.

A: Professor, pra que time você torce?

Prof. Mauro: Não, gente, depois a gente conversa de futebol. Concentra na atividade, gente.

A: Ô tio, o M... fez tatuagem na nuca, você viu?

Prof. Mauro: Depois eu vejo. K..., termina, K... Galera, vamos lá então.

A: O que você vai fazer?

Prof. Mauro: Corrigir.

A: Tio, calma aí. Deixa eu terminar de copiar.

Prof. Mauro: Eu vou corrigir, aí eu dou visto em tudo. Quantas orações então tem nas frases, tá, gente? Letra A: O cachorro correu atrás da bola que o menino jogou.

Alunos(as): Duas.

A: Duas frases.

Prof. Mauro: Tem duas frases? Por quê? Duas frases, não. Tem duas orações. Por que duas orações?

A: Correu e jogou.

Prof. Mauro: Correu é uma oração?

Alunos(as): Sim.

Prof. Mauro: Não, é um VERBO. Daí ele se junta com as palavrinhas que ele carrega e vira uma oração. Correu junta com “cachorro”, “atrás da bola”, aí vira uma oração.

A: Aí tem o menino e a bola que ele jogou.

Prof. Mauro: Menino é verbo?

A: Não, jogou. Só que aí ele puxa as outras palavras.

Prof. Mauro: Excelente, galera. Então tem quantas orações?

Alunos(as): Duas orações.

Prof. Mauro: E na letra B?

A frase escrita no quadro é “Maria foi ao mercado, comprou frutas e voltou para a casa.”

Alunos(as): Três.

Prof. Mauro: O quê?

Alunos(as): Oração.

Prof. Mauro: Alguém ficou com alguma dúvida?

Alunos(as): NÃO!

Alunos(as): Certeza? Não vamos esquecer! A gente identifica os VERBOS, mas ORAÇÃO é o VERBO com as PALAVRINHAS QUE ELE CARREGA, tá? Dois. Quantas frases, orações e períodos há no trecho a seguir? É do texto que a gente viu no livro, lembram? “Uma pena. Eu percebi que o marido de Sarah não estava mais lá.”

Alunos(as): Duas frases.

Prof. Mauro: Duas frases, por quê?

Alunos(as): (INAUDÍVEL)

Prof. Mauro: Aqui tem uma frase, e aqui?

Alunos(as): Outra frase.

Prof. Mauro: Ponto final aqui, ponto final aqui. Beleza?

Alunos(as): Sim.

Prof. Mauro: Então, quantas frases?

Alunos(as): Duas

Prof. Mauro: Quantas orações?

Alunos(as): Duas.

Prof. Mauro: Tá. Por quê?

Alunos(as): Percebi e estava.

Prof. Mauro: Percebi, junta aqui. Estava, junta aqui.

A: Ai! É tão bom acertar tudo, professor.

Prof. Mauro: É porque vocês prestaram atenção. Agora eu quero ver então, hein? Quantos períodos?

Alunos(as): Um.

Prof. Mauro: Só um? Mas tem duas frases. Quantos períodos?

Alunos(as): Um.

Prof. Mauro: Essa aqui não tem?

Alunos(as): ORAÇÃO.

Prof. Mauro: Isso. Isso. Arrasaram. Arrasaram. Não vai dar tempo de eu ler a notícia. Não hoje. Mas eu vou dar o visto. Olha só, só resumir então. Lembrar o que a gente viu nesse bimestre. Textos jornalísticos. A gente viu notícia, reportagem. Se vocês tiverem entendendo isso, como funciona, como é escrito... Alguém quer perguntar alguma coisa da matéria?

Alunos(as): Não.

Prof. Mauro: Galera, vocês querem ir pro recreio?

Alunos(as): SIM.

Prof. Mauro: Tá legal, podem ir! Boa prova amanhã! Arrasem, viu!

A preocupação do prof. Mauro, no caso específico da preparação de seus alunos para o simulado como avaliação proposta pela escola a todas as turmas, revela uma distância entre o trabalho artesanal do professor em sala de aula e os objetivos e instrumentos de avaliação escolares, dentro de uma mesma instituição, a falta de colaboração ou mesmo de flexibilidade. Por exemplo, não houve sequer uma consulta à equipe de professores. Não obstante, a avaliação já foi definida e será realizada por todas as turmas da escola, mas nem todos(as) os(as)

professores(as) participaram de sua elaboração e tampouco foram consultados(as) para sugerir qualquer alteração. O prof. Mauro está se virando em duas aulas por uma responsabilidade sua, interessado em saber sobre o que seus(suas) alunos(as) seriam cobrados(as) na avaliação que iriam realizar e sobre como poderia ajudá-los(as) a se saírem bem, à revelia da falta de colaboração, consulta ou flexibilidade dos critérios pelos quais a prova foi elaborada.

A forma como ele introduz sua aula, nessa quarta-feira, também é completamente rara, tal como sua expressão pela rampa. É preciso baixar a energia, respirar fundo, acalmar-se, concentrar-se. Nesse dia, ele parece ignorar que o 6º ano é agitado. Projeta um controle absoluto sobre os alunos, uma autoridade absoluta, mas se assume num caos que não tem ordem, lembra do livro de antes, manda anotar no caderno de agora, está com pressa, não só esqueceu que são agitados mas não entende por que conversam. A resposta é muito boa: “Primeiramente, porque...”, mas nunca faltam motivos para o(a) aluno(a) que fala. Então o prof. Mauro sabe que, naquela quarta-feira, não faz sentido conversarem sobre outra coisa, precisam de foco! “Vamos focar amanhã no simulado, certo?” Na verdade, desde ontem que ele já está focado no simulado de amanhã. “Agora, o nosso foco, o nosso assunto agora vai ser só frase, oração e período”.

Com uma alteridade aguçada, o professor-autor conquista uma linguagem que remete ao contexto sociocultural dos alunos. No caso da quarta-feira da gramática, ele faz uso de uma metáfora para ensinar: “o verbo tem um superpoder”. Essa analogia transforma um conceito gramatical abstrato em uma classe de palavras muito poderosa e divertida, pois o verbo não somente expressa ação ou estado. O verbo “viaja no tempo”, passado, presente ou futuro, pode escolher. E “é muito forte”, com a “força de se unir a outras palavras”. Personificar o verbo como um “super-herói poderoso” conquista a adesão do auditório do 6º ano, mas não deixa nada na gramática a desejar. Ao dizer “o verbo prende essas palavras” ele está se referindo ao sujeito e ao predicado, que são os termos essenciais da oração. Ainda que não os chame pelo nome técnico, consolida a ideia de um elemento central que organiza e “segura” outros termos da oração.

Sempre no controle da equipolência em seus três níveis em sala de aula, mantém uma interação constante a partir de um diálogo intenso em que os alunos aderem como coautores e personagens à aula, ao mesmo tempo em que ajudam a construir o conhecimento, sentem-se livres para falar. A aula é estruturada por uma

série de perguntas precisas e respostas curtas. Ele questiona: "O que é verbo?", "Só ação?", "E a dica que eu dei, qual é?", "Viaja pra quando?". A cada resposta dos alunos, ou valida o conhecimento apresentado ou expande seu conhecimento através do diálogo. Corrige com precisão, mas sem constranger, porque sempre destaca algo positivo, mesmo quando quer corrigir. O enunciado "Você tá usando a palavra errada pra ideia certa" é um exemplo da dinâmica do diálogo em que ele aceita parcialmente a resposta, reconhecendo como válida a intuição do aluno e ajustando-a ao vocabulário correto. Os diálogos em sala de aula alimentam uma conversa longa na qual o professor mantém atento o auditório pela disponibilidade que mantém com ele.

Outra forma pela qual o professor-autor conquista uma linguagem, no caso desta aula, é partir de exemplos extraídos do contexto dos próprios alunos. Em lugar usar exemplos de gramáticas, os exemplos surgem com participação e sugestão do auditório, usando o nome de uma aluna ("A J..."), o que ela gosta de comer ("lasanha"), e a experiência de quem "fez" algo ("eu fiz ontem"). Essa escolha torna os conceitos gramaticais situados no contexto de interação em sala de aula, dando-lhes concretude, demonstrando que a teoria pode ser reconhecida no uso oral e cotidiano através do qual interagimos, o que aproxima a matéria de ensino ao uso corrente da língua materna.

4) Quarta-feira vadia. 18 de outubro de 2023. Durante os sete meses de pesquisa de campo, só testemunhei um episódio de indisciplina fez o prof. Mauro sair de sala de aula. Uma aluna levantou a mão e disse que um colega tinha chamado a amiga dela de vadia. A amiga se pronunciou dizendo: "Professor, esse menino é um bobo, eu não ligo, ele é um idiota, não estou nem aí." Essa fala não foi registrada pelo gravador de áudio, mas eu registrei assim no diário de campo. A aluna que tinha denunciado replicou: "Mas eu ligo, não aceito, quero ir agora mesmo à diretoria." O prof. Mauro chamou os três pelo nome e disse que gostaria de conversar com eles(elas) fora de sala. Teve uma rápida conversa com os três no corredor. Entrou em sala de novo e recomendou: "Vou ter que sair pra resolver um problema na diretoria. É 3, 2, 1 até a hora que eu voltar, hein, porque já tô estressado demais e vocês, por favor, não me criem mais nenhum problema hoje." Os alunos ficaram em sala de aula, assentados (os poucos que se levantaram não saíram do lado de suas carteiras. Nenhuma das alunas se levantou), cochichando, até que o prof. Mauro voltou para prosseguir a aula. Ele demorou mais de dez

minutos. Durante o intervalo do seu 3, 2, 1, a turma esperava com um semblante muito sério. Eram gestos de pesar, as cabeças iam de um lado pro outro. Quando alguém perguntou alto lá da frente para um colega sentado no fundo da sala, próximo ao lugar onde se deu o evento de estresse para o professor: “O que que você ouviu? Você ouviu?” Todo o coro o repreendeu. Os colegas em volta logo se juntaram para convencê-lo a falar baixo. A aula seguiu em tom dissonante, professor estressado, auditório sério, solene. Quando as alunas voltaram, a aula estava no final. A aluna que reivindicou ir à diretoria foi até a minha carteira e com um tom altivo e um pouco ameaçador me perguntou, apontando o dedo: “Tia, você anotou isso no seu caderno?” Eu prontamente, respondi: “Claro, acho importante.” E aí de mim se tivesse dito outra coisa. Foi inevitável me lembrar das meninas na escola em que trabalha a profa. Celeste, quando os meninos arrancam as canetas das mãos delas e elas pegam outra no estojo e continuam anotando como se nada tivesse acontecido. Não são só dois padrões de escola, são dois padrões sociais, culturais, emocionais. É preciso se libertar da expectativa de que todos(as) sejam iguais, pensem igual e deem respostas iguais, porque as escolas são muito diferentes entre si, por isso a sociedade não pode continuar achando que a escola é sempre foi e será uma só instituição, igualmente valorizada, afirmada como direito e dever.

O conteúdo abordado nas aulas pelo prof. Mauro, baseando-se no Currículo de Referência de Minas Gerais (2018), contempla uma variedade de itens, também pelo fato de o professor utilizar em sala um livro didático aprovado pelo PNLD, cujo edital, assim como o documento usado para reparar a ausência dos planos de ensino, se fundamentam nas mesmas diretrizes educacionais vigentes, as BNCC. É preciso destacar, novamente, entre as “Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, o tópico: “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais” [...] (p.162). Serão discriminados, aqui, somente os conteúdos relacionados aos excertos selecionados para caracterizar as categorias de autoria da aula pelo prof. Mauro. São eles:

- Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases [...] (p.234);
- Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como [...] metáfora (p.235);
- Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando

procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...]; respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula [...]; formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas [...] (p.234);

- Reconhecer e Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial [...] (p.245);
- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (p.244);
- Reconhecer a liberdade de expressão como princípio sócio comunicativo de direito e de respeito ao outro (p.247);
- Formar [...] palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português; reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações; identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto), sem, necessariamente, classificá-los (p.248).

5.4 PROFESSORA OLÍVIA

Por fim, resta a profa. Olívia. Tive a oportunidade de assistir sua primeira aula quando já estava acompanhando os(as) demais colaboradores(as) há mais de dois meses. Para minha surpresa, ao chegar para observar suas aulas no primeiro dia, a profa. Olívia distribuiu uma atividade para os(as) alunos(as) e não deu aula. Basicamente, reiterou tudo o que já tinha dito na conversa inicial. Ou seja, fez questão de criticar que nas universidades federais ninguém ensine mais gramática, que ela participa de um projeto na universidade, mas não concorda com várias coisas, principalmente no que diz respeito à escola básica, segmento no qual ela considera que o conhecimento mais importante é gramatical. Eu entendi essa insistência como uma forma de marcar uma divergência teórica em relação ao meu projeto de pesquisa, pelo fato de eu adotar como referencial teórico a teoria dialógica de Bakhtin e seu Círculo.

É preciso lembrar que os(as) colegas professores(as) colaboradores(as) da pesquisa de campo foram contatados(as) por meio da universidade porque já

participavam de outros projetos e aceitaram colaborar, também, na minha pesquisa, com exceção do prof. Mauro, o único que se voluntariou como participante. Eu ouvi atentamente.

Tive a nítida impressão que ela tinha se esquecido do que nós já tínhamos conversado, claro, pois quem fazia as anotações era eu. Aproveitei para reiterar algumas informações sobre as quais já havia lhe falado sobre meu projeto, com o objetivo de enfatizar que meu objeto de pesquisa era o discurso *do ensino* (Fairchild, 2016), a aula como acontecimento (Geraldi, 2015), que observaria as aulas como aconteciam normalmente, mas que precisava assistir às aulas.

Era julho, as férias estavam próximas. Consultei a professora e perguntei se poderia retomar as observações em agosto e ela consentiu. Em agosto retornei e assisti à primeira aula da profa. Olívia. Ela anotou no quadro: “Transitividade verbal” e encheu o quadro com a teoria gramatical e algumas frases de exemplo. Os(as) alunos(as) estavam dispersos, 8º ano, não demonstravam muito interesse. De repente, ela disse: “Olívia deu.” Os(as) alunos(as) ficaram olhando, incrédulos(as). Eu, assentada no meio da sala de aula, escutei alguns comentários. Uma menina disse: “Gente, mas assim, no meio da aula de português?” E alguns risos discretos escaparam. Um menino replicou: “Mentira, deu pra quem?” E o coro de risos ficou mais forte. A professora, lá na frente, complementou: “... uma prova para o 8º ano.” Aproveitou o motivador do riso do coro e o interpelou: “O A... deu...” e ele logo completou: “um bombom para a minha namorada.” E ela corrigiu: “para a sua namorada.” A professora convidou outros(as) alunos(as) que repetiram a “equação” de transitividade verbal com o verbo dar por alguns cinco minutos. Depois, a profa. Olívia se resguardou: “Vejam o que vocês vão dizer que estão aprendendo em casa, hein. Vocês estão aprendendo transitividade verbal. Eu só dei... (fez uma pausa e os(as) alunos(as) riram) esse exemplo para vocês prestarem atenção. O verbo dar é um verbo transitivo direto e indireto. Olha o exemplo que eu pus no quadro: A escola deu um brinde para os alunos. Um brinde é o objeto direto. Para os alunos é o objeto indireto”. Depois da explicação, a professora distribuiu uma lista com sessenta frases para os alunos analisarem a transitividade verbal. Continuei observando as aulas em que os(as) alunos(as) faziam os exercícios em sala de aula, em duplas, enquanto ela tirava dúvidas daqueles que solicitavam ajuda.

Na terceira semana, uma aluna me perguntou: “Você está gravando o quê?” Entendi bem a pergunta. Respondi de pronto. Mas não disse nada sem pensar.

Assim que entrava em sala de aula, deixava sobre a mesa da professora um gravador de áudio, da mesmíssima forma como procedia com os(as) demais professores(as) colaboradores(as) da pesquisa. No entanto, as recomendações da profa. Olívia eram altas e claras: “As duplas não conversam, cochicham.” Quando era solicitada, se deslocava até as carteiras de cada dupla para dirimir as dúvidas. Portanto, a pergunta da aluna era para polemizar comigo: se não sei som nenhum na gravação, “Você está gravando o quê?” Respondi: “Gravo as aulas que observo. Se é esta a aula, tenho que gravar.” A mocinha me olhou com desdém. Logo após, levantou a mão, sinalizando que queria fazer uma pergunta à professora. Confesso que fiquei apreensiva e curiosa, cheguei a cogitar que ela consultaria a professora sobre a necessidade de eu gravar ou não as aulas, ou perguntar: “Isso é uma aula?” Não sei bem o motivo, mas o fato de a aluna ter levantado a mão logo após a minha resposta me levou a pensar que eu tivesse influenciado seu questionamento.

Ao notá-la com a mão pra cima, a profa. Olívia se levantou para dirigir-se à dupla de alunas em suas carteiras. Antes que a professora se movesse em direção à fileira onde estavam, a aluna lhe fez uma indagação em alto e bom tom, diante de todo o auditório da turma: “Por que a senhora escolheu ser professora de Português?” A profa. Olívia respondeu numa entonação que desqualificava a pergunta: “Ah, pois é, não é coisa de gente muito certa do juízo, não. É coisa de gente que não bate muito bem da cabeça mesmo não. Coisa de gente meio doida, tá entendendo? Sei, lá! Sei, não! Não é assim, Janaína?” Eu me lembro de não ter respondido nada. Não escrevi nada, não lembro o que senti na hora, dei um sorriso amarelo, SÓ observando.

Na semana posterior, às duplas que lhe entregavam a atividade concluída, a profa. Olívia dava uma atividade avaliativa sobre o mesmo tema gramatical, a ser realizada da mesma forma que a atividade anterior, mas agora valendo pontos. Informou que os alunos fariam várias outras a exemplo ao longo do bimestre. Tranquilizou-os ao alegar que pelo fato de o conteúdo ainda não ter sido suficientemente compreendido, as duplas continuariam contando com o seu auxílio. Diante do planejamento das aulas mantendo a dinâmica de que os alunos vão à escola para realizar atividades que poderiam realizar em casa, preferi não voltar mais.

Entendi que existe também a aula como manobra, dentro das possibilidades do ofício artesanal do(a) professor(a) e não posso analisar o motivo. As

consequências parecem ser poupar energia, em sala de aula, à professora e à turma. À professora, porque interage menos e não precisa mobilizar um auditório coletivo, planejando previamente sua aula, interagindo e agindo em sala de aula, livrando-se, pois, do contato e dos conflitos, do esforço para organizar o discurso *do ensino* (Fairchild, 2016). À turma, porque enquanto realizam as atividades estão livres para conversar, bater papo, porque o(a) aluno(a) que fala tem muito assunto para muita conversa. Os(as) protagonistas têm sempre uma vida muito interessante. No auditório, entre todos(as), percebem-se algumas personalidades mais ou menos extrovertidas. Entretanto, sentadas em duplas, com ordem expressa de que devem cochichar, até os(as) tímidos(as) que permanecem calados(as) a grande parte do tempo em sala de aula acionam o dispositivo do(a) aluno(a) que fala, porque cada protagonista tem muito para dizer aos(às) colegas em sala de aula (e essa parte da aula é preciosa para os(as) alunos(as), sobretudo na educação básica).

Na verdade, a aula como manobra não pode ser compreendida em função de uma origem única ou uma justificativa restrita de respaldo, mas é preciso empreender projetos futuros para caracterizá-la, porque ela também existe. Por ora, tão somente é possível aventar hipóteses.

A insistência em afirmar a importância da gramática, a meu ver, pode ser uma forma de marcar uma divergência teórica entre meu referencial teórico e sua concepção de ensino, pautado na gramática. Mas pela única aula (que eu considero como aula) que assisti, esta hipótese não se sustenta. Embora ela tenha entregado uma longa lista de frases para análise gramatical, em sala de aula, parece ter-se desviado de um interesse estritamente pela gramática para chamar a atenção dos estudantes. Não fosse isso, as réplicas “no meio da aula de português?”, “deu pra quem?” não teriam sido engraçadas para os(as) alunos(as), nem ela teria feito nenhuma pausa para causar o riso dos(as) alunos(as) em sala de aula. Do mesmo modo, ao recomendar que expliquem o que estão aprendendo em casa, reconhece que seu exemplo não está relacionado a uma análise gramatical, focada na língua enquanto sistema abstrato e neutro, e precisou até se amparar na taxonomia gramatical para que os(as) alunos(as) não distorçam seu objetivo “gramatical” em casa: “Vocês estão aprendendo transitividade verbal.”

Outra hipótese, já identificada em um dos riscos da pesquisa, o incômodo de sentir-se observada em sala de aula e a recusa a deixar-se observar enquanto trabalha diante do coletivo da sala de aula.

A aula como manobra ocupa o mesmo tempo e espaço da aula como obra, porém não tem autor-criador, nem participante imanente, nem protagonista mundo representado, nem o(a) aluno(a) que fala com o mundo representado e com o(a) professor(a)-autor(a). Por exemplo, a categoria “Escola antes e adiante” projeta-se como memória de futuro (Geraldi, 2013). Os alunos do professor Mauro vão se lembrar de que não podiam copiar o texto do colega, se não teriam problemas com o professor, cada um tinha que escrever o seu texto. Os da professora Rosa, fazendo ou não a prova do Enem, vão se lembrar dela no dia da prova do Enem; fazendo ou não ensino superior, vão se lembrar dessa insistência de fazer uma universidade ou pelo menos um curso técnico. Os alunos da profa. Celeste, dentro ou fora da biblioteca, ao lembrarem-se da escola, vão se lembrar de que ou tinham que correr para fingir que estavam na aula ou tinham que fingir que nada tinha acontecido e seguir a leitura. No caso da aula enquanto manobra, vão se lembrar das conversas com os colegas. Da professora, talvez se lembrem. Pelo recorte que eu assisti, vão se lembrar de que ela fez uma piada que geralmente os professores não fazem nem deixam fazer para ensinar gramática.

Os(as) alunos(as)-personagens falam entre si, sobre o que quiserem falar, e matam o tempo como matam a aula.

A aula como manobra, burocrática, sem entonação, destituída do investimento subjetivo com o ofício, isenta de responsabilidade intersubjetiva com o auditório, com álibi – porque conversam muito ou pouco, porque estão muito ou pouco interessados em gramática, porque dar aula cansa muito ou pouco, porque é preciso muito ou pouca paciência – não tem uma assinatura, mas uma rubrica, não acontece, mas marca a data na agenda, cumpre a carga horária e preenche o conteúdo no diário de classe: “Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente” (MINAS GERAIS, 2018, p.267), com a devida ressalva de que não são textos, são frases, ou se preferirem, períodos e orações.

5.5 SÍNTESE INTERPRETATIVA SOBRE AS MARCAS AUTORAIS EM SALA DE AULA

As análises ao longo deste capítulo trazem diferentes estilos dos(as) professores(as) colaboradores(as) da pesquisa. No entanto, o uso do quadro e o ensino da gramática parecem compor o estilo do gênero, a meu ver. Na verdade, o

uso do quadro diz respeito à forma composicional e a gramática seria conteúdo temático na aula. É o estilo individual de cada professor que singulariza a relação com esses dois componentes da aula de língua portuguesa.

A profa. Rosa usava o quadro para colocar informações em acréscimo ao material didático usado e só discutia tópicos gramaticais relacionados às questões do Enem tratadas em sala de aula. A profa. Celeste só usava o quadro, copiando definições gramaticais e depois frases com lacunas para os alunos preencherem. O prof. Mauro passou a usar o quadro depois das férias de julho, talvez em função do comentário de um aluno que disse que não tinha nem um caderno só para português, porque quase não usava o quadro. Após esse dia, todas as atividades que antes podiam ser feitas no livro passaram a ser feitas, obrigatoriamente, no caderno, e o quadro passou a ser usado durante a aula. Tampouco focalizava a metalinguística gramatical em suas aulas, mas ao ter que preparar os(as) alunos(as) para uma avaliação (simulado) que teriam que realizar, percebeu que a gramática era o conteúdo privilegiado. A profa. Olívia passou no quadro a teoria gramatical e em seguida distribuiu uma atividade com sessenta frases para os(as) alunos(as) analisarem, em duplas e cochichando, a transitividade verbal.

O quadro era o único recurso usado na escola desauditorizada. Na escola auditorizada, quem não usava, teve que passar a usá-lo. A gramática era o único conteúdo na sala de aula de língua portuguesa na escola desauditorizada. Na escola auditorizada, também podia ser. A diferença é que o prof. Mauro, que não tinha por hábito dar aulas somente sobre gramática, teve que colocar na agenda duas aulas sem nenhuma atividade de leitura e escrita, uma exceção.

A aula enquanto obra afirma uma responsabilidade de um(a) professor(a)-autor(a), mesmo que as condições de trabalho comprometam sua interação em sala de aula. No caso da profa. Celeste, não se aplica à aula de língua portuguesa, mas vejo responsabilidade quanto à aula de biblioteca, à formação de leitores e à mania heterodidática de acompanhar os(as) alunos(as) em excursões. A aula enquanto manobra exime de responsabilidade, priva de interação professor(a) e auditório, transforma o(a) professor(a) em preceptor(a) e desobriga o ensino de valores coletivos de participação, cooperação e respeito ao considerar o convívio em sala de aula

O atrevimento de pensar a autoria da aula enquanto obra que acontece é uma aposta pelo reconhecimento da assinatura e o rechaço da rubrica – a esquiva da

interação, da responsabilidade, do envolvimento intersubjetivo com os(as) alunos(as) e com a profissão, exercendo burocraticamente uma profissão que exige responsabilidade e posicionamento, realizando-a parcialmente, portanto, destituindo-a de autoria.

No primeiro capítulo, contestei que o professor seja um artista, mas trouxe Freire (Gadoti, 1996, p.509) quando explica: “[...] O que faz da educação uma arte [é que] Há muitas coisas que participam da natureza estética do ato de conhecer e de formar. Gestos, entonações de voz, o caminhar na sala de aula, poses”. Além disso, trouxe também o tradicional excerto de Arendt: “A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo [...]” (ARENDT, 2011, p. 206). Questionei como é que os professores da escola básica podem amar um mundo tão sovina com eles, que esse amor é bonito, é filosófico, mas parece mais uma ficção do que uma realidade, a menos que esse amor seja mesmo “essa palavra de luxo” (Prado, 1991. p. 116) e que, de fato, esse ofício só se justifique mesmo por amor, e um amor do tamanho do mundo, porque por dinheiro não é, já que é pouco, mas o volume de trabalho é muito grande, e é um trabalho artesanal. Por fim, ainda no primeiro capítulo, recordei Comênio, porque não podemos nos esquecer nunca: “[...] a arte das artes está em formar o homem” (COMÊNIO, 2006, p. 4).

Gostaria de tomar o conjunto de colaboradores de um ponto de vista quantitativo para refletir sobre a autoria da aula, primeiramente porque não gostaria de comparar os professores entre si, mas responder a pergunta: a aula tem autor? Nesta pesquisa, metade dos colaboradores – Rosa e Mauro – podem desenvolver-se como professores-autores, cumprindo as premissas do professor-autor e realizando as cinco categorias encontradas. A outra metade – Celeste e Olívia – têm limitações, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa em sala de aula.

No caso da profa. Celeste, a aula de biblioteca e as excursões aceitam a desagregação do auditório. Tanto a professora como os alunos sabem que só uma parte da turma realiza essas atividades. O que a outra parte da turma faz enquanto isso? O que fazem na escola se não participam das atividades propostas? A prof. Celeste trabalha em uma escola desauditorizada. Neste contexto, a forma composicional aula expositiva parece não encaixar-se no cronotopo da sala de aula e o auditório encontrou uma maneira organizada para impedir que aconteça. Eles preferem interagir em grupos menores, não permanecem no mesmo lugar todo o

período de uma aula, não se sentem confortáveis em ficar todos ouvindo a professora. Enfim, é algo a ser melhor pesquisado em futuros projetos.

A aula enquanto manobra foi identificada na escola auditorizada, em que a conformação do auditório à sala de aula permite que o gênero aula dê lugar a outro tipo de atividade. Entretanto, não é por realizar uma atividade no cronotopo da sala de aula que ela se torna uma aula. A aula pode habitar outros espaços e ter diversas formas composicionais, mas fazendo exercícios os alunos não estão em aula, estão somente em sala de aula.

*De vez em quando Deus me tira a poesia.
Olho pedra, vejo pedra mesmo.
O mundo, cheio de departamentos,
não é a bola bonita caminhando solta no espaço.*

(Adélia Prado)

6 IMPLICAÇÕES DA AUTORIA DOCENTE: RECONHECIMENTO, ÉTICA E FORMAÇÃO

De acordo com o referencial teórico adotado nesta pesquisa, a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, “[...] todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador” (BAKHTIN, 2015a, p.218). Nada há de especial com a aula para reconhecer no(a) professor(a) seu(sua) autor(a). O que é diferente, nesta pesquisa, concerne em transpor alguns conceitos teóricos bakhtinianos relacionados ao(à) autor(a) de obras literárias, para configurá-los como categorias de autoria da aula.

Assumindo que o trabalho do professor é artesanal, considero que a aula, enquanto obra, é um gênero permeável ao estilo individual do(a) professor(a)-autor(a), que se manifesta em interação com o estilo das turmas também, o que faz que a máscara autoral do(a) professor(a) se manifeste de diferentes formas, embora mantendo traços repetíveis. Sendo assim, a voz do(a) autor(a) da aula imprime suas marcas no artesanato do trabalho em sala de aula. Para além da relação ética entre ‘eu e outro’, eu quis elevar a uma relação estética entre ‘autor e herói’, por isso busquei, ao estabelecer as cinco categorias para autoria do(a) professor(a), conceitos relacionados à criação literária, ressaltando que na aula existe uma dimensão estética, mesmo reiterando que o(a) professor(a) não seja um artista.

O estilo é a categoria mais importante porque todas as demais o perpassam. Além disso, pelo estilo, o(a) professor(a) conquista uma linguagem para atingir a compreensão ativa de seu auditório, verbalizada pelos enunciados concretos que vão conformando o gênero aula, no qual a linguagem é a atividade central do trabalho didático.

Na transposição dos conceitos, a autoria do professor mantém a posição exotópica através do excedente de visão, pois se relaciona ao conhecimento prévio dos(as) alunos(as) e a uma projeção futura do legado que a escola lhes deixará. Por um lado, procura respeitar o passado, as condições sócio-históricas que trazem os(as) alunos(as) que compõem seu auditório e projeta um futuro que não está pré-determinado, aos(às) alunos(as) cabe traçá-lo, e à escola cabe mostrar-lhes as possibilidades que podem conquistar e transformar. Importa a “Escola antes e adiante”, para que o aluno não se veja, seja do ponto de vista ético, seja do cognitivo, como pré-determinado. Seu futuro não vai revogar seu passado, mas este

tampouco determina aquele. Está em relação com os conhecimentos escolares para experimentar sua transformação cognitiva, ética e estética.

A categoria derivada do conceito de equipolência – o(a) aluno(a) que fala/que cala/na sala – coloca foco nos dois centros de valores em interação – eu e outro; autor e herói; professor(a) e aluno(a); professor(a) e auditório. Nesta categoria, professor(a) e aluno(a) estão lado a lado. Falar com é mais importante que falar sobre. Não há um mais importante que o outro. Há equipolência. A educação tem como princípio fundante a alteridade. Para o(a) professor(a)-autor(a), a satisfação ou insatisfação no trabalho vem da resposta que recebe do auditório, que adere ou resiste. Como o trabalho docente é artesanal, enseja sempre um recomeçar. Adesão ou resistência não estão pré-determinados. É pela interação que a compreensão ativa se manifesta, portanto, têm que falar e ouvir, em equipolência. Não são equipolentes pelo conhecimento da matéria de ensino, nem pela experiência de vida. Mas assim mesmo, os(as) alunos(as) devem sentir-se vozes equipolentes que podem expressar-se livremente durante as aulas. Ademais, o(a) professor(a) organiza o discurso em sala de aula para que todos(as) se sintam em equipolência no coletivo da sala, pois a sala de aula é um “nós” do qual o(a) professor(a) participa e emprega esforços para manter em interação, a partir de um convívio empático e respeitoso.

A categoria derivada do conceito de autor-pessoa/autor-criador – professor(a) pessoa-física / professor(a)-autor(a) – assume a tensão entre realizar um trabalho que é desvalorizado (social, cultural e financeiramente) e ao mesmo tempo saber-se insubstituível ao desempenhar um trabalho que é muito importante. É o(a) professor(a)-pessoa o(a) profissional que trabalha permanentemente na escola e o(a) professor(a)-autor(a) somente pode se manifestar por uma decisão fundada em deslocar-se. Tal deslocamento alcança o ético, o cognitivo e o estético. Em primeiro lugar, desloca-se no plano axiológico, a fim de refutar a desvalorização de seu trabalho como professor(a). Em segundo lugar, desloca-se por um excedente de visão de seu conhecimento e a importância deste para os(as) alunos(as). Em terceiro lugar, desloca-se pela linguagem, transcendendo-se, fazendo-se outro de si mesmo para conquistar uma linguagem para interagir em sala de aula para colocar em relação pela linguagem os(as) alunos(as)-protagonistas com o herói mundo representado – conteúdo do ensino. Somente o trabalho do(a) professor(a) pessoa-física pode ser precarizado, uma vez que o(a) professor(a)-autor(a) – ou

professor(a)-autor(a) – é “pura relação” (Faraco, 2009), é uma ideia, uma transcendência, um valor para manter acima da precariedade desse mundo. Pode-se colocar em analogia aos conceitos de “Ser mais” e “Ser menos” que Paulo Freire aborda em “Pedagogia do oprimido” (1987). O(a) professor(a)-autor(a) estaria ao lado do “Ser mais”, cujo objetivo é desenvolver plenamente a realização da humanidade, individual e coletiva; sua consciência crítica e sua capacidade de transformar o mundo. A desvalorização do trabalho do(a) professor(a)-pessoa estaria junto ao “Ser menos”, que devido a situações de opressão, características da sociedade capitalista, tem sua humanidade negada ou diminuída, permanecendo alienado da própria realidade. Por ter que se submeter a relações injustas, o ser julga-se incapaz de transformá-la, silencia sua voz e não participa ativamente da sociedade. Os(as) professores(as) precisam separar os compromissos que contraem pela profissão. E devem lutar contra as condições de trabalho que não querem mais suportar. Por um lado, o trabalho em sala de aula, conquistando uma linguagem para que os(as) alunos(as) experimentem como seu trabalho é importante. Por outro lado, as lutas para conquistar melhores condições de trabalho, discutindo como se constituíram historicamente e unindo forças para transformá-las nas instâncias compatíveis. São duas instâncias diferentes que ensejam ações distintas, igualmente importantes, mas é fundamental diferenciá-las.

A transposição do conceito de heteroglossia à categoria “Mania (ou surpresa) heterodidática” coloca o(a) professor(a)-autor(a) como força engendradora da aula enquanto obra, dado que não se pré-determina pelas injunções externas, não faz somente o que o material didático permite fazer, não se submete aos modismos curriculares, não executa burocraticamente seu trabalho. O(a) professor(a)-autor(a) pode encontrar algo singular para levar à sala de aula e dispor sobre a mesa para oferecer a seus(suas) alunos(as), por um desejo dele(a), e isso pode mudar sempre, porque seu trabalho artesanal é um recomeçar constante. O(a) professor(a) tampouco está pré-determinado(a). Experimenta, junto aos instrumentos que lhe dão e tem que usar obrigatoriamente (o quadro, por exemplo) como criar vínculos autênticos com os(as) alunos(as), porque não está preso em currículos, materiais didáticos, novas ou velhas cartilhas. Sua posição é única e, desse lugar único, encontra algo que lhe é próprio, por uma relação criada por ele(ela), mas que precisa compartilhar com seus(suas) alunos(as), porque quer, não porque está seguindo ordens.

A aula enquanto obra se realiza quando o(a) professor(a)-autor(a) assume responsabilidades éticas, estéticas e cognitivas no cronotopo da sala de aula perante seus(suas) alunos(as). No trabalho artesanal do(a) professor(a), não é perfeita e nem está pré-determinada. Parte da alteridade para conquistar uma linguagem que realize a atividade didática a fim de alcançar a compreensão ativa, respeitando o conhecimento prévio e ampliando-o a partir de projeções que o torne importante e desejado para os dois centros de valores: professor(a) e aluno(a).

A aula enquanto manobra não tem um professor-autor. O(a) professor(a) pessoa-física se poupa da interação com os(as) alunos(as) e do convívio coletivo do auditório. Cumpre a carga horária e preenche o diário de classe. Não obstante, não se preocupa com a “Escola antes e adiante”, não reconhece uma herança no conhecimento prévio nem espera deixar um legado. Tampouco pretende estabelecer vínculos autênticos. Não realiza um trabalho artesanal, senão burocrático. A aula enquanto manobra é um fenômeno que esta pesquisa, infelizmente, não poderá abarcar de maneira suficiente. No entanto existe e merece pesquisas posteriores.

Entre os dois padrões de escola reconhecidos – a auditorizada e a desauditorizada – a interação professor(a) e alunos(as) é o ponto sensível no qual o conflito se manifesta. Na escola auditorizada, há um evento de ruptura da interação em sala de aula. A resistência do auditório se resguarda no silêncio e um aluno protagonista tece críticas que contradizem a sala de aula empática que havia até então. Na escola desauditorizada, a resistência do auditório se afirma pelo tumulto do falatório, pela dispersão no cronotopo da sala de aula, por críticas que refutam a gramática normativa como conteúdo de ensino. A professora também evidencia mais resistência que adesão, ao não conseguir ouvir os(as) alunos(as) para além da desqualificação de seu trabalho, já que a relação axiológica se dá através de críticas reiteradas de professora a alunos(as) e vice-versa. A professora aceita que só pode haver harmonia ao assumir a dispersão, o que, de certa forma, alimenta mais e mais o esvaziamento do sentido da sala de aula para os(as) alunos(as). Outro conflito importante diz respeito a contestar a escola como direito, pelo fato de os(as) alunos(as) se sentirem privados(as) de uma série de direitos. Na escola desauditorizada, a relação axiológica dos(as) alunos(as) e as funções sociais acumuladas pela escola cria expectativas equivocadas em relação à escola, ao mesmo tempo em que as valorações ignoram o acesso à escola da parte mais vulnerável da população como uma conquista social. Por outro lado, há alunos(as)

no último ano do ensino fundamental que não sabem ainda escrever seus nomes. O acesso à escola não tem garantido, de fato, formação escolar dos(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) que mais sofrem com a desigualdade social. No entanto, a escola excludente de antes não era boa. A aprovação compulsória de hoje não é boa. A escola é uma totalidade. Não pode só assistir socialmente, não pode só ensinar conteúdo, não pode só promover sensibilidades, talentos e afetos.

Dessa forma, entre ambiguidades e contradições da escola, é imprescindível um posicionamento do(a) professor(a)-autor(a) diante de seu auditório – se fala ou se cala – pois o(a) aluno(a) que fala pode demonstrar participação e/ou indiferença. Da mesma forma, o(a) aluno(a) que cala pode fazê-lo por atenção ou por apatia. Na escola auditorizada, a relação de pertencimento dos(as) alunos(as) à escola favorece o recomeçar do trabalho artesanal do(a) professor(a), quando assume a responsabilidade pelo desenvolvimento ético, estético e cognitivo dos(as) alunos(as). As marcas de autoria em sala de aula não podem estar somente a cargo do espontaneísmo como professor(a) pessoa-física, exigem deslocamento para compreender que o(a) professor(a) projeta-se exotopicamente para realizar seu trabalho artesanal não somente no mundo da vida, mas também no mundo da cultura. A fusão entre esses mundos somente se dá na unidade da responsabilidade do ser-evento, no qual o ato deve refletir-se tanto no sensível e singular quanto no conceitual e cultural. Os conhecimentos teóricos e práticos do(a) professor(a)-autor(a) devem fundir-se em uma unidade que vise responder responsavelmente sobre as situações concretas em sala de aula, de forma a enriquecer as relações professor(a) e aluno(a), ensino e aprendizagem, a partir da alteridade como princípio fundante da educação, no pequeno e no grande tempo, de forma a encontrar um sentido original e particular que justifique sua própria profissão, uma autoria de si mesmo que dê sentido ao mundo oferecido como objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Nereida. Clipe ‘Cheguei’, de Ludmilla, ultrapassa 2 milhões de views. Bahia Notícias: Salvador, 05 mai. 2017. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/holofote/noticia/47476-clipe-cheguei-de-ludmilla-ultrapassa-2-milhoes-de-views-veja-referencias-da-producao>. Acesso em 16 set. 2025.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 853–865, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8MLXMfjFtmKLywSTcPBwJB/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14 mai. 2025.

ALVES, Maria da Penha Casado. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. **Signótica**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305–322, 2012. DOI: 10.5216/sig.v24i2.19172. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/19172>. Acesso em: 10 abr. 2022.

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu Outro**. São Paulo: Editora Comportamento, 2004.

AMORIM, Marília. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1o sem. 2009.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2016.

ARÁN, Pampa Olga. A questão do autor em Bakhtin. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, Número Especial: 4-25, Jan./Jul. 2014.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Tradução Antônio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

ASSARÉ, Patativa do. **Antologia poética**/Patativa do Assaré. Organização e prefácio de Gilmar de Carvalho. 2ª. Ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; 2002.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a didática. In: AZANHA, José Mário Pires. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Nacional, p. 70-77, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6ªed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015b.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **O autor e a personagem na atividade estética**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2023.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural** – Leitura, produção e estudos de linguagem. 6º ano. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2018.

BARBOSA, Marinalva Vieira. **A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARBOSA, Marinalva Vieira. A difícil arte de ensinar o aluno de graduação apor assinatura nas suas produções. **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 15 Número Especial: 451-469. 2013.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Aula: um acontecimento construído por múltiplas ações de linguagem. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 2, p. 375-396, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15372/9559> Acesso em: 18 out. 2022.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BARTOLOMEIS, Francesco de. **Introdução à didáctica da escola activa**. Tradução de José Luís Borges Coelho. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

BEZERRA, Paulo. Prefácio: Uma obra à prova do tempo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

BOTO, Carlota. Comenius e a educação universal para ensinar todas as coisas. **Pedagogía y Saberes**, nº54. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11521>. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2021. pp. 37–54

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Toni. Oxente! A mulher enterrada viva. Barueri, SP: Editora Ibep - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas Ltda, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

BUBNOVA, Tatiana. **Voloshinov**: a palavra na vida e a palavra na poesia. Trad. Fernando Legón e Diana Araujo Pereira. In: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BUBNOVA, Tatiana. O que poderia significar o “Grande Tempo”? **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v.10, n.2, pp. 5-16, Maio/Ago. 2015.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/23260>. Acesso 07 jul. 2024.

BUSINARI, Maurício. Aula com mitologia gera demissão de professor em SP: 'Fui acuado e exposto'. **UOL**: São Paulo, 14 mai. 2025. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2025/05/14/aula-com-mitologia-gera-demissao-de-professor-em-sp-fui-acuado-e-exposto.htm>> Acesso em: 15 mai. 2025.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. **Signum**: Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 67–81, 2008. DOI: 10.5433/2237-4876.2008v11n2p67. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3042>. Acesso em: 1 out. 2023.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 823–837, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YMs8cSfDfkzp7rRdmbBQgfN/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 mai. 25.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, Roger. **O que é um Autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CHEGUEI. Direção: Felipe Sassi. Produção: Amanda Hayar e Felipe Sassi. Intérprete: Ludimilla. Compositores: Wallace Vianna e André Vieira. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RNVLCr-Y7rQ&t=1s>. Acesso em: 16 set. 2024.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORAÇÃO de estudante. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Milton Nascimento e Wagner Tiso. In: MILTON NASCIMENTO ao vivo. Intérprete: Milton Nascimento. São Paulo: BMG-Ariola, 1983. 1 disco vinil (LP). Faixa 1.

CORNELSEN, Élcio. Considerações sobre “o autor como produtor”. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo** – Dossiê, Novembro de 2010 – ISSN 1679-849X Disponível em: <http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie05/>. Acesso em 17 mai. 24.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 811–822, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hpsxn9MYhxBhmWHLPx3pnQx/>. Acesso em 17 mai. 2025.

CURCINO, Luzmara. Reflexões sobre a ‘autoria’ à luz da história cultural: contribuições de Roger Chartier. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2016.

Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1283>. Acesso em: 10 out. 2022.

CRUZ, Márcia Maria. Livro vetado: professora é afastada por indicar obra de Conceição Evaristo. Estado de Minas: Belo Horizonte, 22 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2021/11/22/noticia-diversidade,1324744/livro-vetado-professora-e-afastada-por-indicar-obra-de-conceicao-evaristo.shtml>> Acesso em: 15 mai. 2025.

DESTRI, Alana; MARCHEZAN, Renata. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1853. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 5 set. 2024.

EITERER, Carmen Lúcia; MEDEIROS, Zulmira; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; COSTA, Tânia Margarida Lima (orgs). **Metodologia de pesquisa em educação**. Faculdade de Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Professor tem estilo? In: SÁ JR, Lucrécio Araújo; MARTINS, Marco Antonio (orgs). **Rumos da linguística brasileira no século XXI: historiografia, gramática e ensino**. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2009a.

FARACO, Carlos Alberto. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009b.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In. BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Aula, autoria e reconhecimento: implicações para a pesquisa sobre os currículos da escola básica no Brasil. **Educação** [on line]. 2017, 40(2), 203-208. ISSN: 0101-465X. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84852464008>> Acesso em 15 ago. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2024.

FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho. **Aula de língua portuguesa – representações e identidades no agir docente**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FOUCAULT, M. O que é um autor. In: **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. 3. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Maria Teresa. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, Maria Teresa. (org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**. [online]. 2017, vol.17, n.53, pp.721-737. Epub Feb 28, 2020. ISSN 1981-416X. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao01>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2017000300721&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 22 abr. 24.

GED - Grupo de Estudos Discursivos. Webnário ProfLetras Unesp: Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português? YouTube, 20 de novembro de 2020. 2h02m22s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_Jfml_085Y&t=698s. Acesso em 10 dez. 2024.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa. (org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **A Aula como Acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**. 3ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. – Barueri [SP]: Atlas, 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770496>. Acesso em: 06 jun. 2025.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Política como ação responsiva: breve ensaio acerca de educação e arte. In: FREITAS, Maria Teresa. (org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

GULLAR, Ferreira. **Toda Poesia**. 11.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 13 jun. 2023.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KRAMER, Sônia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa. (org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n.19. 2002.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professores**. Belo Horizonte: Autêntica: 2018.

LARROSA, Jorge. **El profesor artesano**. Materiales para conversar sobre el oficio. Buenos Aires: Noveduc, 2020.

LEMINSKI, Paulo. **Caprichos e relaxos**. São Paulo: Brasiliense/ Círculo do Livro, 1988.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia** – Paulo Leminski. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: **A legião estrangeira**. São Paulo: Siciliano, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas, 2ª edição**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. *E-book*. p.V. ISBN 978-85-216-2306-9. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 06 jun. 2025.

MACEDO, Gabriela; CRUZ, Gustavo. Professora é demitida após deputado criticá-la por usar camiseta com frase de Hélio Oiticica: 'Seja marginal, seja herói'. **G1**: Goiás, 06 mai. 2023. Notícias. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/05/06/professora-e-demitida-apos-deputado-critica-la-por-usar-camiseta-com-frase-de-artista-plastico-renomado-seja-marginal-seja-heroi.ghtml>. Acesso em 13 mai.23.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. **Bakhtin: 12 conceitos fundamentais** [ebook]. São Carlos, SP: Ed. do Autor, 2024. Disponível em: <https://pay.hotmart.com/M959260271?off=ujz6u4qb&bid=1752608839484>. Acesso em 22 set. 2024.

MARCHEZAN, Renata. Diálogo. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Ana Martins. **O livro das semelhanças**. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

Martí, José. **La Edad de Oro**. Edição de Froilán Escobar. San José, Costa Rica: Editorial San Judas Tadeo, 1993.

MARTINS, Carlos Roberto; JESUS, Luciano Alves de. Evolução da produção de coco no Brasil e o comércio internacional: panorama 2010 Aracaju, SE: **Embrapa Tabuleiros Costeiros**, 2011. Disponível em: <http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/879446>. Acesso em 10 dez. 2024.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva**: a alteridade como ponto de partida. São Carlos: Pedro & João, 2018.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/408.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORWELL, George. **1984**. Tradutor: Antônio Xerxenesky; Ilustrações: Rafael Coutinho. Rio de Janeiro: Antofágica; 2021.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Revista de estudos da linguagem**, v. 21, n. 1, pp. 239-258, jun. 2013a. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099>>. Acesso em: 12 out. 2023.

PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (orgs). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado das Letras, 2013b.

PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (orgs). **Círculo de Bakhtin**: pensamento interacional. Campinas: Mercado das Letras, 2013c.

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. As noções bakhtinianas de linguagem e enunciado. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 56, n. 3, p. 453–464, 2021. DOI:

10.15448/1984-7726.2021.3.42207. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/42207>. Acesso em: 25 jan. 2025.

PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. [Orgs.] **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. Tradução: Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 105–124, 2002. DOI: 10.5007/%x. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em: 23 mai. 2025.

POSSENTI, Sírio. Os gêneros textuais e o ensino de português. In: CORDEIRO, Maria do Socorro (Org.). **Leitura e produção de textos na escola**. Campina Grande: EDUEFCG, 2008.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Editora Siciliano, 1991.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O olho de vidro do meu avô**. São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 14ed. Rio de Janeiro: Record, 1978.

RENOIR, Pierre-Auguste. **Almoço dos barqueiros**. 1881. 1 pintura, óleo sobre tela. 129,9 cm X 172,7 cm. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/pierre-auguste-renoir/o-almoco-dos-barqueiros-1881>. Acesso em 20 jan. 2024.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. In: **Ensaaios insólitos**. Porto Alegre: Editora L&PM, 1979.

ROCHA, Ruth. Marcelo, marmelo, martelo. In: Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias. 27ed. São Paulo: Salamandra, s.d.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e Análise Dialógica do Discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 44–60, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/les.v15i2.7561>. Acesso em: 30 mai. 2025.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e o ensino de língua: uma relação problemática? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 555-573, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SETENTA E SETE MILHÕES passam fome: Sarney recebe do sociólogo Hélio Jaguaribe um plano para combater a miséria no país. Folha de São Paulo. São Paulo, 9 abr. 1986. Disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil_09abr1986.htm#:~:text=Pelos%20dados%20da%20equipe%20do,pobreza%20e%20a%20extrema%20mis%C3%A9ria. Acesso em 16 fev. 2024.

SIQUEIRA, Luiz Alberto; ARAGÃO, Wilson Menezes; TUPINAMBÁ, Evandro Almeida. A Introdução do coqueiro no Brasil, importância histórica e agrônômica. Aracajú, SE: **Embrapa Tabuleiros Costeiros**, 2002. Disponível em: <http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/866659>. Acesso em 10 dez. 2024.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Por Uma Proposta de Educação Dialógica Alteritária [Educação dialógica alteritária: uma reflexão]. **Línguas & Letras**, v. 21, n. 49, p. 7-27, 2020.

SOEIRO, Ítalo. Responsividade. In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. [Orgs.] **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SOUZA, Geraldo Tadeu de. **Introdução à teoria do enunciado concreto de Bakhtin/Voloshinov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2002a.

SOUZA, Geraldo Tadeu de. **A construção da metalinguística (fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu círculo)**. 2002b. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**: Revista De Estudos Do Discurso, v.7, n.2, pp.109–122, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/rxyrcnwMdPtWsbXTtLRLb4C/abstract/?lang=pt>. Acesso em 23 fev. 2023.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte. In: FREITAS, Maria Teresa. (org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

SOUZA, Ana Paula; CAVALCANTE, Marianne. **Gêneros discursivos e ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SOUZA, Fábio Marques de; CAMARGO JR, Ivo Di. Diálogos em movimento: memória e trajetória d'O Círculo de Bakhtin em Diálogo (2008-2023). **Revista**

Diálogos, v. 11, n. 3, p. 1–24, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/15899>. Acesso em: 17 mai. 2025.

STAFUZZA, Grenissa Bonvino. O Círculo de Bakhtin (Volóchinov e Medviédev) no Brasil: episteme, autoria e tradução em perspectiva dialógica. **Heterotópica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 66-82, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/48519>. Acesso em: 14 out. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/os-saberes-dos-professores/> Acesso em 07 out. 2023.

THE WALL. Direção: Alan Parker. Produção: Alan Marshall. Reino Unido: EMI, 1982. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EZEHm8eEb9E>. Acesso em 22 nov. 2024.

VICENTE, José João Neves Barbosa. Hannah Arendt e a função da educação. **Saberes**: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, [S. l.], v. 24, n. 1, p. FI01, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/32732>. Acesso em: 18 mai. 2025.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: introdução ao problema da poética sociológica. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – São Paulo: Editoria 34, 2019.