

LINGUASAGEM

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS INFORMAIS NO ENSINO DE LINGUAGENS

Rafael Sarto MULLER¹

RESUMO

As intervenções pedagógicas informais são tratadas nesta pesquisa como aquelas realizadas durante interações professor-aluno que visam explorar as potencialidades do vínculo criado entre esses indivíduos e fomentar a significação reflexiva das suas experiências enquanto sujeitos. Estruturadas sobre o discurso docente, o espaço curricular ocupado pelas Linguagens configura-se como natural para a sua ocorrência. Usando do método da observação, foram registrados textos dos discursos usados por professores de ensino médio da área de linguagens – Português, Produção Textual e Literatura – em uma escola particular de Belo Horizonte-MG, quando realizando tais intervenções. Os resultados foram organizados em seis categorias principais, as quais se referem aos elementos das experiências trabalhadas nas intervenções realizadas: a) autonomia do sujeito e sujeito-aluno; b) a Instituição escola; c) processos avaliativos; d) sala de aula e condução do processo ensino-aprendizagem; e) reflexão sobre o sujeito-professor; e f) autorregulação da aprendizagem. Concluiu-se que: a) tais intervenções são determinantes para caracterizar a proposta pedagógica usada em sala pelo professor; b) quando usadas dentro de um contexto institucional com proposta diversa, podem ser caracterizadas como transgressões criativas; c) o discurso usado nessas intervenções tem alto caráter expressivo, usando frequentemente de figuras de linguagem e estando, portanto, intimamente ligado à área das linguagens.

Palavras-chave: Intervenções pedagógicas; Ensino de Linguagens; Autonomia; Docência.

ABSTRACT

Informal pedagogical interventions are treated in this research as those performed during teacher-student interactions that aim to explore the potentialities of the bond created between these individuals and foster the reflective significance of their experiences as subjects. Structured on the teaching discourse, the curriculum space occupied by languages is natural for its occurrence. Using the observation method, texts of the discourses used by high school language teachers - Portuguese, Textual

¹ Centro Universitário Una. E-mail: rgmuller@yahoo.com

Production and Literature - were recorded in a private school in Belo Horizonte-MG, when performing such interventions. The results were organized into six main categories, which refer to the elements of the experiences related to the interventions performed: a) student's autonomy; b) school as an institution; c) evaluative processes; d) classroom and conduction of the teaching-learning process; e) teacher's reflection over himself; and f) self-regulated learning. It was concluded that: a) such interventions are crucial to characterize the pedagogical proposal used in the classroom by the teacher; b) when used within a differently proposed institutional context, they may be characterized as creative transgressions; c) the discourse used in these interventions is highly expressive, often using language figures and is therefore closely linked to the area of languages.

Keywords: Pedagogical interventions; Language teaching; Autonomy

RESUMEN

Las intervenciones pedagógicas informales se tratan en esta investigación como aquellas realizadas durante las interacciones profesor-alumno que tienen como objetivo explorar las potencialidades del vínculo creado entre estos individuos y fomentar el significado reflexivo de sus experiencias como sujetos. Estructurado en el discurso de la enseñanza, el espacio curricular ocupado por los lenguajes es natural para su ocurrencia. Utilizando el método de observación, los textos de los discursos utilizados en tales intervenciones por los profesores de lenguaje (portugués, producción textual y literatura) de una escuela secundaria privada de Belo Horizonte-MG fueron registrados. Los resultados se organizaron en seis categorías principales, que se refieren a los elementos de las experiencias trabajadas en las intervenciones realizadas: a) autonomía del sujeto y sujeto-alumno; b) la institución escolar; c) procesos de evaluación; d) clase y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje; e) reflexión sobre el sujeto-profesor; y f) autorregulación del aprendizaje. Se concluyó que: a) tales intervenciones son cruciales para caracterizar la propuesta pedagógica utilizada en la clase por el maestro; b) cuando se usan dentro de un contexto institucional propuesto de manera diferente, pueden caracterizarse como transgresiones creativas; c) el discurso utilizado en estas intervenciones es altamente expresivo, a menudo utiliza figuras del lenguaje y, por lo tanto, está estrechamente relacionado con el área de los idiomas.

Palabras clave: Intervenciones pedagógicas; Lenguaje; Autonomía; Enseñanza

INTRODUÇÃO

Em educação, a concepção de currículo extrapola a noção de mera seleção de conhecimentos a serem transferidos aos alunos. Ele diz da construção conjunta de significados, do compartilhamento de saberes, da vivência de experiências sociais e da interação entre indivíduos e coletivos (ARROYO, 2013).

Tal qual no meio social, e exatamente por ser a escola um espaço de socialização, constrói-se baseado em uma série de conflitos e contradições, sendo um território permanente de disputas. A seleção de quais são as experiências socialmente

valorizadas e quais são aquelas que devem ser ignoradas é um processo recorrente na luta pela determinação dos currículos (ARROYO, 2013).

Seja de uma lógica autoritária, da repressão pela ação opressora, ou de uma lógica ultraliberal, da opressão pela omissão e pela opção dos conteúdos úteis ao capital, a opção curricular será por silenciar as vivências, experiências sociais e saberes dos sujeitos que se apresentam em sala de aula (ARROYO, 2013).

De uma lógica popular e democrática, numa concepção de democracia social (e não meramente liberal) (SANTOS, 2016), a afirmação desses coletivos de sujeitos que chegam em sala, com suas vivências – incluídas as de angústias, de trabalho, de desumanização – são a origem do processo educativo. O conhecimento seria construído, portanto, a partir da construção de significados que dessem conta da união dos saberes das experiências sociais com o conhecimento científico, de modo a permitir aos sujeitos sociais que se apresentam em sala a validar e significar adequadamente essas experiências (ARROYO, 2013).

Quebra-se com a lógica de um conhecimento científico unicamente superior, exclusivo e válido perante as outras formas de conhecer (ARROYO, 2013). A escola passa a ser um ambiente horizontalizado de integração dos vários saberes, evitando desvalorizar quaisquer um deles e permitindo, portanto, uma formação humana integral.

As experiências político-sociais progressistas brasileiras (e de outros países espalhados pela América Latina e Europa) nos últimos 30 anos permitiram avanços (SANTOS, 2016), ainda que discretos, na construção de currículos afirmativos, contando com a participação de coletivos de alunos, criando experiências de autogestão e de democracia participativa (ARROYO, 2013).

No Brasil, e agora já se estabelecendo um recorte para o trabalho com Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Linguagens na Educação Básica, esse movimento materializou-se em uma série de documentos normativos e orientativos para a construção dos currículos tendo em vista a afirmação de coletivos oprimidos (a exemplo dos negros e índios) e com um paradigma Bakhtiniano. São alguns deles: Lei 10.639/2003, Lei 10.645/2008, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e suas expansões (PCN e PCN+, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006), Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (NDCEB, 2013) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana (2013) (CARVALHO; CASTRO, 2017).

Além desses, está em andamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a própria proposta do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) corroboram com esse novo modelo curricular que já vem se delimitando. Esses últimos, entretanto, veem-se ameaçados pelos novos avanços de uma racionalidade política neoliberal (CARVALHO; CASTRO, 2017), que vai de encontro, inclusive, à própria proposta de projeto social que prega a Constituição Federal de 1988 (SANTOS, 2016).

A dissonância de arranjos institucionais – constitucionalmente socialista, porém com práticas ultraliberais (SANTOS, 2016) – foi potencializada em 2016 pela ruptura na sequência de governos progressistas no Brasil. Essa transição se desenhava já antes dessa data pelos conflitos políticos entre alas conservadoras (à qual está incluída inclusive a Inteligência brasileira, militarizada, e que vem se radicalizando e ampliando seus espaços de influência ideológica) e progressistas (ZAVERRUCHA, 2008).

Construiu-se, então, um modelo de Estado Paralelo: deixa de ser de interesse do Estado, dada sua lógica governista ultraliberal, o atendimento às necessidades sociais através da aplicação dos textos constitucionais; mas as forças populares e afirmativas, num contexto de normalização cultural, são ainda suficientemente fortes para impedir a reedição das leis. Assim, os instrumentos legais existem, mas são aplicados apenas seletivamente, fazendo dissonar textos, discursos e práticas (SANTOS, 2016).

O trabalho com o Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Linguagens torna-se, portanto, altamente estratégico e essencial (CARVALHO; CASTRO, 2017). O valor que se delineia nele, entretanto, faz também se acirrare as disputas em torno do controle de seu conteúdo. Se de um lado os textos legais – Constituição, Leis, Parâmetros, Diretrizes, etc. – dizem de possibilidades transformadoras, consideram os discursos sociais e coletivos como textos, trabalham de uma perspectiva da polifonia e intertextualidade, doutro as práticas governistas tentam coibir tais movimentos por estratégias alternativas (já que não possuem a força política suficiente para revogar os instrumentos legais), estratégias essas que envolvem controles sociais seletivos (SANTOS, 2016) das práticas educativas, em que uma parcela icônica da população, alinhada a uma visão integralista do povo, realiza os controles de modo ideologicamente alinhado ao governo. Já delineando o funcionamento de Estado Heterogêneo, tal qual previsto por Boaventura de Sousa Santos (2016), apenas os coletivos sociais alinhados às propostas governistas ganham espaços formais de participação, fechando as portas da diversidade e da interculturalidade.

Nesse contexto de retrocessos e dicotomia entre previsões legais (progressistas-interculturais-intertextuais-polifônicas) e práticas de controle seletivamente efetivadas (ideologizadas de uma perspectiva ultraliberal-direitista-conservadora), o presente trabalho buscou encontrar sinais de alinhamento entre práticas educativas e afirmação das experiências sociais dos sujeitos aprendentes na parte curricular que extrapola a seleção dos conteúdos: os discursos construídos na relação entre os sujeitos aluno e professor e que versam sobre a própria vivência do aprender e do ser.

METODOLOGIA

O trabalho usufruiu da experiência de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras-Português do autor. Enquanto observador em sala de aula à época, usou-se da técnica da observação para a coleta de dados (FERREIRA; TORRECILHA; MACHADO, 2012). O registro foi feito através de notas tomadas in loco e no momento da identificação de intervenção de interesse.

Sua condução deu-se em escola da rede particular de ensino em Belo Horizonte-MG, de perfil misto com predominância de perfil extremo 3 segundo classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (CERQUEIRA; SAWYER, 2007), nas três séries do Ensino Médio (ao todo, quatro turmas, sendo duas da 1ª série), em acompanhamento a dois professores de três componentes curriculares da área (uma professora de Português e Produção Textual e um professor de Literatura) durante um período de dois meses.

As intervenções consideradas de interesse e, portanto, selecionadas para a análise nesse trabalho são aquelas aparentemente descontextualizadas do conteúdo trabalhado em aula, mas que versam sobre as experiências sociais dos alunos, relativamente às suas condições de aprendente e/ou sujeito. Aquelas que compõem os currículos em sua perspectiva progressista, integral, que enxerga o aluno enquanto sujeito dotado de direitos e saberes e cujas experiências sociais e individuais devem ser adequadamente significadas. Isso passa, inicialmente, pelo reconhecimento e pela afirmação dessas experiências, situações essas objeto de estudo do presente trabalho.

Posteriormente à coleta das intervenções, elas foram organizadas em seis categorias: a) autonomia do sujeito e sujeito-aluno; b) a Instituição escola; c) processos

avaliativos; d) sala de aula e condução do processo ensino-aprendizagem; e) reflexão sobre o sujeito-professor; e f) autorregulação da aprendizagem.

Ainda que se constituam como categorias analíticas em separado, por vezes as intervenções apresentavam características de mais de uma categoria, sugerindo que a sua classificação poderia ser diferente e, portanto, não é necessariamente uníssona e definitiva. Outra consideração importante refere-se ao modo de apresentação das intervenções: por vezes são apresentadas em forma positiva, corroborando com a perspectiva pedagógica à qual o professor é adepto, por vezes são apresentadas em forma negativa, tecendo críticas a comportamentos típicos de perspectivas pedagógicas diversas daquelas defendidas pelo professor e que, por sua complementariedade, dão pistas da intenção pedagógica docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De modo geral, as intervenções convergem no sentido da promoção de uma pedagogia de traços mais próximos da pedagogia libertadora e/ou de modelos construtivistas e progressistas de educação, tal qual classificadas por Peres et al. (2014). Seus resultados positivos na construção de vínculos professor-aluno e engajamento dos alunos nas atividades propostas são inegáveis. Apesar disso, não são objetos diretos de estudo dessa pesquisa, que se atentou especialmente ao caráter descritivo das intervenções feitas.

Foram relativamente frequentes também o uso de elementos do contexto, paraverbais (em especial, prosódia) e figuras de linguagem (em especial ironia e metáfora, mas calhando também metonímias, gradações e outros) que alteram a pragmática final da comunicação realizada. Assim, sempre que necessário, mais esclarecimentos serão apresentados subsidiariamente às intervenções para que a sua finalidade comunicativa sejam suficientemente discernidas.

Autonomia do sujeito e sujeito-aluno

A primeira e mais central categoria organizada nessa pesquisa foi nomeada Autonomia. A construção de seu conceito decorre de um processo histórico ainda não

encerrado, fazendo com que pudesse ser objeto de uma pesquisa teórica à parte (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). Por não ser esse um interesse deste trabalho, confortamo-nos com uma concepção do fenômeno da autonomia que perpassa as ideias de liberdade de tomada de decisões, responsabilização, defesa de opiniões e pontos de vista, capacidade de significar-se a si mesmo e construir discursos sobre a sua própria história e suas experiências individuais e sociais (MARTINS, 2002), elementos esses que decorrem de uma conjunção de diversas visões da autonomia.

Ao tratar de autonomia do sujeito e do sujeito-aluno enquanto subcategorias possíveis, mas não fazer uma separação clara na exposição dos resultados entre elas, temos por intenção apontar que essas são as duas principais, mas não segregadas entre si ou únicas, possibilidades de expressão da autonomia. Sujeito perfaz uma concepção mais integral enquanto sujeito-humano. Sujeito-aluno perfaz um enfoque na sua condição de sujeito-aprendente ou de seu tipo/classe/rótulo “aluno”. Englobam as ideias de ser-aluno e ser-pessoa.

Diversas intervenções envolvem o estímulo ao posicionamento e expressão em sala de aula a partir de construções discursivas do aluno (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010), quebrando padrões hesitantes, defensivos e circunlocutórios, permitindo significar o ambiente de sala de aula como seguro à autoexpressão. Alguns dos exemplos registrados foram:

- (1) *“Às vezes a gente abandona ideias porque acha que viajou, mas no fundo tem sentido porque algo fez sentido”*
- (2) *“[Fale] com as suas palavras mesmo. Não precisa ficar com vergonha. Eu sei que falar para não ficar com vergonha não adianta”* – Usado após expressão de aluna “não sei como falar”. Interessante notar que professor realiza o movimento análogo estruturalmente ao da aluna de dizer algo (“não precisa ficar com vergonha”) que foi avaliado como inadequado, já que “falar para não ficar com vergonha não adianta”. Isso não o impede de fazer a intervenção em sala e continuar o diálogo. Por modelação, permite à aluna adquirir esse novo repertório comportamental (MARTIN; PEAR, 2015).
- (3) *“Se você teve essa impressão é porque ela é autêntica, certo?”*
- (4) *“Você falou um negócio interessante hoje: ‘eu falo tudo que eu penso’. Façam isso.”*
- (5) *“Os alunos mais convictos foram [X] e [Y]. Sua convicção tocou meu coração”* – Relativamente aos elementos não-verbais usados pelos alunos em suas considerações em atividade em sala; reforça-se o comportamento de autoexpressão mais que o conhecimento adquirido do conteúdo, direcionando a aprendizagem para a autonomia.

- (6) *"Quem não lembra disso? [Só um aluno levanta a mão]. Na verdade, muitos, mas só você levantou a mão. Preciso de você."*

Outras intervenções voltaram-se à própria condição de sujeito dotado de conflitos internos, individuais, decorrentes da sua própria condição humana (ARROYO, 2013) ou da condição de adolescente. Ao chamar atenção para tais conflitos enquanto parte da natureza humana, torna-se possível enfrentá-los discursivamente.

- (7) *"Todo mundo é capaz de suportar uma dor, menos quem aceite"* – intervenção usada em contexto de criação de personagem durante prática de escrita criativa; cognitivamente, envolve o movimento de vislumbrar o ponto de vista do outro (personagem) enquanto sujeito com conflitos insolúveis e significativamente importantes para si, ainda que o narrador/escritor, em sua perspectiva onisciente, soubesse as soluções aprioristicamente.
- (8) *"Todos são iguais no desejo de ser diferente"* – Reflexões a partir do contexto do movimento Romântico de valorização da subjetividade;
- (9) *"[Imitando adolescente falando] 'Nada me chama atenção. Eu tenho meus próprios problemas' [...] Todo mundo tem seus problemas, certo? Eu tenho uma rinite. É um problemão"* – Reflexão a partir do contexto do Romantismo, comparando-se os conflitos dos escritores à época com os conflitos dos adolescentes contemporâneos. Perceba-se que, ao adicionar um terceiro problema – rinite – e valorá-lo – “problemão” –, quebra com a concepção de que problemas subjetivos são comparáveis entre si. Dos conflitos românticos aos conflitos contemporâneos haveria uma tendência de os considerar menores perante estes. Ao estabelecer uma estrutura sintática que favorece uma gradação (conflitos românticos < conflitos contemporâneos < rinite), mas ela é supostamente absurda em termos de conteúdo por sua porção final, gera-se uma contradição que desfaz a própria lógica de comparação entre conflitos individuais.
- (10) *"Você já se perguntou porque você estuda o que você estuda? Eu sei que você já pensou isso... eu sei que você pensa isso todo dia"* – Mais do que a pergunta sobre o próprio estudar, destaca-se a mensagem implícita de que tal pergunta nunca é satisfeita com respostas; estando num contexto escolar sob um paradigma utilitarista dos conhecimentos curriculares, era de se esperar que tal resposta já houvesse sido fornecida (seguindo o mesmo paradigma de educação enquanto transmissão de conteúdos). Ao indicá-la como conflito insolúvel e não fornecer também resposta, é deixado ao aluno um argumento implícito que contrapõe a sua própria imagem enquanto sujeito-aprendente bancário de conhecimentos dados.
- (11) *"'Não sei pra quê estudar poesia'; 'não sei quando vou usar isso na minha vida'; viva o clichê adolescente!"* – Nessa situação, reforça-se que a visão utilitarista do conhecimento curricular é convencional, mas usa-se um significante dotado de conotação negativa – “clichê” – como forma de oposição aos modelos tradicionais-conteudistas que pouco valorizam a importância da autoexpressão do sujeito, em que a arte – poesia – pode servir de artifício.
- (12) *"Eu cheguei aqui, tinha um grupo de alunas amontoadas aqui na frente. Isso é muito adolescente. Você vai na sala dos professores, você não vê os professores amontoados uns sobre os outros"* – Tratando sobre comportamentos grupais e sua relação com convenções estéticas de movimentos literários.

- (13) *“Um adolescente falando de adolescência é um sinal de maturidade. Esse é um exercício interessante.”* – Reforço positivo a uma intervenção do próprio aluno sobre sua condição.

Intervenções relativas à responsabilização, buscando estimular a reflexão sobre até que limites as consequências dos eventos que ocorrem com o sujeito são decorrentes, em cadeia, das próprias decisões tomadas:

- (14) *“Se você não leu, você pode fazer duas coisas: um, juntar-se ao colega e praticar a corrupção, ou seja, ouvir o que seu colega leu sobre o livro. É um jeito de ler o livro também. Dois: ler o livro agora, na aula”* – O termo corrupção é usado com um significado diverso do empregado usualmente. Decorre de um uso anterior em que se discutiam as diferentes leituras possíveis de um texto. Assim, a corrupção não seria de fato: ouvir a leitura de um colega é uma forma legítima de ler o texto, já que o compartilhamento de leituras faz parte do processo de aprofundamento das leituras. Apenas se assemelharia a ela por ser esperado que as trocas de leituras se dessem em mão-dupla entre os indivíduos e a partir de leituras originais, e não de modo exploratório por uma das partes. A troca estaria mantida no caso de uma leitura sobre a leitura do outro, tal como quando se acessa a releitura de uma obra antes de original, apenas não seria de mesma ordem de originalidade, que era esperada. Assim, fica clara a concepção de sala de aula viva (GAUTÉRIO; RODRIGUES, 2013): os significados tornam-se particulares do contexto e, com uma só mensagem, o professor resgata saberes partilhados e pune de modo implícito os alunos que não se dedicaram, evitando repreensões em público, que normalmente prejudicam a formação dos vínculos.
- (15) *“Isso incomoda muito mesmo. Sair do nosso mundo é extremamente difícil [...] Se a sua maneira de lidar com o mundo que lhe dói no mundo é na porrada, a minha é com a arte”* – Contexto baseado no conto O Moço do Saxofone de Lygia Fagundes Telles, que trata da arte enquanto linguagem, expressão e lida com sofrimento, mas que só se torna recurso para tal quando apropriada.
- (16) *“Não temos muito mais a falar sobre o conto porque a turma não leu. Eu vou falar isso até vocês se sentirem culpados”* – A ideia de culpa confunde-se, contextualmente, com a ideia de responsabilidade. A autonomia está no poder que a turma ganha de condução e aprofundamento dos debates sobre as leituras, o que depende da realização da atividade de leitura solitária prévia. Assim, o aluno é responsabilizado pela qualidade da aula.
- (17) *“Agora vamos dar início à minha aula contra vocês [...] Contra vocês mas para ajudar vocês [...] No começo eu ficava empolgado para falar do livro e eu falava mesmo sem os alunos terem lido [...] acabava ajudando quem não leu [...] Eu quero que quem não leu vá mal mesmo para que a prova seja um espelho do trabalho de vocês nesse primeiro percurso [...] Você tá livre para se dar mal ou bem”* – Idem anterior, porém englobando também reflexões sobre sistema avaliativo (“prova seja um espelho”, relação ensino-aprendizagem (“aula contra vocês”) e experiência docente (“eu ficava empolgado”).
- (18) *“Eu sei que tem aluno que não leu nenhum conto e que ainda se orgulha disso [...] A gente vive uma época em que a gente se orgulha da ignorância. O que é muito esquisito. But... esse é o nosso tempo.”* – O conceito de ignorância é usado de modo contextualizado e ambíguo, mas não contraditório. De um lado, refere-se a ignorar no sentido de não haver lido os contos, ignorar o conteúdo, ignorar os

saberes. Doutro, associado ao orgulho, remete à habilidade de comprovar desempenhos sem que eles sejam traduções fieis do aprendizado nas avaliações, aí associado ao ato corruptivo. Implicitamente, dissociam-se inteligência e esperteza em suas concepções comuns. Tais opções são apresentadas aos alunos para que optem por uma delas de modo autônomo, colocadas de modo quase neutro, já que se equivalem a adjetivação “esquisito” (perspectiva negativa de optar pela esperteza, orgulho da ignorância) e a adversativa “but... esse é o nosso tempo” (perspectiva positiva, de normalidade em optar-se por tal opção). Ampliando-se ao contexto psicodinâmico do adolescente de formação identitária, implicitamente, e especialmente para esse grupo, a opção pela sabedoria é valorizada, na medida em que as opções normais, mais frequentes, tendem a ser preteridas (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2003).

- (19) *"Ô gente, vamos parar de reclamar da vida difícil. Vamos viver a vida difícil. Porque quando ficar fácil significa que a morte chegou."* – São postas apenas as alternativas “reclamar” e “viver” em relação à vida, categoricamente difícil. Sendo “reclamar” associado a um comportamento “fácil” e “viver” a um “difícil”, apenas “viver a vida difícil” torna-se opção, já que o paralelismo leva que “reclamar da vida” equivale a “vida fácil”, que por sua vez equivale à morte. Nessa condição, força-se a mobilização de recursos próprios do indivíduo por ilusão de alternativas.
- (20) *"'Professor, mas eu não vou ler o livro'. Tudo bem, você tira zero. [...] Assume responsabilidade sobre essas coisas"* – Suspensão do julgamento de valor moral baseado numa ética idealista para uma ética consequencialista, que exige tomada de decisão baseada exclusivamente nas consequências dos atos. Ao apresentar novo modo de valoração moral dos comportamentos humanos, abre possibilidade de que aluno adote novos percursos reflexivos na tomada de decisão autônoma.

A Instituição Escola

A segunda categoria de intervenções identificadas está vinculada às referências feitas à escola enquanto Instituição e suas práticas, em especial relativamente às suas funções e objetivos – reais, imaginados e realizados.

Um tema central à Instituição Escola é relativo à concepção de liberdade, que, em alguma medida, vincula-se também à ideia de autonomia anteriormente tratada. No contexto do ensino de linguagens e, em especial, literatura, liberdade e a escola tradicional entram em frequente conflito: os conteúdos curriculares selecionados e impostos – representação da não-liberdade – não dão conta da experiência social, expressiva e interpretativa do sujeito-aluno que as linguagens exigem – representação da liberdade. Esse conflito é pressuposto a partir do momento que a concepção de trabalho com linguagens previsto pelos PCN e PCN+ dotam-se de caráter progressista ao basear-se em autores como Bakhtin (CARVALHO; CASTRO, 2017).

Nas intervenções que se seguem, essa crítica ao modelo tradicional de escola é colocada, ainda que sem maiores detalhamentos e problematizações em vários dos casos.

- *“Qual o problema de estarmos na escola? São dois. Um: estamos na escola. Dois: didatismo”* – Existe um contexto já anteriormente debatido sobre liberdade expressiva e interpretativa, fazendo com que instituições sejam essencialmente limitantes dessa potencialidade, em especial no que se refere a convenções estéticas das escolas literárias. É, inclusive, a base para problematizar as sistematizações estéticas a que se propõem os teóricos e que, muitas vezes, acabam por restringir a abrangência real das características dos textos dos diversos movimentos literários.
- *“Vocês são livres, gente. Não. Vocês estão na escola. Deixa eu explicar... vocês estão livres”* – Na oposição entre “ser livre” e “estar livre”, por paralelismo, o professor estabelece também dois espaços opostos entre si: a escola, onde não se é livre; e espaço-tempo da aula de literatura enquanto local de liberdade interpretativa, efêmero, onde se está livre em alguma medida.

Outro tema recorrente na categoria Instituição Escola é a prática de tipificação do sujeito-aluno, abordando-o enquanto classe de sujeitos, extirpado de sua individualidade, e depositário acrítico dos conteúdos (ARROYO, 2013). Em uma intervenção cuja literalidade do texto não foi possível o registro, o professor explica a ideia de “tipo” com o exemplo da própria realidade discente. A angústia adolescente de ser incompreendido seria decorrente também dessa tipificação: a escola espera comportamento adequado e retido do aluno simplesmente por ser aluno, excluindo tudo o mais que lhe faz ser sujeito. A escola tipifica. Quando algum aluno age diversamente, inclusive transgredindo regras e expectativas impostas, a escola se percebe obrigada a enxergá-lo enquanto sujeito.

Essa sequência está alinhada com um estudo da narrativa *A Metamorfose* de Kafka feito em sala com os alunos, em que se deu intervenção a respeito da utilidade institucional da tipificação:

- *“Não nomear é perfeito. É o caso de vocês quando numerados”* – cena em que irmã de Gregor, no livro, refere-se a ele com pronome “isso”, evitando nomeá-lo e, portanto, individualizá-lo, reconhecê-lo enquanto sujeito, seu irmão. Esse movimento discursivo permitiu as condições emocionais para que a família se livrasse do filho e irmão, coisa que não conseguiam até então. Logo, levanta a reflexão de que a prática escolar tipificadora é decorrente de uma opção útil e confortável para a própria instituição escolar (por analogia com a instituição familiar do conto de Kafka), e não de real preocupação com desenvolvimento da individualidade do sujeito-aluno.
- *“A escola se constitui como espaço onde os alunos devem decorar conceitos”.*

Sala de aula e condução do processo ensino-aprendizagem

Uma terceira categoria identificada compila reflexões a respeito da própria sala de aula enquanto metonímia do processo de ensino-aprendizagem conduzido pelo professor. As intervenções aqui presentes dão pistas sobre as diversas abordagens pedagógicas, tomando por base as classificações propostas por Peres et al. (2014). Somado a isso, incluíram-se nessa categoria aquelas intervenções que promovam uma reflexão sobre o currículo, a seleção dos conteúdos e o uso dos materiais didáticos, todos elementos intimamente ligados à concepção político-pedagógica defendida.

O primeiro conjunto de intervenções relaciona-se aos modos como o conteúdo previsto no currículo é explorado pelos professores:

- *"Um dos equívocos da educação é o professor usar o livro didático; isso é de uso dos alunos. Usem."* – De modo vinculado à perspectiva da autonomia discente e considerando que alunos são capazes de ler e absorver os conteúdos presentes no livro didático, posto que a linguagem desses materiais é adequada a esse objetivo, adiciona a reflexão de que professor não deve se usar dele enquanto guia/plano de aulas, mas, sim, trazer discussões adicionais, para além do saber sistematizado lá presente.
- *"Livro didático é um trem impressionante. Só a convenção frequenta esse lugar"* – A respeito do excesso de sistematização do conhecimento no livro didático, permitindo pouca flexibilidade interpretativa aos alunos.
- *"Posso falar uma redundância? Hoje vamos ter uma aula chata"* – Estando em um contexto que exige desempenho quantitativo de alunos baseado nas demandas de resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), torna-se inevitável a sistematização do conhecimento para a realização das provas. Assim, professor antecipa as aulas no modelo tradicional (nomeadas "chatas") para que não haja quebra de expectativa em relação a sua aula. O uso de "redundância" gera um efeito hiperbólico na separação entre as aulas de leitura e análise poética compartilhadas e as aulas sistemáticas: ao colocar "aula" como necessariamente "chata" (redundância), apenas os encontros sistemáticos é que seriam "aulas", sendo todos os encontros "não-aulas".
- *"Quero que vocês se lembrem para todo o sempre e isso não vale para o meu quadro apenas, mas para o quadro de qualquer professor: que o quadro aprisiona"* – Efeito de sentido baseado na imagem figurada de quadro (e seus limites físicos) e prisão. Como o quadro é sempre sistematizador do conhecimento, prender-se a ele limita a capacidade interpretativa e reflexiva que exigem as linguagens.
- *"O problema é se você for na escola e nada novo acontecer"* – Sobre reprodução do livro didático em sala; considerando que o livro poderia ser consumido em casa pelo aluno, a aula que o reproduz não traria nenhum saber novo.

O segundo conjunto de intervenções desta categoria vincula-se à relação entre professor e aluno, englobando críticas ao modelo tradicional que se baseia numa hierarquia rígida e opressão explícita dos alunos e defesa de um modelo mais progressista, em que alunos e professor trabalham juntos na construção do conhecimento. As dinâmicas de opressão e cooperação entre as classes professor e aluno é colocada em voga.

- *“Tá tudo aí no quadro? Então boa prova. [silêncio] Pareceu uma ameaça, né? Mentira. Vamos estudar juntos agora.”* – Ao questionar aos alunos se está tudo no quadro e usar isso, ironicamente, por encerramento do conteúdo, tece uma crítica inicial à tendência tradicionalista de acreditar que a sistematização é, por si só, suficiente na organização de todo o conhecimento. Ao comparar esse discurso a uma ameaça, tece crítica implícita à relação aluno-professor estabelecida nesse modelo. Por fim, apresenta a alternativa relacional: estudar juntos.
- *“Esse negócio que professor trabalha mais que aluno tem que mudar”* – Crítica ao contexto de aulas instrucionais em que professor é polo ativo do ensino-aprendizagem, atuando durante toda a aula, enquanto o aluno é polo passivo, não-trabalhando, apenas recebendo o conteúdo ao longo da aula.
- *“Não há proibição, só que tudo é obrigatório. Olha o paradoxo.”*
- *Você me entendeu? Então explica pra turma. Professor que faz isso tá de sacanagem, né?”* – Ironiza a relação de opressão entre professor e aluno da perspectiva tradicional em que alunos respondem automaticamente que entenderam determinado conteúdo para evitarem represálias dos docentes.
- *“Exercício está no quadro. Vou ficar andando por entre as filas e olhando. Por dois motivos: um, para oprimi-los. Dois: não tem, estou pensando agora. Na verdade, eu fiz [isso] no 3º ano e deu certo, então parece que posso confiar no aluno”* – Exercício no quadro a que professor se refere é um guia de construção de comentário para análise poética, sendo um tipo de trabalho de produção criativa que naturalmente exige atendimentos individuais, em especial para alunos que ainda não dominam a organização e transcrição em texto de suas percepções cognitivas sobre um poema. Em vez de justificar diretamente essa prática, usa da ironia para criticar relação opressiva entre professores e alunos, estimulando relação de confiança.
- *“Ô gente, vigiar vocês é muito chato! [...] Opção: deixa de vigiar [...] Eu sei, mas eu sinto [que eu estou] abandonando vocês!”* – Contexto de turma com maior número de alunos, em que o trabalho individualizado de produção de comentários sobre poesia não é tão eficaz, havendo, naturalmente, algum grau de dispersão em sala. A intervenção segue no sentido de deslocar o sentido do ato de “vigiar” para “deixá-los trabalhar e realizar atendimentos individuais” e, por paralelismo, estimular a mudança de perspectiva relacional professor-aluno de “opressão” para “confiança”.
- *“Já perceberam que às vezes existe um desnível entre aluno e professor? [...] Você pergunta ‘explica isso direito’ e o professor diz ‘ah! Isso aqui você aprende depois’. O professor tem o poder [nessa hora]. Isso dá poder.”* – Sobre não ser

um problema de trabalhar repetidamente e de modos diversos um determinado conteúdo até que seja possível avançar com saberes anteriores consolidados.

- *"Tem gente que imagina escola sem barulho... fico abismado com isso"* – Sobre atividade em dupla, em que é pedido aos alunos moderação no volume de voz para não atrapalhar trabalho dos colegas. Implicitamente, crítica ao modelo tradicional em que a expressão em suas variadas formas não é desejável.

Processos avaliativos

Uma quarta categoria diz respeito aos processos avaliativos formalmente instituídos e as suas limitações, incluindo-se os objetivos avaliativos, os comportamentos esperados dos alunos e a noção de desempenho. O objetivo é fazer extrapolar, portanto, as concepções estritas de entendimento “certo” ou “errado” sobre desafios interpostos aos alunos e o que é realmente esperado por um professor em relação às evidências de seus desenvolvimentos.

Um primeiro exemplo não registrado em seu sentido literal ilustra bem a discrepância existente entre adequação de respostas à semelhança dos espelhos-padrão de correção e, de fato, o desenvolvimento de habilidade interpretativa e argumentativa, tal qual previsto como objetivo da educação em normativos mais amplos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (CARVALHO; CASTRO, 2017). Na oportunidade, o professor aponta que Guimarães Rosa contradiz a norma-padrão prevista e escreve "dansar" (com S), ao que o autor argumenta: “S” é curvilíneo, muito mais adequado à própria ideia sensual da dança, enquanto que o “Ç” parece um “C” cagando. Na sequência, cita que *"pãos ou pães é questão de opiniões"*. Usando desses recursos estilísticos e figurativos, fica evidente que defender uma ideia de que normalidade interpretativa chega a ser contraprodutivo no ramo das linguagens. Outros eventos se seguem:

- *"Eu faço perguntas que eu não sei a resposta. Eu falo sério. [...] Há respostas. Leituras possíveis"*
- *"Ninguém quer saber de nota. Pensa transformar literatura em número. Imagina: 'seu número é 59. Reprovado.' O mundo quantifica vocês"*
- *"Eu, como uma professora que [para mim] nota é só um número, senti que muita gente se esforçou muito. Fiquei satisfeita."*

- *"A avaliação somativa tem um único objetivo, que é te quantificar segundo a nota. A avaliação formativa que é o sonho dos professores com visão mais construtivista, avalia o processo de aprendizagem. Eu não gosto de fazer avaliação só somativa... o papel [prova] 'massagado' no fundo da mochila não serve para nada, apenas para te quantificar"*
- *"Há algo na educação que faz com que vocês achem que têm que responder o que o professor fala em sala. Mas a prova é sobre o livro e não a leitura do professor"*
- *"Eu não estou treinando vocês para ir bem na prova. Eu quero conversar com vocês sobre os contos, partilhar leituras."*
- *"Uma pessoa inteligente faz esse exercício sem sofrimento; o exercício é sobre estratégias de contra-argumentação e não debate sobre o conteúdo em si" – Sobre atividade em sala a respeito de "Debate Regrado Público" em que as estratégias de argumentação estavam em pauta para além do conteúdo dos argumentos de fato; por ter sido posto tema polêmico em debate (cotas raciais), diversas manifestações de insatisfação a respeito dos argumentos apresentados tomaram o espaço de aprendizagem. Nesse sentido, ao associar "pessoa inteligente" e "sem sofrimento", a professora obtém dois efeitos concomitantes: clarificar a proposta que está sob avaliação (estratégias de argumentação e não argumentos em si ou posicionamento), que é uma etapa essencial no processo avaliativo; e ponderar sobre o fator de administração do emocional como um elemento importante para o desenvolvimento de competências individuais (MORETTO, 2018).*
- *"Se vocês virem uma interrogação aí na sua prova, significa que eu não entendi. Mas não precisa vir me explicar. Não é prova oral. A prova é desempenho escrito do seu texto. E para isso eu já dei a nota." – Com isso, valoriza o desempenho em expressão escrita e capacidade de organização de conteúdos, importando-se menos com o conteúdo que, no caso de uma proposição interpretativa para contos literários, estaria mais próxima de mera reprodução de saberes externos.*

Reflexão sobre o sujeito-professor

Nessa categoria são incluídas as declarações sobre a experiência social individual dos professores enquanto docentes ou enquanto pessoa. Tais reflexões referem-se tanto a referências diretas sobre comportamentos executados no mesmo momento da intervenção quanto a práticas habituais da ação docente. Gera efeito sobre o processo de ensino aprendizado pois permite a aprendizagem por modelação (MARTIN; PEAR, 2015), situação na qual o aluno se identifica um sujeito portador de direitos e de experiências a partir da observação do professor que se coloca de igual maneira.

- *"Professor se alimenta de dúvidas dos alunos, mesmo que não saiba responder" – Reforça positivamente alunos quando questionam direcionando o prazer do professor em ser questionado, metaforizado pelo verbo "alimentar-se".*

- *"Você tá me fazendo uma pergunta? Você acha que eu sou um portador de respostas?"* – Usada em uma situação em que a pergunta do aluno se confunde com uma reflexão interpretativa sobre poesia analisada em sala de aula. Com tom irônico e uso do verbo “achar”, professor desconstrói a ideia de que sua interpretação estaria numa posição hierarquicamente superior de saber, legitimando a reflexão do aluno como igualmente válida e passando a mensagem de que não há que se falar em validação (respostas) quando se tratam de leituras diversas possíveis.
- *"Não sou capaz de formar escritores"* – Utilizado quando das práticas de escrita criativa com o intuito de reduzir a expectativa dos alunos em relação à própria produção e, assim, amortizar sensação de frustração em vistas dos desafios da escrita enquanto arte, frustração essa que poderia prejudicar engajamento de alunos com a disciplina, participação em sala e vínculo com professor. Note-se que a intervenção não desabona o aluno de investir autonomamente na arte da escrita, já que não afirma que são incapazes.
- *"Vou fazer algo antipedagógico: 'vão tomar no... [silêncio]' mentira. Na sala dos professores falam que vocês conversam muito. Conversem comigo"* – Intervenção para estimular interação em turma considerada menos interativa pelos professores a partir do professor que se coloca angustiado por essa falta de interação e faz um pedido aparentemente subjetivo (“conversem comigo”). Na primeira parte da assertiva, usa de um recurso inesperado que agencia a atenção involuntária (PANTANO; ZORZI, 2009) dos alunos para o que será dito em seguida. Na segunda parte, lança uma conotação positiva da turma a partir de uma informação que é apenas contextualmente verdadeira (conversam muito entre si, mas interagem pouco com professores). Dessa forma, a interatividade, que é um recurso do coletivo de alunos, passa a ser conotada positiva e agenciada para a progressão do processo de ensino-aprendizagem. O fazer antipedagógico, portanto, torna-se irônico: a estrutura da intervenção contribui para a aprendizagem, tornando-se pedagógica, ainda que um olhar superficial exclusivamente na parte inicial do enunciado pudesse sugerir o contrário.
- *"Eu quero que vocês adivinhem meu pensamento. Eu sei que é difícil. Nós precisamos resolver um problema na escola: os alunos não têm como adivinhar o que o professor está pensando."* – Intervenção baseada num absurdo imediatamente exposto (“adivinhar pensamento”). Ao posicionar que a solução para a escola é fazer com que alunos consigam adivinhar o que professor está pensando, gera efeito reflexivo sobre o exercício e a responsabilidade do professor em tornar inteligível seu raciocínio para outros alunos. Numa concepção de gestão do conhecimento, diz do esforço individual em externalizar um conhecimento tácito em explícito (GONZALEZ; MARTINS, 2017; JANNUZZI; FALSARELLA; SUGAHARA, 2016; POPADIUK; SANTOS, 2010; SILVA, 2004).
- *"Deixa eu tentar te entender. Veja se eu estou te traduzindo legal."* – Processo de leitura e meta-leitura (leitura a respeito da leitura do outro) como recurso para gerar entendimento e para ampliar interpretações de textos literários. Usado no momento da aula, permite aprendizagem por modelação. Nessa intervenção, professor parafraseia fala do aluno e submete a paráfrase ao crivo do próprio aluno. O aluno – e os colegas ouvintes – é exercitado a realizar uma operação cognitiva de comparação entre o dito pelo aluno inicialmente e o dito pelo professor e identificar pontos de concordância e, potencialmente, alguma discordância.

- [Contexto: aluna chama “fêssor”] “Quando eu estiver com 89 anos, no meu leito de morte, eu vou lembrar de vocês me chamarem de ‘fêssor’ e aí eu vou sorrir” – Cria uma imagem de cenário trágica e insere um elemento da sala de aula imediatamente apresentado (aluna chamando “fêssor”) como par antagônico (associado a “sorrir”), comunicando um significado radicalmente positivo à experiência de ser professor.
- “O intelectual estuda uma vida inteira um tema complexo, entrega um texto para um leigo e pede ‘me faz uma pergunta... Qualquer uma’. Sabe perguntas complexas que só leigo faz? Deixa eu pensar em uma aqui agora... ‘o que é literatura?’ eu fujo dessa pergunta todo dia.” – Diz de uma experiência social dos sujeitos, não exclusiva da atividade docente, relativa ao “esquecimento” (ou automatismo) dos conceitos fundamentais e do que é mais básico nas operações realizadas diariamente. Para garantir expressividade à importância e, junto a ela, a responsabilidade e o desafio de entender os pilares dos saberes, cria uma cena inesperada de um confronto entre um par antagônico (intelectual vs. leigo) no qual o elemento estereotipado como inferior e menos capaz (o leigo) acaba por intimidar o elemento que não deveria se acovardar diante de qualquer desafio em sua área (o intelectual).
- “Eu não queria favorecer quem não leu o livro. Eu já fiz isso hoje.” – Sobre a experiência desafiadora de seguir os planos de aulas, dado que a sala de aula é um ambiente vivo (GAUTÉRIO; RODRIGUES, 2013), e de conduzir processos de ensino-aprendizagem justos e adequados aos vários perfis de alunos (classificados, no caso, nas que leram e os que não leram o livro, um parâmetro de engajamento).

Autorregulação da aprendizagem

A última categoria identificada é da autorregulação da aprendizagem, tratada nesta pesquisa como a capacidade de o aluno regular conscientemente a própria aprendizagem. Envolve, portanto, uma série de estratégias cognitivas e comportamentais que o aluno aplica de modo autônomo tendo em vista otimizar a própria aprendizagem (HADJI, 2011; COSME; TRINDADE, 2011). Confunde-se em alguma medida com a autonomia, mas diferencia-se por estar especificamente direcionada à aprendizagem.

- “Quando você fala, isso ajuda você a entender.” – Contexto é de aluno que tenta intervenção em sala para solucionar dúvida, mas desiste por não conseguir estruturar seu pensamento em forma de discurso. Nesse caso, ao estimular que o faça, envolve um processo de transformação de um conhecimento tácito (privado, caótico, cognitivo) em um conhecimento explícito (organizado em forma de discurso, exteriorizado) (GONZALEZ; MARTINS, 2017; JANNUZZI; FALSARELLA; SUGAHARA, 2016; POPADIUK; SANTOS, 2010; SILVA, 2004). O incremento no número de formas que um saber é manipulado amplia o número de conexões sinápticas de acesso àquele saber e faz com que ele seja melhor memorizado (PANTANO; ZORZI, 2009).

- *"Meu objetivo é formar leitores, certo? Ninguém aprende a ler lendo a leitura do professor, certo? Então eu preciso saber o que vocês estão lendo."* – Similar à anterior, porém com estrutura mais figurativa e duplo objetivo. Além de expor a exigência de que alunos façam suas leituras originais, ao afirmar que precisa saber o que alunos leem, gera a demanda de que pensamentos dos alunos (conhecimentos tácitos) também sejam organizados e exteriorizados (conhecimentos explícitos).
- *"Escrita é muito organizada e pensamento é muito caótico"* – Na sequência da intervenção, aponta que escrita é uma técnica eficaz para estudar, ainda que não seja eficiente por tomar muito tempo. Ao sugerir-lo, retoma ideia de exteriorização (em forma de discurso escrito) do pensamento.
- *"Não necessariamente com facilidade, mas com clareza."* – Intervenção interposta durante instruções para atividade de escrita a ser realizada, considerada de maior grau de dificuldade. Ao dissociar facilidade e clareza, reduz a expectativa de fracasso na atividade, permitindo que mais recursos cognitivos sejam liberados para a atividade. Implicitamente, como a ideia de facilidade costuma ser associado a um saber mecânico-operacional ou físico, o seu domínio é percebido também com a automatização da execução. No caso de um saber intelectualivo-abstrato, a clareza relaciona-se muito mais ao domínio da execução da atividade, sem que isso tenha diretamente uma correlação com a ideia de facilidade/automação. Observe que a intervenção decorre de uma quebra de uma regra absurda (saberes concretos e abstratos teriam exatamente a mesma estrutura e funcionamento), mas não chega a resgatar um tipo de regra oposta, que estaria num segundo passo a ser guardado para intervenções futuras (de que, ainda que saberes abstratos não comportem a ideia absoluta de "automação", eles envolvem, tal qual a escrita, operações menores que podem ser dominadas e executadas de modo mais automático e com mais eficiência; e, na mesma medida, que mesmo saberes concretos e mecânicos altamente eficientes guardam graus de atenção voluntária e esforço não-automático; nenhuma das relações é linear) (PANTANO; ZORZI, 2009).
- *"Professor conduz a resposta do aluno. É necessário que a leitura seja solitária."* – Ainda que a aprendizagem dialogada envolva uma série de recursos e habilidades adicionais, há comportamentos da própria aprendizagem individual (em especial a própria autorregulação) que só podem ser treinados pelo próprio indivíduo (HADJI, 2011; COSME; TRINDADE, 2011). No caso, a leitura (a interpretação) envolve a criação de vínculos conceituais entre elementos coletados do texto e pressupostos armazenados do aluno, processo esse cognitivo por natureza, cuja regulação só pode ser treinada pelo próprio indivíduo. O professor pode conduzir a algumas associações possíveis, mas não treinar o aluno a executar os passos em busca de desvendar novas associações.
- *"Sua dúvida vai permanecer para sempre. A questão é entender a importância dessa dúvida."* – Similar, cognitivamente, ao anterior. Ao deslocar a atenção do aluno da dúvida em si para a importância da dúvida, sugere o trabalho associativo entre um objeto-conceito (a dúvida do aluno) e suas implicações (importância). Esse processo o próprio professor não pode conduzir (PANTANO; ZORZI, 2009). No máximo, como foi feito após a intervenção, é possível ventilar sugestões de associações, o que não encerra as implicações do conceito.
- *"O que tem no livro didático eu não preciso mostrar porque vocês sabem ler, certo?"* – Relacionado à autonomia, porém invocando uma problematização do "ler" enquanto "ler e compreender", ou seja, mais que o ato sensível de olhar e

registrar imagens do conteúdo do livro, angariar recursos cognitivos (memória, atenção voluntária, etc.) para aprendizagem de fato (PANTANO; ZORZI, 2009; COSME; TRINDADE, 2011).

- *"Eu tenho que fazer a gestão da minha emoção. Me perguntar: como eu estou me sentindo hoje? [...] Se eu estou nervosa, quê que eu posso fazer para relaxar?"* – Nessa intervenção, lança luz sobre a influência das emoções no processo de aprendizagem, fator essencial que pode auxiliar ou dificultar a aprendizagem. Os comportamentos privados participam da criação de redes de associação entre conteúdos armazenados na memória, fazendo com que o acesso a determinados estados emocionais facilite resgate de memórias armazenadas sob as mesmas condições (PANTANO; ZORZI, 2009).
- *"Tensão! Tensão! Todo mundo tenso!"* – Professor faz jogo fonético entre “tensão” e “atenção” que evolui para a relação entre “tenso” e “atento”. Tal paralelismo fonético, semanticamente, explicita uma relação essencial entre o processo cognitivo da atenção e os processos fisiológicos do estresse. O cortisol (metaforizado em “tensão”) é essencial em determinados níveis para a manutenção da atenção, ainda que em níveis exagerados venham a prejudicá-la (PANTANO; ZORZI, 2009; JOCA; PADOVAN; GUIMARÃES, 2003; SOUZA-TALARICO et al., 2008).
- *"Isso é significar o conhecimento. É trazer o conhecimento técnico para dentro da realidade".* – Intervenção relativa à construção de vínculos diversos entre conceitos e experiências para uma aprendizagem mais efetiva (ARROYO, 2013). A ideia de associar conhecimentos abstratos, técnicos e científicos a experiências reais do aluno guarda relação fisiológica com a aprendizagem na medida em que as experiências, por definição, são eventos complexos que se aderem a várias redes neurais complexas, exatamente por terem exigido investimento de uma série de recursos cognitivos diversos do sujeito na resolução dos problemas que envolveram tal experiência (PANTANO; ZORZI, 2009).
- *"A escola fornece muito mais do que vocês precisam. Deem valor a filosofia e sociologia que vocês podem tirar muito repertório sociocultural daí."* – Os repertórios socioculturais, assim como a filosofia e a sociologia, estão vinculados mais proximamente às experiências sociais e, portanto, de melhor fixação na memória pelo número de relações que estabelece com outras vivências e aprendizagens. Ao valorizar tais saberes e associá-los aos conhecimentos construídos na escola, sugere meios de ampliar tais conexões.
- *"Analisaram o poema? Mentira, vocês leram, identificaram algumas coisas e estão esperando para falar."*
- *"Vulgarmente o que te digo agora é que vou reduzir problemas complexos. Estudar qualquer coisa com calma é complexo."* – “Estudar com calma”, no contexto utilizado, envolve exaurir as possibilidades previstas pelo sujeito de conexões entre o objeto de estudo e todos os outros objetos, experiências e fenômenos a que teve acesso durante a sua formação. Exatamente por conta desse esforço cognitivo a tarefa torna-se complexa. Escapar-se disso, por não se exaurir as possibilidades de associações para aquele estudioso naquele momento, seria uma redução do universo potencial de relações do objeto de estudo (problema) com outros saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado ao longo da pesquisa, a atuação docente acompanhada segue uma proposta pedagógica diferenciada. Ainda que não seja possível nomear uma escola pedagógica específica seguida, é visível o trabalho interdisciplinar com os alunos, na medida em que trabalha vários aspectos da existência do sujeito: autonomia, condição/situação, autorregulação, etc. Apesar disso, tais práticas encontram-se dentro de uma estrutura institucional capturada pela visão tradicionalista de educação com a qual pais e familiares corroboram.

Ainda que o conjunto de professores tenda a uma visão pedagógica mais progressista e integral, o fato de tratar-se de uma instituição privada de ensino e de não haver um trabalho mais aprofundado em nível de coordenação de aproximação das comunidades intra e extraescolares em torno do trabalho pedagógico mantém o seu perfil conservador enquanto diretriz formal de ação para docentes.

Decorre disso que tais intervenções podem ser caracterizadas transgressões criativas: normativamente transgressivas, mas decorrentes de um processo de criação e recriação do fazer docente e que encontra, no contexto em que se dá, as contingências necessárias à sua própria manutenção (DOMINGUES; ALMEIDA; CERQUEIRA, 2013), a saber, o reforço e desenvolvimento dos alunos. O discurso usado nessas intervenções tem alto caráter expressivo, usando frequentemente de figuras de linguagem e estando, portanto, intimamente ligado à área das linguagens. Esse caráter amplia seu potencial de operação sobre os vínculos estabelecidos entre professor e alunos.

A presente pesquisa corrobora a concepção do espaço de sala de aula enquanto um universo vivo, dinâmico e interacional (GAUTÉRIO; RODRIGUES, 2013), não sendo possível delimitar um espaço único ocupado pelos currículos, que extrapolam os conteúdos e jamais se apresentam estáticos e encerrados em si mesmos. “Os produtos do conhecimento nunca estão acabados, os processos de formação nunca estão concluídos e as paisagens curriculares nunca estão totalmente reveladas. No entanto a pluralidade de escolhas na feitura dos caminhos é o princípio fundamental de seguir-junto” (PIMENTEL, 2012, p. 12). Tais características fazem com que qualquer recorte

de percepção e juízo de valor sobre os eventos que ocorrem dentro de sala de aula, quando feitos por agentes externos e que não os presenciaram em sua integridade, sejam, no mínimo, precipitados. Usualmente são também inadequados, preconceituosos, limitados e pouco úteis à promoção de uma educação integral e realmente emancipadora dos sujeitos ativos dessa educação.

Todo o vasto campo de exemplos coletados ao longo de apenas três meses de pesquisa deixa claro que o desenvolvimento da autonomia é central na formação do sujeito-aluno (MARTINS, 2002) na medida em que lhe dá ferramentas para pensar e significar as suas experiências subjetivas e coletivas enquanto sujeito e enquanto aprendente. Reconhecer-se humano é, nessa perspectiva, reconhecer-se sujeito, aluno, aprendente, pessoa, indivíduo, coletivo, sociedade, ser pensante, ser reprodutor e ser condutor de seu próprio ser (ARROYO, 2013).

A experiência vivida por este pesquisador durante esta pesquisa permite concluir que é passada a hora de compreender que os principais desafios da escola hoje são de ordem relacional ampla, para além da relação professor-aluno, e envolvem estabelecer em toda a comunidade escolar a promoção da autonomia dos alunos como elemento de centralidade.

No campo externo, inclui a construção de vínculos de confiança entre família e escola para que esta execute autônoma e responsabilmente a sua função pedagógica enquanto formação do indivíduo para a vida em sociedade e a cidadania, o que vai muito além da mera capacitação para o trabalho e reprodução de valores intrafamiliares, envolvendo, sim, a formação política crítica e a construção de valores sociais e humanos.

No campo interno, a construção de vínculos de confiança entre coordenação pedagógica e docentes para que estes também possam agir de modo mais autônomo e responsáveis para com seus alunos, pensando intervenções que potencializem a relação educativa, que é a primeira exigência para que o processo de construção de conhecimentos realmente válidos e que associem as experiências sociais aos saberes científicos se concretize.

As interferências externas autocraticamente determinadas – diretas da coordenação ou por ela veiculadas – rompem com a lógica de um trabalho é que constantemente tenso, longo, contínuo e estratégico. Isso não restringe que o trabalho seja redirecionado, repensado e ajustado de acordo com contribuições externas e internas que surjam ao longo de sua execução, mas que tais ajustes devem ser pensados

dialogicamente com as figuras docentes e tendo em vista sempre as repercussões de tais mudanças.

Uma gestão escolar profundamente democrática, portanto, ultrapassa a sensação de clima organizacional positiva, enveredando para o compartilhamento dos processos de tomada de decisão, de participação, de autonomia e de responsabilização entre os diversos atores da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Motivação para aprender**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARVALHO, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. Currículo, Racismo e o Ensino de Língua Portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 133–151, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00133.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

CERQUEIRA, Cezar Augusto; SAWYER, Diana Reiko Oya Tutya. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 24, n. 1, p. 53–67, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v24n1/04.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. **Aprender a aprender na escola**. Pinhais: Melo, 2011.

DOMINGUES, Karen Geisel; ALMEIDA, Inês Maria Zanforlin Pires de; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. Transgressão e criatividade em sala de aula. **Estilos da Clínica**, v. 18, n. 2, p. 387–402, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v18n2/v18n2a12.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

FERREIRA, Luciene Braz; TORRECILHA, Nara; MACHADO, Samara Haddad Simões. A técnica de observação em estudos de administração. **XXXVI Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/8.7b%20observacao%201.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

GAUTÉRIO, Vanda Leci Bueno; RODRIGUES, Sheyla Costa, Os Ambientes de Aprendizagem possibilitando transformações no ensinar e no aprender. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 603–618, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a13v94n237.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

GONZALEZ, Rodrigo Valio Dominguez; MARTINS, Manoel Fernando. O Processo de Gestão do Conhecimento: uma pesquisa teórico-conceitual. **Gestão & Produção**, v. 24, n. 2, p. 248–265, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v24n2/0104-530X-gp-0104-530X0893-15.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

HADJI, Charles. Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem. Pinhais: Melo, 2011.

JANNUZZI, Celeste Sirotheau Corrêa; FALSARELLA, Orandi Mina; SUGAHARA, Cibele Roberta. Gestão do conhecimento: um estudo de modelos e sua relação com a inovação nas organizações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n. 1, p. 97–118, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v21n1/1413-9936-pci-21-01-00097.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

JOCA, Sâmia Regiane L.; PADOVAN, Cláudia Maria; GUIMARÃES, Francisco Silveira. Estresse, depressão e hipocampo. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 25, p. 46–51, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v25s2/a11v25s2.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

PIMENTEL, Alamo. Currículo e formação sob as ascendências do sul. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei Alves. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16737>>. Acesso em: 11 maio 2019.

MARTIN, Garry; PEAR, Joseph. **Modificação de comportamento**. São Paulo: Roca, 2015.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207–232, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**. Petrópolis: Vozes, 2018.

PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

PERES, Cristiane Martins; VIEIRA, Marta Neves Campanelli Marçal; ALTAFIM, Elisa Rachel Pisani; *et al.* Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. **Medicina (Ribeirão Preto. Online)**, v. 47, n. 3, p. 249–255, 2014. Disponível em: <http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/1_Abordagens-pedagogicas-e-sua-relacao-com-as-teorias-de-aprendizagem.pdf>. Acesso em 9 ago 2019.

POPADIUK, Silvio; SANTOS, André Eduardo Miranda Dos. Conhecimentos tácito, explícito e cultural no planejamento da demanda. **JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 7, n. 1, p. 205–226, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jistm/v7n1/10.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 8, n. 1, p. 107–115, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

SILVA, Sergio Luis da. Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento. **Ciência da Informação**, v. 33, n. 2, p. 143–151, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a15v33n2.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

SOUZA-TALARICO, Juliana Nery de; CARAMELLI, Paulo; NITRINI, Ricardo; et al. Efeito dos níveis de cortisol no desempenho da memória operacional de idosos com doença de Alzheimer. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 66, n. 3b, p. 619–624, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anp/v66n3b/a03v663b.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

ZAVERUCHA, Jorge. De FHC a Lula: a militarização da Agência Brasileira de Inteligência. **Revista de Sociologia e Política**, v. 16, n. 31, p. 177–195, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v16n31/v16n31a13.pdf>>. Acesso em 9 ago 2019.

Submetido em: 20/08/2018

Aprovado em: 15/12/2019

Como referenciar este artigo:

MULLER, Rafael Sarto. Intervenções pedagógicas informais no ensino de linguagens. **revista Linguagem**, São Carlos, v.33, n.1, jan./jun. 2020 p. 140-163.