

A ATUAÇÃO DE FORÇAS CONTRADITÓRIAS NA PRODUÇÃO DO DISCURSO NA ESCOLA: A LEITURA E A ESCRITA DE FOTO-LEGENDA EM FOCO

THE ACTION OF CONTRADICTORY FORCES IN THE PRODUCTION OF DISCOURSES IN SCHOOL: READING AND WRITING OF PHOTO CAPTION IN FOCUS

Vanessa Alves do Prado¹

Resumo: *Este texto tem o objetivo de analisar trechos do discurso de uma professora do 1º ano do ensino fundamental de uma escola estadual paulista acerca de uma proposta de atividade do material didático Ler e Escrever, concebido como o currículo oficial do estado de São Paulo. Os enunciados foram compreendidos por meio da proposição metodológica de cotejamento de textos e segundo os pressupostos de forças centrípetas e centrífugas e gêneros do discurso, tratados especialmente por Bakhtin, e também por Volochínov e Medviédev. As conclusões indicam que propostas do material didático Ler e Escrever impedem profundas trocas verbais, consideradas irrepetíveis e imprevisíveis no processo de ensino e de aprendizagem de legenda, todavia, o plurilinguismo presente na voz da professora gera ações transgressoras em relação às direções unilaterais e centralizadoras constitutivas desse material.*

Palavras-chave: *Forças centrípetas e centrífugas; Gênero do discurso; Material didático Ler e Escrever.*

Abstract: *This text aims to analyse excerpts from the discourse of a 1st grade teacher from an elementary state school, regarding a task proposal from the teaching material Ler e Escrever, conceived as the official curriculum of São Paulo state. The statements were comprehended through the methodologic proposition of text comparison and according to assumptions of centripetal and centrifugal forces and discourse genres, specially handled by Bakhtin, and by Volochinov and Medviédev as well. The conclusions indicate that the teaching material Ler e Escrever proposals prevent deep verbal exchange, considered unrepeatable and unpredictable in the process of teaching and learning of photo captions. Nevertheless, the multilingualism present in the teacher's voice generates transgressing actions regarding the unilateral and centralizing directives that constitute that material.*

Keywords: *Centripetal and centrifugal forces; Discourse genre; Teaching material Ler e Escrever.*

1 Introdução

Neste texto, apresento resultados da pesquisa de doutorado que contou com o apoio financeiro da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo era compreender, pelos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas, os discursos que permeiam a formação de professores e os guias didáticos do programa paulista *Ler e Escrever*.

O programa paulista *Ler e Escrever*, implantado pela Secretaria de Educação em todas as escolas estaduais, é um conjunto de seis ações que articula formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais didáticos, tanto para os professores, quanto para os

¹ Diretora de Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Marília, SP. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, Brasil, e-mail: bivaprado@hotmail.com

alunos (SÃO PAULO, c2010). Das seis ações, apenas duas foram objetos de estudo e investigação: a ação referente à formação de professores e à distribuição de materiais didáticos.

Para compreender o objetivo de pesquisa, optei pela pesquisa do tipo etnográfico para preparar a entrada e permanência em campo, porque esse tipo de pesquisa tem como objetivo a observação das ações dos participantes e a sua interpretação dentro de um contexto. Apesar de o contexto de pesquisa possuir suas particularidades, o investigador ausculta o dado na medida em que interfere na esfera social, com sua cultura, seu modo de pensar e agir, e modifica o campo e a vida das pessoas, ocupando um lugar participativo.

A pesquisa de doutorado contemplou observação, entrevistas e análises documentais, registradas por meio de notas de campo, gravação em áudio e em vídeo. Foram observadas sete reuniões pedagógicas de formação continuada, com a participação de dez professoras do ensino fundamental ciclo I e uma Professora Coordenadora (PC). As pautas e os textos diversos entregues pela PC aos professores nas reuniões de formação em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) constituíram fontes relevantes no alargamento da compreensão dos textos gerados em observação.

As entrevistas, realizadas com dez professoras, uma coordenadora de escola e duas professoras coordenadoras do Núcleo Pedagógico de uma Diretoria Regional de Ensino do centro-oeste paulista, revelaram um procedimento de pesquisa importante para o aprofundamento de questões ligadas à formação do professor, aos usos dos guias e ao modo singular de participação de cada professora na implementação do programa *Ler e Escrever*.

Os guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e Escrever* elaborados para os professores dos primeiros anos do ensino fundamental constituíram mais um procedimento de pesquisa para alcançar o objetivo proposto. Considerados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como currículo oficial das escolas estaduais paulistas, eles são distribuídos anualmente às escolas em formato impresso e também estão acessíveis *online* pelo *site* da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) ao público em geral. Encontrados em cada ano escolar (1º ao 5º) do ensino fundamental, ciclo I, em volume único ou em dois volumes, dependendo da edição e do ano de publicação, os guias são diferenciados, para além das informações escritas, pelas cores laranja, vermelha, azul, lilás e verde, que preenchem a capa do material didático. Pelo *site* da FDE, tive acesso às edições de 2010 dos guias *Ler e escrever* e às edições revisadas e atualizadas, publicadas no ano de 2015.

Essas últimas, motivadas pela força dos grupos de professores, professores coordenadores da escola e das diretorias de ensino.

Motivada pelos resultados apresentados por Prado (2011), foi possível compreender que há uma relação tensa entre o que o professor pensa e pratica, no ensino da língua portuguesa na escola, e as proposições orientadoras do manual didático do professor e dos representantes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em programas de formações de professores. Essa tensão sugere a existência de forças contraditórias que disputam poder, tempo e espaços na escola, por ações e por palavras orais e escritas emitidas por sujeitos que dirigem as formações de professores e fazem o acompanhamento institucional, e pelos próprios professores. Todavia, todos estão submetidos às forças que sistematizam o programa paulista *Ler e Escrever*.

Pensando nessa relação de forças, os sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas ajudam a compreender e a explicar ações e discursos de professores que participam da implementação desse programa na escola, porque os professores são os sujeitos que recebem orientações oficiais de como trabalhar o material didático e lidam, dentro da sala de aula, com a imprevisibilidade dessas orientações, transformando-as em ações não oficializadas.

Considerando os limites de um artigo, faço um recorte dos dados gerados na pesquisa e apresento, neste texto, a compreensão de alguns discursos produzidos em entrevista pela professora, cujo nome fictício é Eliete, que tiveram a intenção de responder questões referentes ao trabalho com uma proposta de atividade do material didático concebido como o currículo oficial nas escolas estaduais de São Paulo. O tema da proposta de atividade do material a ser abordado neste artigo é a leitura e a escrita de legenda associada à imagem. De acordo com o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas *Ler e escrever* do professor do 1º ano (SÃO PAULO, 2014, p. 160), “Legenda é um gênero textual que circula, principalmente, na esfera jornalística. [...]. Trata-se de um gênero que tem por função principal ajudar o leitor a compreender uma fotografia e para completar a informação dessa com os dados”. Esse tema foi selecionado porque representa, no bojo de sua constituição, a atuação das forças centrípetas e centrífugas nos discursos.

Embora os dados apresentados e compreendidos neste texto sejam referentes ao ano de 2013, consideramos que as questões debatidas permanecem atuais, principalmente, porque o material didático *Ler e escrever* continua sendo utilizado pelos professores das escolas

estaduais paulistas ainda em 2018, ano em que este artigo foi escrito, para ensinar as crianças a ler e a escrever.

Apresento, nos próximos tópicos, discussões acerca dos sentidos de forças centrípetas e centrífugas, o cotejamento de texto como uma questão metodológica para refletir os discursos e sentidos para a compreensão dos gêneros do discurso. Finalmente, apresento o tópico de análise que retoma, de modo mais aprofundado, os princípios teóricos e metodológicos bakhtinianos.

2 Discurso unilateral e plurilíngue: sentidos contraditórios

De acordo com Bakhtin (2010), as forças centrípetas são caracterizadas por uma linguagem única, tida como verdadeira, que centraliza o *pensamento verbal-ideológico* e assegura certa compreensão mútua acerca dos eventos da vida, ao garantir uma unificação sólida da linguagem oficialmente reconhecida. E, “[...] ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.” (BAKHTIN, 2010, p. 82). Esse processo de descentralização e desunificação, das forças centrífugas da língua, é também chamado por Bakhtin (2010, p. 73), com vistas ao romance, de “[...] fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal.” Com o sentido de plurilinguismo, que personifica as forças centrífugas, Bakhtin (2010) quis entender a diversidade social de linguagens que forma o romance, sob o viés de uma visão filosófica e sociológica da linguagem. Nesse sentido, Bakhtin (2010) afirma que a força centrípeta do discurso constitui apenas uma língua em meio a uma pluralidade de línguas e vozes sociais.

As forças centrípetas da vida linguística são autoritárias, dogmáticas e conservadoras, garantem a repetibilidade do dado e se fecham às influências do *signo ideológico vivo e dinâmico*, representado pelos atos em discursos alheios, apreciações e acentuações, pelo plurilinguismo. Apesar de serem contraditórias, as forças estão em relação e é essa relação que produz a natureza do enunciado, isto é, a unidade da significação (BRAIT; MELO, 2006). Por esse motivo, o enunciado é uma resposta, uma compreensão ativa a outros enunciados, e é, portanto, o meio pelo qual o outro pode ter acesso à forma como o sujeito pensa e age no mundo.

Na luta de forças e poderes, o discurso oficial resistente tende a defender-se, a dar respostas às pressões e às mudanças almejadas pelas diferentes vozes, pelo plurilinguismo, e

assim, acaba por superá-lo, porque a linguagem múltipla não é capaz de sobreviver numa terra estéril, onde as forças centrípetas estancam o movimento de caráter dialógico, impõem verdades, controlam os discursos e tornam a heterogeneidade discursiva em signo monovalente (ainda que por um momento abstrato), ao deterem o diálogo e portarem a última palavra (FARACO, 2009).

É nesse jogo tenso de perturbação do discurso do outro, de julgamentos e entonações, que os discursos são formados. Daí a necessidade de, neste trabalho, compreender, na ação selecionada do programa, o embate de forças e a orquestra de vozes, e como as forças centrífugas da vida linguística lutam contra o discurso resistente centrípeto e, no movimento da vida e nas interações verbais, abrem e revelam o caráter infinito e a inconclusibilidade do diálogo, tornando o terreno de ação menos árido e mais propício à germinação da palavra viva.

A palavra é, portanto, o material necessário para compreender as interações sociais, verbais, culturais e históricas, porque, ao mesmo tempo em que é neutra, em relação à função ideológica que pode preenchê-la, não é neutra porque é sempre preenchida por uma visão ideológica do mundo.

Após essa breve discussão para a compreensão dos sentidos de forças centrípetas e centrífugas, apresento o princípio metodológico de cotejamento de textos que fundamentará a análise do discurso da professora Eliete.

3 Cotejamento de textos como percurso metodológico para a compreensão

Neste tópico, busco entender que as palavras orais da professora entrevistada só podem ser compreendidas como contrapalavras e que, para isso, torna-se necessário o cotejamento de textos. Fui motivada a escolher as palavras de Eliete porque ela foi a única professora a tocar e problematizar o assunto que envolve a leitura e a escrita de legendas associadas à imagem.

Para a compreensão e criação de um novo discurso, apoiei-me na proposta metodológica do cotejamento de textos, como afirma Geraldi (2012). Entendo, com Bakhtin (2003), cotejar como o encontro da palavra *minha* com a palavra do *outro*. Segundo o autor, “Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos [...] em um novo contexto” (2003, p. 400-401), porque é o “[...] aprofundamento do sentido com o auxílio de outros sentidos [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 399). Ao tratar da potencialidade quase infinita do

sentido, o autor admite que o sentido só pode ser atualizado em um novo contexto de criação discursiva, no qual outros sentidos circulam, e afirma:

Dois enunciados alheios confrontados, que nada sabem um do outro, se querem tocar, ainda que de leve, o mesmo tema (pensamento), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum. (BAKHTIN, 2016, p. 88).

Essas palavras de Bakhtin (2003, 2016) me fazem compreender que um enunciado não precisa ter relação direta com outro enunciado. Os sentidos dos enunciados não estão dados nos próprios enunciados, mas no encontro de palavras e de vozes estabelecido entre esses enunciados. Dessa relação dialógica, unidades de sentidos são criadas e temas podem, finalmente, se tocar.

A partir das ideias de Bakhtin (2003), Geraldi (2012, p. 30) assegura que “[...] a única forma de desvendar os sentidos” é *cotejar o texto*. E acrescenta: “interpretar é construir um sentido para um discurso, para um texto, e a validade desta interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos.” (GERALDI, 2012, p. 34). “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo.” (BAKHTIN, 2003, p. 401). Isso explica que os enunciados não podem ser compreendidos fora da relação dialógica com outros enunciados.

O cotejamento de textos, entendida por mim como uma primeira questão metodológica bakhtiniana, traz, pelas diferentes vozes reunidas, índices de valor variados. Com esses índices, tenho condições de me perguntar “por que o sujeito disse isso?” e estabelecer com a fala dele uma relação de empatia.

Desse modo, os guias impressos e *online* serviram de documento oficial para validar, contrapor e polemizar os dados gerados pela observação e pela entrevista, como forma de aprofundar os problemas apontados pelos pesquisados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Esse material didático ajudou a compreender melhor os modos de implementação das ações do programa *Ler e Escrever* e as concepções teóricas e práticas presentes no discurso dos autores do documento escrito. E mais, os guias foram de fundamental importância para interpretar as forças que regem as ações da SEE/SP para o ensino da linguagem e compreender como essas forças são refratadas pelos professores da instância escolar. Por esse *material linguístico concreto*, como diz Bakhtin (2003), relacionado com o campo da educação nas escolas estaduais paulistas, pude reconhecer aspectos semânticos, axiológicos, significativos e

expressivos que constituem o discurso dos autores e organizadores do material, e perceber como esses aspectos explicam a intencionalidade dos sujeitos que encabeçam a SEE/SP e desejam que professores e alunos se adequem “[...] aos pontos de vista específicos, às atitudes, às formas de pensamento, às nuances e as entonações [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 96) desse grupo social.

No próximo tópico, e apoiada em Bakhtin (2003, 2016), travo uma discussão a respeito dos gêneros do discurso e a compreensão de que os gêneros discursivos são enunciados únicos e irrepetíveis, porque respondem, de modo responsável, aos eventos singulares da vida.

4 O gênero discursivo como enunciado responsivo e responsável

Neste tópico, discuto o sentido de gênero do discurso, tratado por Bakhtin (2003, 2016), para abordar, posteriormente, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de *legenda* associada à imagem como tema para pensar o embate de forças.

Ao estudar o homem, “[...] procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.” (BAKHTIN, 2003, p. 319). Pensando na compreensão dos signos, Bakhtin (2003) discorre sobre os gêneros do discurso como material linguístico, relativamente estável, e quando endereçado a alguém, está disponível ao homem que quer compreender a consciência de outro homem, e convida a todos a pensar o uso da linguagem em forma de enunciados orais e escritos proferidos por participantes de qualquer atividade humana.

De acordo com Bakhtin (2003), apesar da heterogeneidade reservada à variedade dos gêneros discursivos, todos os enunciados refletem e refratam, pelos elementos que o compõem e pela natureza verbal assegurada a eles, as condições e as intenções de cada atividade social, o que possibilita a compreensão dos sentidos. Importa aqui saber que a heterogeneidade dos gêneros é garantida pela *intenção discursiva do falante* dos diferentes campos da atividade humana, e pela renovação, suscitada na relação mútua entre os gêneros primários e secundários, conforme explica Bakhtin (2003, 2016). Os gêneros primários, oriundos de acontecimentos populares imediatos, integram os gêneros secundários de um modo mais elaborado e desenvolvido culturalmente. Nesse sentido, a relação de reciprocidade entre os gêneros primários e os secundários, bem como entre a linguagem e a ideologia, explicam a natureza do enunciado (BAKHTIN, 2003).

Para Bakhtin (2016, p. 22, grifos do autor),

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística. Além do mais, o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações.

O *enunciado como unidade da comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2003) considera falantes todos os sujeitos do diálogo pela atitude responsiva que cabe a cada um na troca verbal. A posição enunciativa decorre da compreensão do enunciado vivo. Bakhtin (2003, p. 272) aponta que:

[...] a compreensão ativamente responsiva do ouvido [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...], mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.

Desse modo, o falante espera do ouvinte “[...] uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 272). O ouvinte também é um respondente, na medida em que utiliza enunciados ditos e ouvidos, nas relações estabelecidas com outros enunciados, para compor o enunciado que passa a dizer. O acabamento do enunciado do falante é a abertura para a compreensão responsiva do outro. Essa *alternância dos sujeitos do discurso* (BAKHTIN, 2003) cria um diálogo com enunciados relativamente acabados, que exprimem a posição responsiva do falante e possibilitam uma atitude responsiva do outro.

Como dito anteriormente, na construção do enunciado que o sujeito passa a dizer, atuam palavras usadas em outros enunciados congêneres ao do sujeito, “[...] mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos desses enunciados individuais.” (BAKHTIN, 2016, p. 53). “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 295) que o falante assimila, reelabora e reacentua.

Bakhtin (2003, p. 297) explica como as atitudes responsivas dos outros enunciados aparecem no discurso:

[...] os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc.); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação; podemos simplesmente nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos linguísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto.

Assim, Bakhtin (2003) alerta para a profundidade do estudo de um texto e diz que quanto mais profundidade o texto adquirir, mais é possível descobrir os *diferentes graus de alteridade* das palavras do outro no discurso do falante, as diferentes vozes que se materializam no discurso pelos modos de falar, pelo tom e pelos sentidos.

Diante do aparato teórico apresentado, é possível afirmar que o estudo da legenda, realizado pelos organizadores do material *Ler e Escrever* e divulgado aos professores e alunos da rede estadual paulista, só pode se constituir como ensino e aprendizagem de um gênero discursivo quando associado à imagem. A legenda por si só, como equivocadamente apresentada em algumas propostas do material, é um enunciado que constitui o gênero discursivo foto-legenda.

Diante desse conflito conceitual, trato, no texto que segue, legenda como enunciado e legenda associada à imagem (foto-legenda) como gênero do discurso.

5 A foto-legenda no material didático *Ler e Escrever*: gênero discursivo para aprender a ler e a escrever

Os enunciados que seguem revelam como a professora Eliete pensa e age frente às propostas de ensino do material didático *Ler e Escrever* do programa paulista *Ler e Escrever*. Importa registrar que, no momento da entrevista, a referida professora tinha 38 anos, era professora pertencente à categoria “O”, isto é, não efetiva, contratada por tempo determinado por meio de aprovação em processo seletivo, e tinha finalizado havia um ano a graduação em Pedagogia, em instituição pública. Essas informações ajudam a compreender quais vozes sociais formam a voz de Eliete.

Ao ser indagada sobre a motivação de desenvolver as propostas do *Ler e Escrever*, Eliete assume:

Olha:: do projeto índio, Não...porque eu achei que:: foi totalmente fora do momento:: porque a gente discutiu também...“por que não trabalhou com ele no primeiro bimestre?”...a gente teve que trabalhar o índio:: teve que trabalhar o descobrimento...então:: teve coisas que eu já tinha trabalhado com eles...mas era muito longo o projeto...maior do que o das brincadeiras que para eles já tinha mais interesse...aí:: apesar de que assim:: eles aprenderam muita coisa...a visão do índio é bem diferente...quando a gente começa a conversar sobre aquela visão que todo mundo tem de que o índio vive na mata e vive lá com os macacos, né...tem muita coisa nova que eles aprenderam...de uma certa forma, foi válida, né?

Pesquisadora: Você compreende todas as propostas dos guias *Ler e Escrever*?

Eliete: Não...tem...essa questão da legenda que trabalhou muito no projeto do índio, né...eu sabia que tinha a legenda mas eu não estava entendendo muito a proposta...e aí, a outra professora até conversou com o orientador dela, ele deu um livro...só que daí, eu não li ainda...e eu gostaria de entender...qual o sentido da legenda...o porquê trabalhar com a legenda...que o *Ler (e Escrever)* não explica isso...tem a proposta da legenda...esses dias eu estava lendo o Buriti rapidamente e eu vi lá, éh:: tinha uma atividade de legenda e estava lá mais ou menos a definição...mas não é nada profundo como eu gostaria de saber...

Pesquisadora: Então, você sente falta da explicação da atividade “por que fazer aquilo”...

Eliete: Isso...éh:: porque o *Ler (e Escrever)*...ele tem uma coisa assim:: tem um momento quando ele fala “faça assim, assim, assim”, dá a entender que a professora não sabe...então, por isso que está falando...vamos explicar para ela fazer isso e isso...mas ao mesmo tempo a teoria não vem...igual assim, a questão da legenda, então vamos trabalhar a legenda...então, faça o aluno fazer assim, assim... a partir da figura ele vai escrever e você vai fazer intervenção...mas não fala “por quê” legenda?...né...não tem um autor que fala da legenda porque...não vem na orientação...

Pesquisadora: Você encontra dificuldades no processo de ensino da leitura e da escrita?

Eliete: Muitas...muitas...

Pesquisadora: Quais?

Eliete: Eu acho assim...éh:: primeiro assim...que as crianças são muito diferentes...então, cada um tem uma forma de aprender...você fala para uma criança alguma coisa que ela já entendeu...outra não...tem que ter outra:: dinâmica com aquela criança para ver...tem muita dificuldade para saber como cada criança aprende...então, já é a primeira:: a maior dificuldade que eu acho...porque se fala todo mundo não é igual, mas tem que ser igual para todo mundo...então...é isso...eu não vou fazer diferente para cada um...é mais fácil falar eu ensino assim e todo mundo aprende igual...

Pesquisadora: e você acha que o guia vai nessa lógica de “ensina assim e todo mundo vai aprender igual” porque é uma coisa igual para todo mundo? O que você pensa a respeito disso?

Eliete: é mais ou menos isso...é mais ou menos assim [...] (ENTREVISTA, dezembro de 2013).

As palavras descentralizadoras de Eliete lutam contra as palavras autoritárias impressas nos guias que querem oprimir o professor, ao estatuírem discursos ideológicos

centrípetos, e universalizar os alunos “eu não vou fazer diferente para cada um...é mais fácil falar eu ensino assim e todo mundo aprende igual”. O quê dizer e o quê pensar, como expressões universais fundantes nos guias, simplesmente ignoram a singularidade e a inconclusibilidade do sujeito.

A reflexão do processo de educação, de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, é reservada a um pequeno grupo que projeta, seleciona, define, distribui, orienta e controla os discursos e as atitudes dos professores, e, por seu turno, silencia e proíbe formas de produção da cultura ao estancar, por palavras escritas, a fluidez das palavras que habitam o corpo e a mente do sujeito vivo. Eliete não pensou, nem planejou suas realizações tipicamente humanas; ela não compreendeu como as realizações humanas podem se dar sem a compreensão.

As perguntas de Eliete, endereçadas aos elaboradores dos guias, colocam em destaque as interações sociais, culturais, históricas e verbais. Ao questionar “por que não trabalhou com ele no primeiro bimestre?” e “por quê’ legenda?”, a professora quer compreender o sentido da palavra alheia e ressaltar a situação extra verbal que envolve o ensino e a aprendizagem da linguagem, bem como compreender a fragmentação no ensino desse suposto gênero. As questões de Eliete são essenciais para compreender o quê é gênero do discurso e o que é enunciado, e movimentam buscas constantes: Eliete busca por uma professora colega de escola, essa professora busca por um professor universitário, o professor universitário motiva a busca de Eliete ao propor, por intermédio da professora amiga, a busca pelas palavras de autores que tratam do trabalho com legendas em sala de aula.

A atitude de Eliete e das pessoas que se empenharam com ela a desvelar questões dá testemunho de abertura ao outro e desenha o que Freire (1996, p. 64) explica: “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.”

Junto com outras professoras, Eliete se desvincula dos guias e, presa à tradição das efemérides no currículo escolar, cria uma nova situação de ensino a partir de uma data comemorativa (Dia do Índio, 19 de abril), instalando certa desordem, ao voltar para os guias e encontrar, no segundo semestre, um projeto dado a ela sobre o mesmo tema. A palavra de autoridade, contida no material didático legitimado e assumida por Eliete, torna-se palavra autoritária quando conduz a prática da professora a uma repetição do vivido, ao implementar a proposta de trabalho reconhecida oficialmente cuja temática já tinha sido fonte de aprendizagem.

A seguir, compartilho a transcrição da organização geral do segundo e último projeto didático que compõe o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2011) do professor alfabetizador do 1º ano, “Projeto Didático: Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias” (SÃO PAULO, 2011, p. 127-197), citado pela professora em destaque. As transcrições de trechos do *Ler e Escrever* revelam o discurso centrípeto constituinte do material, já que a força centrífuga é explicitada no discurso de Eliete.

Etapa 1: Apresentação do projeto e do produto final:

Atividade 1A: compartilhar o projeto com os alunos e fazer levantamento do que já sabem sobre o tema. Material: papel pardo para produção de desenhos.

Atividade 1B: levantamento do que já sabem sobre o tema a partir da leitura de imagens. Material: fotos com legendas.

Etapa 2: Aprender sobre aspectos gerais das nações indígenas brasileiras:

Atividade 2A: leitura do professor e anotação das informações relevantes. Material: texto retirado do livro *Viagem ao mundo indígena*, de Luís Donizete Benzi Grupioni.

Atividade 2B: elaboração coletiva e reflexão sobre características das legendas. Material: cópias de foto (ou foto digitalizada).

Atividade 2C: escrita do aluno – informações sobre diferentes nações (ditadas pelo professor). Material: proposta de atividade do aluno.

Etapa 3: Aprender sobre uma nação indígena – Xikrins-Kaiapós:

Atividade 3A: leitura do professor de texto sobre o cotidiano dos índios Xikrins-Kaiapós. Material: texto lido pelo professor.

Atividade 3B: leitura de legenda sobre os Yanomamis.

Atividade 3C: escrita de legenda sobre o povo estudado.

Etapa 4: Aprender sobre alimentação, crianças e mitos em diferentes nações indígenas:

Atividade 4A: comparar a relação entre a alimentação dos povos indígenas e a dos alunos. Material: textos e fotos de apoio.

Atividade 4B: discussão em quartetos sobre os hábitos alimentares dos povos indígenas.

Atividade 4C: escrita de legendas sobre hábitos alimentares dos povos indígenas.

Atividade 4D: brincadeiras e brinquedos indígenas. Material: relato escrito e vídeo.

Atividade 4E: ditado ao professor de uma das brincadeiras apresentadas na aula anterior. Atividade 4F: como as crianças índias aprendem. Material: textos e fotos de apoio.

Atividade 4G: mitos de origem de dois povos indígenas. Material: textos de apoio.

Atividade 4H: ditado ao professor do mito de origem dos índios Desanas.

Etapa 5: Aspectos históricos:

Atividade 5A: leitura pelo professor de matéria sobre o descobrimento do Brasil. Material: matéria publicada em revista infantil.

Atividade 5B: ouvir e cantar uma canção sobre o descobrimento. Material: letra da música *Pindorama*.

Etapa 6: Preparação do produto final:

Atividade 6A: divisão dos grupos.

Atividade 6B: preparação de materiais para exposição.

Atividade 6C: escrita de legendas.

Atividade 6D: revisão das legendas que acompanham o material de apoio para a exposição.

Atividade 6E: ensaios para a apresentação. (SÃO PAULO, 2011, p. 134-135).

Ao projetar a organização do projeto, dando a ele detalhes de atividades e materiais, os elaboradores e os implantadores do material didático dicotomizam língua e vida, ao prepararem um projeto fechado, com passo a passo a ser seguido, sem desvios. Para Geraldi (2010, p. 72), “[...] a compreensão se constrói no processo de interlocução [...]” e, por isso, os elementos necessários para a compreensão não podem e não conseguem estar previamente organizados e definidos. É na relação com a vida que o ensino de língua portuguesa (e qualquer outra língua) adquire coloração e funciona por enunciados concretos. Ao prever de forma uniformizada todos os passos a serem seguidos pelos implementadores do *Ler e Escrever*, os produtores desse projeto de ensino da língua levam em consideração a universalização e “[...] a ‘distribuição’ do mesmo saber entre sujeitos sociais diferentes e desiguais” (GERALDI, 2010, p. 79) e “interessa-lhes transmitir o conhecido para que o já conhecido permaneça como o único acontecimento possível do futuro.” (GERALDI, 2015, p. 113). Ao dizer “cada um tem uma forma de aprender”, “porque se fala todo mundo não é igual, mas tem que ser igual para todo mundo” e “eu não vou fazer diferente para cada um...é mais fácil falar eu ensino assim e todo mundo aprende igual”, Eliete põe em discussão a identificação da diferença. A professora demonstra entender o sentido de singularidade quando fala de sujeitos diferentes e de formas diferentes de constituição dos sujeitos. Assim, ela também entende que o processo de constituição da singularidade parte de um processo de construção de sentidos diferentes ocasionado pelas trocas sociais e verbais com os *outros*.

Ao desvincular a compreensão dos sentidos do mundo do processo de interação verbal e extra-verbal, isto é, ao desvincular o estudo dos enunciados e dos gêneros do discurso com as esferas das atividades humanas, o projeto didático referenciado por Eliete ignora, como afirma Bakhtin (2003), a singularidade do sujeito falante e pensante, e revela sua concepção de língua, de sujeito e de sociedade, ao apagar as diferenças e unificar sujeitos e saberes. Geraldi (2015, p. 114) afirma que as “Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas [...]” e Bakhtin (1997, p. 55), que “[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro [...] Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse”, portanto, viver, ouvir, ler e ver de modo igual desdiferencia o sujeito diferente porque as marcas fronteiriças apagadas reduzem as distâncias entre os sujeitos e entre os sentidos

atribuídos por cada sujeito, falsificando o seu acabamento no acontecimento da vida, isto é, no mundo ético. Ainda de acordo com Geraldi (2015, p. 111),

No mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como consequência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades. Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, solução.

Ao tentar instaurar um projeto de vida e de linguagem universal, controlada, repetível e previsível, as forças centrípetas impressas no material didático em questão desconsideram a singularidade das relações sociais, culturais e históricas entre sujeitos que utilizam a linguagem para aprender e para ensinar. Esse projeto de vida e de linguagem parece ser a solução para as crianças aprenderem a ler e a escrever textos definidos previamente, cujas expectativas de aprendizagem derivadas desse trabalho são exigidas nas avaliações externas.

Para dar continuidade à discussão do projeto didático “Índios do Brasil”, bastante mencionado por Eliete, transcrevo a primeira proposta de atividade com legendas da etapa 1 do projeto do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2011), do professor alfabetizador do 1º ano, e reproduzo em figura a proposta de atividade com legenda, prevista no guia didático do professor e no caderno de atividade do aluno.

A transcrição abaixo revela a compreensão que os elaboradores do material *Ler e Escrever* têm dos gêneros do discurso e a proposição de ações para os professores trabalharem a foto-legenda.

Atividade 1B: levantamento do que já sabem sobre o tema a partir da leitura de imagens

Objetivos

- Relativizar os conhecimentos iniciais dos alunos a partir de imagens e pequenos textos (legendas).
- Utilizar fotos e legendas como fonte de informação para o estudo.

Planejamento

- Quando realizar: após a aula em que os alunos apresentaram seus conhecimentos sobre os índios brasileiros.
- Como organizar os alunos: a discussão é coletiva. Os alunos permanecem em suas mesas.
- Que materiais são necessários: fotos com imagens dos índios, acompanhadas de legendas em que se explicita a nação a que pertencem.
- Duração: 40 minutos.

Encaminhamento

- Utilize a sala de informática para projetar as fotos sugeridas. Além disso, providencie cópias da atividade para os alunos.
- Projete as fotos e leia as legendas em que aparecem os nomes das nações indígenas retratadas. Questione o significado daquele texto. O que significa WAURÁ ou KAIAPÓ? Proponha também que observem os detalhes de cada imagem: o que as pessoas estão fazendo? É uma cena cotidiana ou faz parte de um evento especial? Como estão vestidas? Que materiais são utilizados nos adornos? Onde se encontram?
- Deixe que os alunos falem livremente, garantindo que todos que quiserem tenham oportunidade de se colocar, bem como de serem ouvidos pelos colegas.
- Enquanto falam, faça intervenções para que os demais se posicionem em relação àquilo que foi dito por uma das crianças: concordam? Têm uma ideia diferente do que possa estar ocorrendo naquela imagem ou quanto ao significado de um termo usado na legenda?
- Além de propor que observem as fotos, chame a atenção também para o conteúdo das legendas e as informações que nelas aparecem: o que elas acrescentam à imagem? Você pode indicar, por exemplo, que os textos escritos acrescentam às imagens informações como o nome das nações indígenas representadas, nomes dos lugares em que ocorreram as cenas retratadas ou explicam melhor o que as pessoas que aparecem nas imagens estão fazendo.
- Depois de discutirem sobre o que observaram em cada foto e o que aprenderam pela leitura das legendas, proponha também uma conversa sobre algumas das ideias apresentadas na aula anterior (a partir dos desenhos que produziram), e o que pensaram a respeito dos índios. O que está de acordo ou contradiz aquilo que aparece nas imagens? Esse confronto entre o que veem nas imagens e o que imaginavam pode aparecer espontaneamente ou ser apontado por você. Nesse sentido, é interessante voltar aos desenhos produzidos para explicitar essas diferenças.
- Após projetar e conversar sobre as imagens e legendas, proponha que os alunos ditem para você aquilo que pensavam sobre os índios e que se confirmou (essas informações podem ser expressas em textos como: “Nós achávamos que os índios ... e, nas fotos e legendas, aprendemos que isso realmente ocorre”), aquilo que não está de acordo com as imagens (“Pensávamos que os índios ..., mas pelas fotos e legendas aprendemos que isso não é verdade”) e aquilo que não fora levantado antes (“Aprendemos, vendo as fotos dos índios, que eles...”) (SÃO PAULO, 2011, p. 138-140).

NOME: _____

DATA: ____ / ____ / ____ TURMA: _____

OBSERVE AS FOTOS, LEIA AS LEGENDAS E CONVERSE COM SEUS COLEGAS.



CRANÇA KAIAPÓ
PREPARADA PARA
PARTICIPAR DE UM
RITUAL DE SEU POVO.



CASAS NUMA ALDEIA WAURÁ, NO MATO
GROSSO. CADA CASA É OCUPADA POR VÁRIAS
FAMÍLIAS.



CRANÇAS GUARANIS EM ESCOLA NA ALDEIA
KRUKUTU.

Figura 1 - Cópia da página do guia do professor do 1º ano
Fonte - São Paulo, 2011, p. 140.

Antes de dar início à discussão sobre o enunciado, destaco no recorte acima apresentado, referente à *Coletânea de Atividades Ler e Escrever do Aluno* do 1º ano, a proposta de leitura com a escrita de legendas com letras maiúsculas. O uso cotidiano de letra maiúscula para aprender a ler e a escrever nos primeiros anos do ensino fundamental, ciclo 1, é também um projeto político implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio dos materiais *Ler e Escrever*, que revela uma aproximação muito mais profunda das teorias psicológicas biologizantes que de uma teoria histórico e cultural. Fetter, Lima e Lima (2010) explicam que com a introdução de propostas construtivistas no Brasil, a partir da década de 80 do século passado, modelos de escrita foram alvos de debates pelos estudiosos da autora argentina e piagetiana Emilía Ferreiro. Assim, a partir dos *preceitos construtivistas*, a letra de fôrma ou de imprensa é considerada o tipo de letra mais adequado para a criança ler e escrever na fase inicial de aquisição da escrita, isto é, para as crianças de 1º e 2º anos escolares. Nessa perspectiva, segundo Fetter, Lima e Lima (2010, p. 17), as letras de fôrma maiúsculas passam a ser o tipo de letra ideal a ser utilizado na aprendizagem

da leitura e da escrita de textos pelas crianças, “[...] já que são caracteres isolados e com traçado simples, diferentemente das cursivas, emendadas umas às outras”. A letra cursiva e as letras de fôrma minúsculas, portanto, ficam relegadas a um contato natural da criança com o tipo de letra em situações de leitura com outros materiais impressos. Bajard (2012) afirma que o contato da criança com os dois tipos de caixa, a baixa e a alta, isto é, com a distinção das letras maiúsculas das minúsculas, facilita a memorização da palavra gráfica, favorece o reconhecimento visual da palavra e a descoberta do sentido da escrita pela criança.

A partir da noção de gênero do discurso, discutida de modo mais aprofundado por Bakhtin (2003; 2016), é possível pensar a legenda como um enunciado concreto produzido por determinado sujeito, pertencente a um certo campo da atividade humana, que tem o que dizer a outros sujeitos, de outros campos da atividade humana, e em condições bastante específicas de produção e finalidades. “Com efeito, cada um desses campos tem sua linguagem, com suas formas e métodos, suas leis específicas de refração ideológica da existência comum.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 44). O gênero discursivo foto-legenda, bem como outros enunciados, é constituído por três elementos: “[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 12), que Medviédev (2012) e Bakhtin e Volochínov (2012) nomeiam por forma (e tipos) e conteúdo. Bakhtin (2016, p. 20) afirma que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” e, por isso, só podem ser compreendidos como *unidade real da comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2016).

A “Atividade 1B: Levantamento do que já sabem sobre o tema a partir da leitura de imagens”, contida no guia do professor alfabetizador do 1º ano, na qual a leitura da legenda é destacada e serve de *prática social de referência*, não passa de uma proposta de atividade pensada para *sujeitos ficcionais* (GERALDI, 2010). A orientação dada ao professor, após os alunos verem as imagens e o professor ter lido as legendas, é que ele “deixe que os alunos falem livremente, garantindo que todos que quiserem tenham oportunidade de se colocar, bem como de serem ouvidos pelos colegas” (SÃO PAULO, 2011, p. 139), sugerindo a não indicação de respostas corretas para o trabalho com o gênero, o que coloca o guia *Ler e Escrever* em posição privilegiada aos manuais didáticos do professor que marcam, em vermelho, as respostas julgadas corretas. A atividade apresentada até prevê que os alunos falem, mas os passos seguintes orientadores do professor devem ser praticados independentemente das respostas dos alunos. A *alternância dos sujeitos do discurso* e a *compreensão ativamente responsiva*, que dão aos gêneros aspectos irrepetíveis, são apagadas

pela comanda linear do professor em permitir ou não permitir (a partir do momento em que há regras para isso) espaços para que o aluno diga algo.

Sobre a materialização da foto-legenda nos materiais didáticos do *Ler e Escrever*, compreendo com Marcuschi (2003) que apesar de o guia e de o caderno dos alunos operarem como suportes das legendas, a função do gênero (a quem ele se destina e com qual intenção) é reduzida a um contexto restrito de exemplos com a intenção de ensinar a produção e a compreensão do texto, fora de sua circulação nas esferas da atividade humana. Assim, a gênese do gênero do discurso é desconsiderada pela sua desvinculação da atividade humana criadora e pela unificação dada ao gênero na escola, mediante a fixação de suas características e usos, e da definição de que todos devem aprender da mesma forma (com o professor seguindo os mesmos passos e falando as mesmas coisas) e ao mesmo tempo (no segundo semestre de cada ano letivo e em 40 minutos).

A *vontade discursiva do falante*, manifestada pela escolha do gênero (a partir do projeto de dizer do autor e do projeto de conhecer do leitor), em situação específica de *comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2016), é suprimida por situações didáticas que utilizam os textos para estabelecerem perguntas, limites para as respostas e atitudes frente ao sujeito falante que se transforma em objeto. Assim também é a imagem do professor frente aos guias. Privado de saberes e de tempo para refletir e inaugurar conhecimentos “e aí, a outra professora até conversou com o orientador dela, ele deu um livro...só que daí, eu não li ainda...e eu gostaria de entender”, o professor se torna refém da verdade do outro, como anunciou Eliete (2013).

Ao pôr em questão a si mesmo “o porquê trabalhar com a legenda”, Eliete busca sentidos para a atividade proposta no guia e quer entender a relação entre “[...] os motivos da atividade e os fins das ações [...]” (ASBAHR, 2014, p. 268) porque considera que o trabalho com a linguagem se dá a partir da compreensão ativa do aluno no encontro com as palavras no texto, e que isso é muito mais importante que o passo a passo do manual “faça assim, assim, assim”, cujo objetivo é ensinar o professor a extrair um sentido do texto. Esse paradoxo vivido por Eliete pode ser expresso na citação que fazemos de Geraldi (2010, p. 116):

[...] a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido [...].

Com questionamentos, decisões divergentes das ordens do guia e com a compreensão da diferença, Eliete concebe *a aula como acontecimento*, para parafrasear Geraldi (2010), apesar do seu discurso estar ligado e, por vezes, controlado pelo discurso autoritário que habita o guia. A formação inicial em graduação numa universidade pública, a formação continuada em momentos de ATPCs em uma escola estadual sob a perspectiva do *Ler e Escrever* e a formação pelos guias *Ler e Escrever* formam Eliete e dão a ela modelos ou indicações de práticas para reproduzir o conhecimento, mas o viver cotidiano na sala de aula indeterminado e imprevisível é o que a faz assumir um compromisso responsável com a aprendizagem dos alunos e com o conhecimento que não se repete.

6 Conclusão

O objetivo deste texto foi compreender alguns discursos da professora Eliete, do ensino fundamental, ciclo 1, de uma escola estadual do centro-oeste paulista, acerca de propostas de atividades de ensino da leitura e da escrita de legendas associadas à imagem previstas no material didático *Ler e Escrever*. Pelo cotejamento de textos, textos produzidos por Eliete e textos produzidos por um grupo de autores do *Ler e Escrever*, compreendo os sentidos de forças centrípetas e centrífugas pela resposta da professora diante da ação do material didático constituinte do programa paulista *Ler e Escrever*.

O recorte escolhido para este artigo ilustra as conclusões obtidas na tese.

Ao apresentar enunciados problematizadores do uso do guia didático dentro da sala de aula e sua constituição prescritiva e padronizada, me reporto às transcrições e cópia do material didático *Ler e Escrever* do 1º ano para explicar o quanto os guias são modelos abstratos de linguagem, que anulam a unicidade e ressaltam a repetição e o predeterminado como princípios fundamentadores. Os dados indicaram que os guias didáticos atuam como controladores do uso da linguagem nas salas de aula, sendo uma medida autoritária e opressora, impedidora do plurilinguismo e do ato responsável do professor. Contudo, nenhuma força, nem mesmo a força centrípeta é imbatível. A força centrífuga, criada pelo enunciado ideológico, luta em pé de igualdade com a força centrípeta presente nas orientações dos guias porque é uma força criadora que transforma a visão de reificação do homem em uma visão do inacabamento do sujeito vivo e falante. A implementação dos guias realizada pela professora Eliete é uma demonstração de luta pela alteridade. Apesar de a força

centrípetas nos guias ignorar a história dos sujeitos e as possíveis relações dialógicas em um espaço de ensino planejado e organizado intencionalmente, Eliete quer manter viva a capacidade de arriscar, de romper e de se indignar contra tudo que tenta apagar sua voz e paralisar seu ato.

Concluo, portanto, que mesmo com uma proposta diferenciada dos livros didáticos e dos demais manuais de ensino tradicionais, o material didático *Ler e Escrever* quer impedir profundas trocas verbais irrepetíveis e imprevisíveis no processo de ensino e de aprendizagem, mas o plurilinguismo presente na voz da professora Eliete, como força centrífuga, gera ações transgressoras frente às direções unilaterais e centralizadoras constitutivas dos guias didáticos *Ler e Escrever*, promovendo negociações de sentidos e produzindo rachaduras nos modelos contidos nos guias.

Referências

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014.

BAJARD, É. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, M. A forma espacial do herói. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 61-78.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FETTER, S.; LIMA, E. L. C.; LIMA, G. C. O ensino da escrita manual no Brasil: dos modelos caligráficos à escrita pessoal no século XXI. **BOOC**. Biblioteca On-line 239 de ciências da comunicação, v. IV, p. 1-31, 2010. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/fetter-sandro-lima-edna-lima-guilherme-o-ensino-daescrita-manual-no-brasil.pdf>> Acesso em: 2 jan. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

_____. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro e João, 2015.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. p.19-39.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 2). **Revista DLCV – Língua, Linguística e Literatura**. João Pessoa, v. 1, n. 1, 9-40, Out. 2003. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/7435/4504>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

PRADO, V. A. do. **O gênero de divulgação científica**: leitura, ensino e avaliação em classes de terceiro e quinto anos do ensino fundamental. 2011. 123 f. Dissertação 252 (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2011.

_____. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano, 4. ed (revisada e atualizada). Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2014.

_____. **Programa Ler e Escrever**. São Paulo, c2010. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>. Acesso em: 19 set. 2013.

Data de recebimento: 31 de janeiro de 2018

Data de aceite: 8 de março de 2018