

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE LETRAS**

**FRANCINEIDE PAIVA MORAES**

**A AUTORIA DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:**  
**O papel do professor como voz didática, locutor e instância de escuta do aluno**

Belém, Pará

2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE LETRAS**

**FRANCINEIDE PAIVA MORAES**

**A AUTORIA DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:**

**O papel do professor como voz didática, locutor e instância de escuta do aluno**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Letras (Linguística), linha de pesquisa em Ensino-aprendizagem de línguas, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Linguística.  
Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild  
Área de concentração: Ensino-aprendizagem

Belém, Pará

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M827aMoraes, Francineide Paiva

A autoria da aula de Língua Portuguesa: o papel do professor como voz didática, locutor e instância de escuta do aluno / Francineide Paiva Moraes; orientação do Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild. - Belém, 2014.

128 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação de Letras (Linguística, Belém, 2014).

1. Aula - Planejamento e execução. 2. Função-Autor. 3. Professor - Locutor e escuta. 4. Voz didática. I. Fairchild, Thomas Massao, orient. II. Título.

CDD: 469

Francineide Paiva Moraes

A autoria da aula de Língua Portuguesa: o papel do professor como voz didática, locutor e instância de escuta do aluno

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Letras (Linguística), linha de pesquisa em Ensino-aprendizagem de línguas, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Ensino-aprendizagem

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild – ILC/UFPA  
Orientador

---

Profa. Dra. Fátima Cristina da Costa Pessoa – ILC/UFPA  
Membro da Banca

---

Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva – UEPA/UNAMA  
Membro da Banca

***A Deus, por tudo!***

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida.

Aos meus avós que me criaram e me educaram, Francisco Paiva (*in memoriam*), por ter acreditado em meu potencial desde a infância, antes mesmo que eu acreditasse em mim, e Maria Paiva, por ter me ensinado a ser quem eu sou, ao se realizar em mim a cada título acadêmico que conquisto, sendo minha fonte de inspiração e motivação para eu tentar chegar aonde ela não chegou.

Aos meus pais, Luís Guilherme Oliveira, por ser meu pai e meu amigo, e Ivaneide Paiva, por estar ao meu lado em todos os momentos da minha vida, por compreender minha ausência na maior parte das reuniões de família e por sofrer comigo a cada prazo não cumprido, a cada fracasso e a cada frustração, sem nunca desanimar.

Ao meu marido, Alexandre Moraes, pelo amor e abnegada paciência comigo durante essa longa caminhada de dedicação aos estudos e por ter aceitado me dividir por um tempo com Foucault, Maingueneau, Possenti, Geraldi, entre tantos outros a quem eu destinei grande parte de meu tempo durante os últimos dois anos.

Aos meus filhos Victor Alexandre e Victória Carolina, por darem sentido à minha vida e por compreenderem os momentos em que estive ausente para estudar e desenvolver minhas pesquisas, além dos momentos em que estive “presente”, mas só “virtualmente” ou no “piloto automático”; e à minha filha Maria Helena, que, embora ainda esteja em meu ventre, impulsiona-me a estudar e a vencer mais esse desafio.

À Universidade Federal do Pará, por tudo o que me proporcionou durante os anos em que me acolheu, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

À CAPES, pelo investimento em minha pesquisa, com minha inserção no Projeto de Pesquisa “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos e da inserção do laptop na escola pública brasileira”.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild, pelo acompanhamento atento e crítico que dispensou ao longo do trabalho e, sobretudo, por não ter desistido de mim, apesar de todos os meus tropeços. Expresso também meu reconhecimento por sua capacidade intelectual e poder de discernimento e infinita paciência.

Aos professores: José Carlos Cunha, Carmen Lúcia, Walkyria Magno, Marília Ferreira e Germana Sales, que contribuíram de modo excepcional para minha formação.

À professora Myriam Cunha, “a diva do Ensino-aprendizagem”, por tudo que me ensinou em suas aulas durante o período do mestrado e pela valiosa contribuição que dera em minha qualificação.

À professora Fátima Pessoa, “a diva da Análise do Discurso”, por fazer parte de quase toda a minha vida acadêmica desde a graduação; por ter me apresentado o caminho da AD ao ser minha orientadora no TCC; por me acompanhar durante o mestrado, contribuindo de forma significativa na minha qualificação, e por me dar o prazer de continuar ao meu lado na minha banca de defesa.

À professora Socorro Cardoso, por tudo o que me ensinou durante o Curso de Especialização em Estudos Linguísticos e Análise Literária (UEPA) e por me dar a honra de participar de minha defesa de mestrado, fazendo parte de mais essa etapa da minha vida.

A todos os meus colegas de turma de mestrado, especialmente à Laura Bormann, Fernanda Souza, Alexandre Carvalho, Hellen Pompeu e Nazaré Moraes, pela amizade e cumplicidade dispensada durante todo o curso.

À escola *Machado de Assis*, por ter permitido que a pesquisa ora apresentada se desenvolvesse em suas instalações.

À professora *Sofia*, por sua significativa colaboração para o desenvolvimento deste trabalho e por ter me ensinado muito sobre o amor que sustenta e inspira a prática docente.

À turma de 5ª série (6º ano) da *Escola Machado de Assis*, por ter me acolhido durante o período em que acompanhei suas aulas e por ter me tratado com respeito, carinho e amizade.

Às minhas amigas Rosângela Cunha, Micheline Miranda, Kelly Serra e Vanessa Costa, por terem acompanhado toda a gestação deste trabalho e pelas palavras de ânimo que me ajudaram dar à luz este texto.

A todas as pessoas que não pude contemplar nesse agradecimento, mas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se realizasse.

*Foi nesses termos [o autor seria uma velharia ideológica] que Barthes consagrou outrora um ensaio à morte do autor, algo imprudente em sua radicalidade (era uma época em que se morria muito: depois de deus, o homem, o sujeito, o autor...). Que pena! Os fantasmas são duros na queda (...)*

**(Schneider, M.)**



## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como se constitui a função-autor assumida pelo professor de Língua Portuguesa (doravante LP) ao produzir suas aulas. Para tanto, a pesquisa, de natureza documental e etnográfica, foi desenvolvida durante um bimestre em uma escola da rede pública de ensino do município de Belém-PA, onde observamos as aulas de LP de uma turma de 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental. Adotamos como *corpus* materiais de ensino mobilizados pela professora colaboradora, atividades realizadas pelos alunos e anotações registradas em diário de campo, dos quais selecionamos 33 recortes discursivos que foram analisados na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa. A discussão dos dados está ancorada em pressupostos de Foucault (2001/1969), que defende que a função-autor pode dar lugar simultaneamente a várias posições-sujeito; de Orlandi (2007), que afirma que a autoria pressupõe um gesto de produzir um discurso interpretável; de Maingueneau (2008), que postula as noções de “competência discursiva” e dos planos discursivos “estatuto do enunciador e do destinatário” e “vocabulário”, que contribuíram para a compreensão dos discursos inscritos nos posicionamentos assumidos pela professora; além de outros autores que colaboraram para a reflexão ora proposta. Com base nesses postulados, analisamos como a professora da turma pesquisada assume na aula as posições enunciativas de *voz didática*, enquanto mediadora entre o conhecimento e o aluno; de *locutor*, na interlocução com os alunos, criando condições para que os saberes sejam desenvolvidos na aula; e de *escuta* da aprendizagem do aluno, buscando identificar suas dificuldades e agir sobre elas. Os resultados das análises indicam que a professora, embora tenha ocupado um lugar de escuta que, em alguns momentos, não se realizou plenamente, assume a função-autor, ao executar um trabalho de produzir, filtrar ou selecionar o que poderá fazer parte de suas aulas e de traduzir o enunciado do outro para dentro de seu discurso, produzindo, assim, aulas com uma lógica própria, a fim de promover o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

**Palavras-Chave:** Função-Autor. Aula. Voz Didática. Locutor. Escuta.

## ABSTRACT

The present dissertation aims to investigate how the authorship-function assumed by Portuguese Language (PL) teachers as they produce their classes is constituted. To that end, this documental and ethnographic research was developed during a bimester's time in a public school located in the city of Belém, Brazil, where we observed Portuguese classes taught to the sixth year of 'Ensino Fundamental'. Our corpus was assembled from teaching materials utilized by the teacher that collaborated to the research, activities solved by students and field log notes. Among those, we selected 33 discursive segments that were analyzed under the light of french Discourse Analysis. The discussion is based on Foucault (2001/1969), to whom the author-function may lead to the emergence of various subject-positions; on Orlandi (2007), to whom authorship implies a gesture by which an interpretable discourse is produced; and on Maingueneau (2008), who postulates the concepts of "discursive competence" and of "status of the enunciator and of the addressee" and "vocabulary" as discursive plans. These concepts, among some others, have contributed to interpret the discourses imprinted in the positions assumed by the collaborating teacher during her classes. Based on them, we analyze how the teacher plays the roles of *didactic voice*, acting as a mediator between students and knowledge; of *speaker*, in the interactions with the students, creating the necessary conditions for knowledge to be developed in class; and of a *listening stance*, trying to probe their difficulties and act upon them. The results indicate that the teacher, although listening to students in such a way that sometimes, is not realized completely, assumes the authorship-function by filtering or selecting what may or may not become part of her classes and by translating the enunciate of the other into her discourse, thus producing classes that have their own logic, in order to promote the *teaching-learning process of the students*.

**Keywords:** Author-Function. Class. Didactic Voice. Speaker. Listening Stance.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	12
<b>1</b>	<b>UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE A AUTORIA.....</b>	18
<b>1.1</b>	<b>A autoria de livro e obra.....</b>	18
<b>1.2</b>	<b>A autoria na escola.....</b>	20
1.2.1	A autoria e a produção de materiais de ensino.....	20
1.2.2	A autoria na produção e leitura de textos.....	26
<b>2</b>	<b>A AUTORIA DA AULA.....</b>	31
<b>2.1</b>	<b>Constituição da aula.....</b>	31
2.1.1	Relação intersubjetiva.....	32
2.1.2	Professor, aluno e conhecimento.....	35
<b>2.2</b>	<b>A relação entre a autoria da aula e as posições enunciativas assumidas pelo professor.....</b>	38
2.2.1	Voz didática.....	39
2.2.2	Locutor.....	44
2.2.3	Escuta.....	50
<b>2.3</b>	<b>Função-autor: articulando as diferentes formações discursivas inscritas na aula.....</b>	53
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA: PONTO DE PARTIDA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....</b>	59
<b>3.1</b>	<b>Percurso da pesquisa .....</b>	59
3.1.1	Em busca de um objeto de pesquisa.....	59
3.1.2	Redefinição da pesquisa.....	60
<b>3.2</b>	<b>A pesquisa: processo de produção de dados.....</b>	61
3.2.1	<i>Lócus</i> da pesquisa.....	63
3.2.2	Sujeitos da pesquisa .....	64
3.2.3	Constituição do <i>Corpus</i> .....	65
<b>4</b>	<b>A AUTORIA DA AULA EM JOGO.....</b>	67
<b>4.1</b>	<b>Planejamento e execução das aulas.....</b>	67

4.1.1	Organização das aulas de LP produzidas a partir de um projeto de pesquisa.....	67
4.1.2	Síntese das aulas observadas.....	73
<b>4.2</b>	<b>Movimentos discursivos do professor ao ocupar diferentes lugares enunciativos na produção da aula.....</b>	<b>81</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Professor como voz didática.....</b>	<b>81</b>
4.2.1.1	<i>Atuando na seleção e produção de materiais de ensino.....</i>	81
4.2.1.2	<i>Acionando diferentes discursos na produção da aula.....</i>	84
<b>4.2.2</b>	<b>Professor como locutor.....</b>	<b>94</b>
4.2.2.1	<i>Mobilizando uma linguagem apropriada na aula.....</i>	95
4.2.2.2	<i>Atribuindo estatuto ao locutor e ao interlocutor.....</i>	97
<b>4.2.3</b>	<b>Professor como escuta.....</b>	<b>102</b>
4.2.3.1	<i>Escutando a palavra do aluno .....</i>	102
4.2.3.2	<i>Escutando e agindo sobre as dificuldades do aluno .....</i>	109
4.2.3.3	<i>Escutando os avanços do aluno .....</i>	114
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>126</b>

## INTRODUÇÃO

*Nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Estes desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permita chegar.*

(PROUST)

Iniciamos nossa discussão sobre autoria com essa passagem escrita por Proust, porque, embora se relacione ao autor do texto literário, muito nos diz sobre o fenômeno da autoria de um modo geral. A tarefa de pegar um instrumento qualquer, uma pena, uma caneta, uma máquina datilográfica, um computador etc., para dar vazão ao que pensamos e queremos dizer é sempre muito difícil, pois deixamos uma parte de nós nos escritos que produzimos e isso sempre vai gerar um juízo de valor em nosso interlocutor, que pode ou não concordar com o posicionamento que assumimos.

Assumir a autoria do que produzimos, portanto, nem sempre é uma tarefa fácil, pois implica uma saída da zona de conforto em que estamos inseridos, em busca de um caminho que ainda deve ser inventado, ou seja, é necessário “inventar um si próprio” – usando as palavras de Riolfi (2011). Assim, ao assumir a autoria deste texto, nós nos colocamos nessa zona instável a caminho do desconhecido – o que é pior – recorrendo a um metadiscurso, uma vez que tentamos assumir a função-autor (em um texto acadêmico) para falar da função-autor da aula, fato esse que torna esse caminho ainda mais movediço.

Neste trabalho, propomos uma reflexão que relaciona autoria à prática docente; todavia, não podemos deixar de considerar que o papel do professor vem se modificando ao longo dos anos. A partir de meados do século XX, quando o processo de depreciação da função docente foi intensificado, levando ao rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o professor foi obrigado a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente, como, por exemplo, transferir para o livro didático (doravante LD) a tarefa de preparar os exercícios que nortearão sua aula (SOARES, 2002).

Em relação ao trabalho do professor, Geraldi (1997, p. 93) ressalta: “A profecia de Comenius se concretiza: ‘Tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras’”. A entrada dos LD na sala de aula, por conseguinte, gera conseqüências, como relata Antunes (2003, p. 108): “O professor ‘aprendeu’ a não ‘criar’, a não ‘inventar’ seus programas de aula. O conhecimento que ele ‘passava’ e ‘repassava’ era sempre produzido por outra pessoa, não por ele próprio”.

Assim, considerando que a identidade profissional do professor está relacionada a “quem” está produzindo uma determinada aula, observamos que essa identidade vem se transformando ao longo dos anos, na medida em que muitos professores repassam a outrem a função de elaborar as aulas que irão ministrar, restando-lhes apenas a função de executá-las. Ou seja, o professor passa a ocupar um papel menor no processo de desenvolvimento da aula. Isso, provavelmente, contribui para que professores leigos continuem ainda hoje a ocupar salas de aula no Brasil, como podemos observar, por exemplo, em pesquisas de Geraldi (1997), que relata uma situação, ocorrida em 1990, em que uma professora do Piauí que estudou até a 2ª série do 1º grau (Ensino Fundamental) dava aulas para duas classes de 1ª a 5ª séries, em condições subumanas. Vinte anos depois, Geraldi (2010, p. 87) continua denunciado “quem é” o professor que ocupa as salas de aula: “No estado de São Paulo, o mais desenvolvido de todos, ainda em 2010, o chamado professor substituto substitui em qualquer disciplina, não importa qual tenha sido sua formação inicial”.

No tocante ao Estado do Pará, segundo censo do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), dos professores de Letras/Literatura/Língua Portuguesa que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, 4,72% não possuem formação superior; e no Ensino Médio, 4,95% – percentual aproximado do que ocorre em todo o Brasil. Esses dados indicam que, embora em menor número, ainda há professores lecionando nas escolas sem possuir formação superior, apesar de ser uma exigência determinada em lei<sup>1</sup>.

Esses fatos não só evidenciam a depreciação da profissão docente, que teve início no século passado, mas, sobretudo, revelam a imagem que se tem do professor até os dias atuais: “*profissão*” que qualquer indivíduo com ou sem formação adequada pode exercer para “*ensinar*” outro indivíduo, que nem sempre “*sabe*” menos que aquele. Entendemos que, hoje, a identidade na profissão docente, geralmente, não é dada pelo professor, mas, sim, construída em outros lugares onde se concentram as decisões no que toca a produção da aula – na universidade, nos LD, na imprensa voltada para o setor educativo, entre outros. Não obstante, a identidade do professor é construída também em sua relação com a escola, com o aluno; enfim, em sua própria prática docente. Sendo assim, o gesto de assumir a autoria da aula possibilita ao professor mudar essa imagem, uma vez que pressupõe uma série de conhecimentos prévios na área em que o professor atua, diferenciando-o do indivíduo que não compartilhe desses mesmos conhecimentos.

---

<sup>1</sup> Lei nº 9.394 (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

A despeito da grande comercialização de LD, há docentes que assumem não só a responsabilidade pela produção de seu próprio material, mas, sobretudo, da aula que irão ministrar. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo investigar como se constitui a função-autor assumida pelo professor de Língua Portuguesa (doravante LP) ao produzir sua aula. Buscamos, portanto, professores que, ainda que mobilizem em sala materiais de ensino de grande circulação, como o LD ou gramáticas tradicionais, conseguem transformar sua aula em um acontecimento. Para tanto, elegemos como lócus para produção de dados uma escola pública de Belém-PA, em que acompanhamos uma turma de 5ª série (6º ano) durante aproximadamente um bimestre e registramos as observações em diários de campo.

Tal investigação insere-se no quadro da Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa e se fundamenta em trabalhos de Foucault (2001/1969; 2007/1970), Bakhtin (1997; 2004/1929), Authier-Revuz (2004), Orlandi (1999; 2007), Maingueneau (2008), entre outros. Consideramos que essa perspectiva teórica nos possibilita saber como o sujeito-professor mobiliza os sentidos em seus dizeres, em suas atividades e em suas escolhas, sendo, assim, o sujeito entendido não como indivíduo, mas como uma posição ocupada no discurso, atravessada pelos dizeres dos outros.

A decisão de tomar a função-autor como objeto de análise foi motivada, em grande medida, por observarmos o lugar que a autoria vem ocupando no cenário educacional brasileiro. Nos últimos anos, não houve apenas mudança no papel do professor, mas também no lugar destinado à autoria, já que, embora o LD continue a fazer parte da maioria de nossas salas de aula e seja enaltecido em políticas educacionais em vigor<sup>2</sup>, a autoria deixou de ser um referencial para sua escolha, uma vez que muitos professores escolhem LD como o fazem com seus produtos preferidos, ou por recomendação de quem já os usou ou por atender aos apelos do *marketing* das editoras.

Ressaltamos que a discussão sobre autoria faz-se necessária não só por possibilitar a reflexão do professor sobre a sua prática docente, mas, sobretudo, por vislumbrar para ele outro papel que não o de mero “repassador” dos conteúdos apresentados nos LD ou definidos pela instituição escolar onde trabalha. Essa ideia encontra amparo em pressupostos de Antunes (2003), que defende que o professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, “assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação

---

<sup>2</sup> Segundo Silva (1998, p. 3), “O livro didático, passa a ser utilizado com mais frequência no Brasil na segunda metade da década de 60, com a assinatura do acordo MEC-USAID em 1966, época em que são editados em grande quantidade para atender a demanda de um novo contexto escolar em surgimento. Em 1985, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, somente no início dos anos 90 o MEC, preocupando-se com o controle de qualidade dos LD, passou a avaliá-los (projeto pedagógico difundido por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos Guias do livro didático)”.

linguística de seus alunos”, o que, segundo ela, levaria o professor a deixar “de ser a figura subserviente que cumpre programa e adota procedimentos só porque estão nos livros ou estão conforme a opinião dos outros” (ANTUNES, 2003, p. 170-171).

Reconhecemos, todavia, não ser fácil assumir a autoria, como afirma Vachon (2001 apud SIGNORINI, 2001, p. 369):

Não é escrever que é difícil, mas recomeçar do grau zero; ter de voltar a cada vez ao estado artesanal, ter que mostrar no trabalho, que a identidade [...] se faz, se constrói, se inventa, pelo suor da frente, e no mais das vezes, a meio caminho do fracasso.

A dificuldade da assunção da autoria não ocorre apenas na produção do texto escrito, mas de qualquer prática discursiva, visto que tomar a palavra implica assumir a responsabilidade pelo que se diz. Quando executamos o *trabalho* de autoria, temos de “costurar” nossas ideias em um movimento de ir e vir que, muitas vezes, obriga-nos a *recomeçar do grau zero*, como relata Vachon, tendo, ainda, de considerar que nossa identidade vai se *fazendo, se construindo e se inventando* nesse trabalho autoral.

No caso da produção da aula, assumir a autoria implica que o professor mude seu papel. Contudo, nem sempre isso é fácil, pois requer não apenas o desejo de mudança, mas também condições para que a mudança ocorra, como: formação profissional de qualidade; infraestrutura na escola (no espaço físico, no apoio à produção e realização de projetos etc.); salários que possibilitem a diminuição da carga horária em sala de aula e, conseqüentemente, o aumento do tempo destinado à pesquisa, planejamentos, produção de material de ensino etc.; valorização profissional, entre outras. Condições essas não existentes no exercício do trabalho docente, salvo raras exceções, gerando, por sua vez, dificuldades que impedem a maioria dos professores de mudar, de fazer diferente.

Por outro lado, há aqueles professores que, apesar de todas as dificuldades existentes, assumem a autoria de suas aulas, ao planejar o desenvolvimento da aula, ao produzir materiais de ensino, ao selecionar e adotar determinadas metodologias, ao focalizar a aprendizagem do aluno, entre outros, aceitando correr o risco de fracassar, mas também de se responsabilizar pelos bons resultados que venha a alcançar. Logo, a mudança no papel do professor vai além de transformar seu modo de agir, significa “fazer, construir, inventar” uma identidade, como mencionou Vachon (2001 apud SIGNORINI, 2001, p. 369).

Vale ressaltar que, embora nos últimos anos tenha aumentado o número de pesquisas que versam sobre autoria, quando se trata de autoria da aula, não encontramos nenhuma pesquisa sobre esse tema. Destacamos, ainda, que a realização deste trabalho é de capital



importância no sentido de cooperar com outras pesquisas que já são desenvolvidas por diferentes instituições de ensino superior do país<sup>3</sup>.

Defendemos a ideia de que a função-autor se constitui como uma instância que atua como uma espécie de “princípio organizador” dos constituintes da aula. Assim, interessa-nos saber:

- Que posições enunciativas o professor assume na produção da aula?
- Como o professor articula essas diferentes posições enunciativas?
- Como o professor faz circular diferentes formações discursivas na produção da aula sem se tornar incoerente?
- Como o conjunto de aulas produzidas pelo professor se articula para construir uma proposta de ensino interpretável?

Nessa perspectiva, as questões apresentadas acima serão aprofundadas ao longo deste texto da seguinte maneira:

No *capítulo 1*, apresentamos uma reflexão sobre autoria, a qual foi dividida em duas partes: na primeira, abordamos a autoria que se inscreve em livro e obra; na segunda, discorremos sobre a autoria mais voltada para o campo educacional, apresentando, inicialmente, a relação entre a autoria e a produção de materiais de ensino durante diferentes períodos no Brasil; e, posteriormente, a autoria nas atividades de leitura e escrita.

No *capítulo 2*, levantamos uma discussão sobre a autoria da aula, a partir de uma reflexão realizada em três etapas. Na primeira, discorremos sobre a relação intersubjetiva construída na interação e sobre as instâncias *professor, aluno e conhecimento*. Na segunda, discutimos a relação entre a autoria e as posições enunciativas assumidas pelo professor na produção da aula, ao ocupar lugar de locutor, criando condições para desenvolver um trabalho com os saberes; de voz didática, ao atuar como mediador entre o conhecimento e o aluno; e de escuta, ao buscar compreender o percurso de aprendizagem do aluno, identificando suas dificuldades e agindo sobre elas. Na terceira, refletimos sobre a função-autor como instância que articula diferentes formações discursivas na produção da aula.

No *capítulo 3*, expomos os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa, a qual pode ser caracterizada como uma investigação de caráter documental e etnográfico, de base qualitativa. Apresentamos informações relativas ao início da pesquisa e

---

<sup>3</sup> Faz parte do Projeto de Pesquisa “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos e da inserção do laptop na escola pública brasileira” (financiado pela CAPES, no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD), que agrupa programas de pós-graduação das seguintes instituições: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

às mudanças por que esta passou até ser definida sua atual constituição. Além disso, descrevemos o processo de produção dos dados, o lócus, os sujeitos envolvidos e o *corpus*.

No *capítulo 4*, a fim de verificarmos como se constitui a autoria na prática da aula, realizamos uma análise que se dividiu em duas etapas: na primeira, analisamos a produção das aulas, observando tanto sua relação com o projeto de pesquisa coordenado pela professora colaboradora quanto seu desenvolvimento, a partir de uma síntese do conjunto de aulas realizadas; na segunda, averiguamos como se constituem os movimentos discursivos produzidos pela professora colaboradora ao assumir diferentes posições enunciativas na produção da aula: enquanto locutora, ao tomar a palavra; enquanto voz didática, ao inscrever em seu discurso “vozes” dos saberes científicos, e enquanto escuta, ao observar e compreender como se dá a aprendizagem do aluno.

Por fim, tecemos as *considerações finais*, em que propomos, a partir dos resultados observados na pesquisa, uma reflexão sobre a constituição da função-autor assumida pela professora de LP na turma investigada, destacando como se constitui a proposta de ensino elaborada pela docente e como ela inscreveu um discurso autoral no conjunto de aulas que produziu.

## 1 UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE A AUTORIA

Neste capítulo, a fim de situar nosso objeto de pesquisa – a autoria da aula de LP – discutimos alguns aspectos fundamentais para sua compreensão. Refletimos sobre a constituição do autor em duas instâncias: a primeira diz respeito à função-autor assumida na esfera da escrita, quando ela constitui a autoria de um livro ou obra; a segunda está relacionada ao problema de como a autoria é percebida no ambiente escolar, mais precisamente ao que toca a produção de materiais de ensino ao longo dos anos no Brasil e a autoria na produção e leitura de textos de alunos.

### 1.1 A autoria de livro e obra

Há mais de 40 anos, o filósofo Michel Foucault (2001/1969) fez a célebre pergunta, “o que é um autor?”, que intitulou uma de suas obras e levantou uma série de discussões sobre o tema. Ele propôs respostas para tal questionamento a partir de uma reflexão que relaciona a figura do autor à noção de obra.

Foucault (2001/1969) defende que o surgimento da noção de autor estaria relacionado ao sistema jurídico e institucional, sendo esta a primeira característica constitutiva do autor. Segundo ele, no final do século XVIII e início do século XIX, “o discurso era considerado um ato que se assentava no campo bipolar (sagrado ou profano, lícito ou ilícito, religioso ou blasfemo)” (FOUCAULT, 2001/1969, p. 274-275). Passou-se, então, a se falar em autoria desde que textos começaram a ser vistos como transgressores, e seus autores como responsáveis por atos de transgressão; logo, os discursos começaram a ter realmente autores na medida em que o autor podia ser punido. A noção de autoria surge atrelada, portanto, à noção de transgressão. Nesta perspectiva, “alguém recebia a pecha de autor quando queria dizer o que não podia ou deveria ser dito, quando ousava não apenas reafirmar o já-dito e aceito, mas contradizer” (ALVES FILHO, 2005, p. 31). A punição, portanto, constituía-se como um expediente a serviço do silenciamento do autor, impedindo até mesmo seu nascimento, como destaca Alves Filho:

O primeiro reconhecimento da sua existência [censura ao autor] tem como fim matar, logo no nascedouro, o novo rebento. Olhando de modo exclusivamente político para este fato, até se poderia dizer que o desejo da ordem e do poder instituídos é abortar o autor antes mesmo de ele vir à luz (ALVES FILHO, 2005, p. 31).

A fim de discorrer sobre a categoria “autor”, Foucault (2001/1969) elege como foco de análise a “função-autor” e justifica sua escolha questionando o fato de o apagamento do autor tornar-se tema cotidiano para a crítica daquela época, e defendendo que o essencial não é constatar o desaparecimento do autor, mas “descobrir, como lugar vazio – ao mesmo tempo indiferente e obrigatório –, os locais onde sua função é exercida” (FOUCAULT, 2001/1969, p. 264). Ele defende que há discursos providos da função-autor, e outros desprovidos dela, e define a função-autor como “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2001/1969, p. 279).

Nessa perspectiva, o filósofo propõe, para a análise de texto, livro e obra, que se reconheçam quatro características da função autor, a saber: *o nome do autor* (o autor não pode ser tratado com um nome próprio qualquer); *a relação de apropriação* (o autor não inventa um texto, mas se apropria dele); *a relação de atribuição* (o autor é aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito); e – a que julgamos mais fecunda para o desenvolvimento deste trabalho – *a posição do autor* (o autor assume diferentes posições nos diferentes tipos de discursos).

Foucault (2001/1969) aborda a noção de autor nas áreas literária, filosófica e científica e, a partir da relação entre texto e autor, propõe-se a examinar a maneira como o texto aponta para a figura do autor, que lhe é, aparentemente, exterior e anterior. Quanto ao desaparecimento do autor na escrita, ele explica: “não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer” (FOUCAULT, 2001/1969, p. 268). Ou seja, embora o sujeito possa assumir várias funções, como escritor e/ou autor, não se deve confundir a função-escritor com a função-autor.

O filósofo destaca, ainda, que havia tipos singulares de autores, que não são autores apenas de suas obras, pois produzem a possibilidade e a regra de formação de outros textos e estabelecem uma possibilidade infinita de discursos. Esses autores, segundo ele, são denominados de instauradores de discursividades, de práticas discursivas, já que tornam possível certo número de analogias e de diferenças, a exemplo de Freud e Marx, que “abriram espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram” (FOUCAULT, 2001/1969, p. 274-275).

Ao considerar a autoria de um livro ou de um texto, Foucault (2001/1969) propõe que se reconheçam nestes quatro características da função-autor, as quais resume da seguinte maneira:

A função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela nasce se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, **ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar.** (FOUCAULT, 2001/1969, p. 279-280, grifos nossos)

Dentre essas características, a que mais nos interessa neste trabalho é a última – *pluralidade de ego*; por isso, ela será retomada mais adiante, na seção 2.2, na qual discorreremos sobre as posições enunciativas que a autoria da aula pressupõe. O que procuraremos mostrar é que o professor não atua como um único “ego” que se responsabiliza homogeneamente, da mesma forma, por todos os atos e todas as decisões implicadas em uma aula.

Foucault (2001/1969) reconhece, entretanto, que esse tratamento dado ao autor é demasiadamente restrito, pois, na ordem do discurso, pode-se ser autor de mais de um livro, de uma tradição, de uma disciplina, no interior dos quais outros autores vão poder tomar lugar.

## 1.2 A autoria na escola

Neste trabalho, objetivamos discutir de que maneira a noção de autoria pode ser transferida para o campo de ensino, referindo-se não a um texto escrito, mas a uma aula ou à “obra” de que resulta um conjunto de aulas, e que consequências se podem tirar disso. Para tanto, refletiremos nas seções seguintes sobre a relação da autoria com a produção de materiais de ensino no Brasil ao longo dos anos e sobre a autoria prevista nas escolas.

### 1.2.1 A autoria e a produção de materiais de ensino

A noção de autoria da aula não é encontrada com frequência em trabalhos que tratem do ensino-aprendizagem. De modo geral, quando o tema da autoria é levantado em relação à Educação, ele não se refere à aula em si, mas à produção de materiais – geralmente escritos – que subsidiam a aula. Nesta seção, exploraremos essa vertente buscando refletir sobre a autoria de materiais de ensino no Brasil ao longo dos anos, apontando para as mudanças por que ela passou. Perguntamo-nos a quem se atribuiu o papel de produzir os materiais que embasam uma aula, de que forma esses materiais foram produzidos e circularam e qual o papel do professor nesse processo de autoria desses materiais. Para tanto, apresentamos,

brevemente, um percurso histórico da constituição dos materiais de ensino, a partir do século XIX até o século XX, embasados em pressupostos de Soares (1996), Souza (1999), Carmagnani (1999), entre outros.

Soares (1996) relata que os livros didáticos<sup>4</sup> (doravante LD) que circulavam nas escolas brasileiras no século XIX e nas primeiras décadas do século XX vinham da Europa, principalmente da França. Isso se devia ao desejo dos alunos de serem inseridos na cultura europeia – que era uma referência social e cultural da época – e também às condições brasileiras não favoráveis para edição e impressão de livros naquele período.

No ano de 1837, com a inclusão do ensino de língua portuguesa no currículo escolar, houve a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Os professores desse Colégio – estudiosos da língua e da literatura, que se dedicavam também ao ensino – contribuíram significativamente com a produção didática no Brasil, principalmente por terem produzido gramáticas e antologias renomadas, as quais foram usadas desde as últimas décadas do século XIX, até meados do século XX, como, por exemplo, *Gramática portuguesa* em três volumes, de João Ribeiro, e *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos Laet, entre outras (SOARES, 1996).

O dado apresentado por Soares (1996) nos parece interessante porque mostra que, nesse momento, cabe ao professor em exercício elaborar os materiais de ensino. No entanto, é preciso salientar algumas particularidades dessa situação: primeiramente, trata-se de um grupo de professores ligados a uma escola de referência e não uma prática generalizada; em segundo lugar, os professores elaboram não só o material de suas próprias aulas, mas materiais didáticos “universais” que eram adotados como referência por professores pelo país afora. Note-se, portanto, que de um lado houve professores ocupando a função de autores de material didático desde o império; de outro lado, essa prática constituiu um modelo no qual as decisões didáticas eram centralizadas em um polo e, em seguida, difundidas para a periferia do sistema educacional. Ou seja, esses professores não eram apenas autores de suas aulas, mas também eram responsáveis pela condução das aulas de outros professores que recorriam a esses materiais.

Vale ressaltar que, na linha de argumentação de Soares (1996), a constituição dos materiais didáticos está diretamente relacionada à constituição da disciplina em que eles se

---

<sup>4</sup> Soares (1996, p. 55) afirma que o LD teve origem na Grécia antiga e persistiu ao longo dos séculos em todas as sociedades, sempre presente nas instâncias formais de ensino. Os materiais didáticos eram usados, então, como estratégia para a concretização e operacionalização do saber escolarizado: “o saber, para ser ensinado, aprendido, avaliado, sofre um processo de seleção, segmentação, organização em sequências progressivas, é, em síntese, didatizado, *escolarizado*”.

inscrevem, como se pode observar, por exemplo, no fim do Império: embora fosse difundido o discurso de que houve a fusão da Retórica, Poética e Gramática em uma só disciplina (o Português), os manuais didáticos da época dividiam-se em *gramáticas* e *coletâneas de textos*, indicando, com isso, que não houve, de fato, o surgimento de uma nova disciplina curricular, com conteúdo e objetivos diferentes, mas que cada disciplina mantinha seu caráter individual e autônomo. Ou seja, os LD podem ser tomados como fontes que revelam como se constituía a disciplina a que eles pertenciam em diferentes momentos da história.

Soares (1996) destaca que os LD produzidos por brasileiros e editados no Brasil datam do início do século XX – a partir de 1930, salvo raras exceções –, o que se deve a medidas nacionalizadoras, associadas à expansão da rede de ensino e à criação das Faculdades de Filosofia.

A partir dos anos 60, com a democratização do ensino, a produção de LD no país cresceu e diversificou-se extraordinariamente para atender à nova demanda e, para isso, contou com o desenvolvimento crescente da indústria gráfica. Houve, então, a expansão da produção de LD, o que fez com que a autoria deixasse de ser delegada aos cientistas, intelectuais, professores catedráticos de Universidades e do Colégio Pedro II e passasse a ser assumida por professores de ensino elementar e médio. Nesse período, segundo Carmagnani (1999), foram assinados acordos do MEC-USAD que possibilitaram que fossem distribuídos no Brasil, gratuitamente, milhões de LD. A respeito dessa produção didática, Freitag et al. (1989 apud CARMAGNANI, 1999, p. 47), pesquisando sobre a história do LD no Brasil, constataram:

O LD não possui uma história própria no Brasil, pois as mudanças que ocorreram não foram geradas por grupos diretamente ligados ao ensino, mas foram resultado de decretos, leis e medidas governamentais. Assim, tais mudanças nem sempre buscaram atender às necessidades de uma escola que se pretendia popular, a partir de 1930, mas atenderam a interesses de gabinete e acima de tudo, foram impostas, raramente conquistadas.

O processo de expansão dos LD alterou, ainda, a concepção de professor da disciplina Português que se tinha à época: “Aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos” (SOARES, 2002, p. 166). Passou, então, a ser menos comum a prática de o professor elaborar por conta própria o material de suas aulas – o que provavelmente se explica pelo sucesso das políticas que visam a garantir acesso fácil a LD comerciais, como ilustra Soares (2002, p. 167):

Nos anos 1950 e 1960 [...] os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e tarefa, que os próprios professores passaram a esperar dele.

Isso quer dizer que o professor tinha em mãos textos e, a partir deles, produzia as atividades que constituiriam suas aulas, cabendo a ele o *como* desenvolvê-las. Ou seja, o professor assumia, de certa forma, uma função-autor. Sobre essa mudança no papel exercido pelo professor, Belintane (2012, p. 176) ressalta:

Sáímos das “Seletas” e “Compêndios gramaticais” a partir dos quais os professores exerciam suas funções de leitores, de preparadores de atividades e de avaliadores, chegando a um estado em que a autoria estuda e prevê o não saber do professor e sobre ele decalca seu mercado e sua mercadologia.

Ainda, conforme Belintane (2012, p. 176), antes a preocupação dos autores da produção didática era a de fazer uma boa seleta e garantir sua autoria, hoje os autores dos LD preocupam-se em atender bem a uma “clientela compreendida como incapaz – incapaz, por exemplo, de atinar a resposta correta mesmo do mais banal dos exercícios escolares (o caderno de respostas passou a ser a marca fundamental)”; logo, há “exclusão da inteligência e da autonomia da própria docência”.

Podemos notar, portanto, que a expansão do LD provocou uma dissociação entre produto (materiais de ensino) e produção, uma vez que os professores deixaram de ser responsáveis por produzir os materiais que orientariam suas aulas, para se tornarem seus consumidores. Com a mudança no papel do professor, ganhou destaque, então, a figura do autor de LD. O autor, que era visto na Idade Média como vil subversivo, como relata Foucault (2001/1969) (Cf. seção 1.1), “vai sendo transmutado em gênio criador, cuja produção passa a ser usada como fundamento para a lógica do promissor mercado editorial” (ALVES FILHO, 2005, p. 31). O nome do autor do LD passa a ser usado para atender a dois fins: “indicar que cada livro é um novo produto, fruto de uma suposta criação individual” e “justificar que também as ideias e a linguagem possam se tornar propriedade privada e bem de consumo” (ALVES FILHO, 2005, p. 31). Vale destacar que a autoria do LD possui especificidades próprias, uma vez que, segundo Belintane (2012, p. 175), o manual didático “traz um campo de autoria cindido em sua função-autor”, o que, segundo ele, tende, “do ponto de vista de sua subjetivação, a uma anônimia ou a uma divisão de trabalho que se dá sob um rigoroso controle de cunho mercadológico”.



Segundo Soares (1996), com a democratização das escolas, a autoria dos LD começou a perder o prestígio de que gozava e passou a ser considerada atividade menos nobre no campo das publicações científicas. Isso ocorreu quando essa função deixou de atrair autores renomados de outrora, que perderam o interesse de serem autores em face da mudança na clientela das escolas (aumento de alunos de classe social e economicamente menos favorecida), que diminuiu o prestígio dos níveis de ensino fundamental e médio e alterou a representação social e cultural que deles se tinha. Com a expansão do LD, houve, assim, uma multiplicação de autores (não mais renomados, como antes) e das obras didáticas, o que, com efeito, levou à diminuição no tempo de permanência desses materiais no mercado escolar. Sobre o papel que os LD passaram a assumir desde então, Britto (1997, p. 252) relata:

Os livros didáticos funcionariam, então, [com o processo de massificação do ensino] como antenas da sociedade, incorporando para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o professor pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definem como necessários. Numa perspectiva ingênua, seus conteúdos manifestariam uma espécie de consenso social daquilo que todo cidadão deve saber.

De acordo com Souza (1999, p. 59), os LD funcionam como um “gesto de censura”, uma vez que “orientam” os professores quanto a “o que ensinar” e “como ensinar”, cabendo, por sua vez, a esse tipo de material fornecer previamente os conteúdos a serem trabalhados e indicar procedimentos metodológicos para sua transmissão em sala de aula; logo, o LD é definido pela autora como “transmissor de verdades”.

Além disso, o LD é legitimado pelo MEC (Ministério da Educação) “como fonte quase exclusiva de transmissão de conhecimento em contexto escolar”, órgão este que, segundo Souza (1999, p. 58), talvez seja um dos mais “vigilantes” mecanismos de controle dos discursos no ambiente escolar, já que, conforme a autora, não só é responsável pela legitimação do LD, mas também avalia esse material, por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Sem avançar numa discussão sobre a qualidade dos LD, pode-se tirar desses argumentos uma conclusão – se houve ao longo da história diversos investimentos para nacionalizar, censurar, controlar ou difundir o livro didático, é porque esse tipo de publicação sempre foi percebido como estando diretamente ligado à produção da aula propriamente dita. Nesse sentido, pode-se dizer que o problema da autoria da aula esteve subordinado, aparentemente há mais de um século, ao problema da autoria do material didático.

Por outro lado, ressaltamos que, apesar da multiplicação e diversificação dos LD ao longo dos anos e de todo o investimento realizado atualmente pelo governo, esse instrumento

vem perdendo espaço em instituições de ensino que o substituem por material didático próprio – apostilas encadernadas, cujo conteúdo é selecionado e produzido para ser usado durante todo o ano letivo, e apostilas avulsas.

Conforme Batista (2000 apud BUNZEN, 2001), a introdução das apostilas como substitutas do LD deve-se, principalmente, ao desenvolvimento do ensino privado nos últimos 20 anos e ao descaso do Estado em relação ao ensino. Descaso esse maior em relação ao ensino privado, uma vez que este tem liberdade para atuar sem muita cobrança dos órgãos governamentais, com suas políticas públicas, como, por exemplo, os PCN(Parâmetros Curriculares Nacionais), que são usados para “orientar” o ensino das escolas públicas, enquanto as escolas privadas usam como parâmetro o vestibular e, sobretudo, o ENEM.

Vale lembrar, também, que as formas de reprodução gráficas, como o mimeógrafo, a xerox e o computador, aceleraram o processo da “imprensa escolar”, como destaca o autor. A escola passou a voltar-se, então, para “a elaboração e confecção de apostilas, particularmente nos grandes sistemas de ensino, nas séries terminais do nível médio e nos cursos pré-vestibulares” (BATISTA, 2000 apud BUNZEN, 2001). É preciso considerar, também, o papel da internet na circulação de materiais de ensino –às vezes as próprias apostilas são montadas a partir de material tirado da rede (dentre outras fontes), além do fato de existirem portais, blogs e outros sites especificamente dedicados a compilar e disponibilizar materiais de ensino (às vezes cobrando por isso).

Carmagnani (1999) afirma que as apostilas começaram a surgir nos cursinhos preparatórios para o vestibular e sua eficiência era testada pelo número de alunos que passavam no exame. Para ela, por meio desses cursinhos, as apostilas ficaram populares. A partir da década de 90, as escolas públicas começam a perder alunos no Ensino Médio, ficando nessas instituições apenas aqueles não tinham condições de pagar as escolas particulares.

Neste contexto, Bunzen (2001, p. 39) considera que o cursinho pode ser definido como o local em que se aprende a fazer o vestibular: “parece-nos que essas escolas transformaram-se em formadoras ideais para o sucesso do vestibular”. Deste modo, as apostilas, até então só utilizadas em cursinhos, passaram a comandar também o Ensino Médio e atualmente o Ensino Fundamental.

A inserção das apostilas nas escolas, se por um lado representou um meio de o professor assumir a autoria da produção de seu material, por outro, segundo Carmagnani (1999, p. 50), passou a funcionar como mais um mecanismo de controle da instituição escolar, principalmente privada, sobre o trabalho de professores e alunos, de modo a controlar a

sequência e o tempo em que cada lição deve ser realizada: “como num panóptico foucaultiano, professores e alunos vigiam-se uns aos outros, a instituição os observa quando quer”.

Além disso, verificamos, atualmente, que esse tipo de material vem assumindo, assim como os LD, uma função mercadológica em muitas escolas, visto que retira das mãos do professor que irá manuseá-lo a responsabilidade por sua elaboração, principalmente quando se trata de grandes grupos de escola privada. Estes pagam professores para “produzir” o material de ensino (na maioria das vezes, trata-se de “compilações” de livros, cópias de textos da internet etc.) que circulará e será consumido pelas escolas que integram o grupo, além de escolas menores que mantenham com o grupo uma relação de convênio. Com isso, a apostila ganha o mesmo estatuto do LD, passando a ser consumida por quem não a produziu.

No caso das escolas públicas, ressaltamos que, atualmente, há situações relacionadas aos materiais de ensino que, embora pouco discutidas, não podem ficar silenciadas, as quais dizem respeito à diversidade no uso desse tipo de instrumento didático pelos professores: alguns, mesmo com o LD em mãos, optam por usá-lo ocasionalmente; outros usam dois livros – normalmente o do PNLD atual e outro mais antigo, por considerarem este último “muito bom”, com “linguagem mais acessível” ou por já conhecerem o material etc.; há ainda aqueles que têm seus próprios cadernos e arquivos de atividades. Enfim, muitos professores buscam alternativas ao LD “oficial” para a elaboração de suas aulas, a começar pelo tratamento que dispensam ao material de ensino que auxiliará sua prática docente.

### 1.2.2 A autoria na produção e leitura de textos

Outra aparição do tema do autor no campo do ensino diz respeito às discussões que se realizam sobre a autoria (ou não) dos alunos. No Brasil, analistas como Sérgio Possenti e Eni Orlandi oferecem grande contribuição sobre a questão da autoria para pesquisadores que assentam seus estudos sobre esse mesmo escopo.

Possenti (2009) pesquisa a autoria tomando como foco a produção textual do aluno, ou seja, refletindo como os alunos podem ser autores de seus textos. Nessa perspectiva, ele defende que a autoria deve ser pensada não a partir da avaliação de categorias da textualidade e da gramática – como a escola avaliava o que seria um bom texto –, mas, sim, da avaliação do texto em termos discursivos. Para tanto, propõe que se pense a autoria a partir de indícios (marcas) que sinalizem para sua assunção. Tais indícios, segundo ele, dizem respeito a

algumas atitudes que um sujeito deve tomar para assumir a autoria de seu texto, a saber: *dar voz a outros enunciadore*s, *manter distância em relação ao próprio texto e evitar a mesmice*.

Dar voz a outros enunciadores, de acordo com Possenti (2009), significa o autor introduzir em seu texto não apenas seu ponto de vista, mas os de outras pessoas, além de fazer apelo a uma memória mínima do leitor, ou seja, pressupor um coenunciador com traços específicos. Nessas duas situações, há, segundo Possenti, dois indícios de autoria: “dar voz a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor”. No entanto, o autor ressalta que a assunção da autoria não é uma questão pura e simples de dar voz aos outros, mas de “*como dar voz aos outros*” (POSSENTI, 2009, p. 112).

Parece-nos que essa noção de autoria, mais ligada à forma de produção de um discurso do que à sua interpretação posterior (como problematiza Foucault), pode ser aproveitada para se pensar na autoria do próprio professor. Em relação à aula de LP, pode-se “dar voz”, por exemplo, a documentos oficiais (como os PCN), quando estes fundamentam modelos teóricos, materiais de ensino, aulas etc.; à legislação, quando seu discurso se inscreve na prática da aula; às próprias referências pessoais de antigos professores com quem tiveram aulas, entre outros. Ou seja, o professor “dá voz”, em seu próprio discurso, ao conjunto de discursos que se constituem em diferentes lugares.

Quanto à atitude de manter distância em relação ao próprio texto, para Possenti (2009), trata-se de o autor marcar sua posição quanto ao que diz em relação a seus interlocutores, o que pode ser feito de diversas formas: explicar em que sentido está empregando certas palavras; voltar ao que disse para resumir, retomar; definir certas expressões, traduzindo-as, analisando-as ou avaliando-as etc. Para Possenti (2009, p. 114), as intervenções, como as avaliações, constituem-se como autorais “na medida em que não se trate de invenção individual, mas também no sentido de singularidade, de originalidade”, ou seja, não seja o mesmo tipo de intervenção de todos os sujeitos que estão na mesma posição.

Também esse traço nos parece importante para pensar o trabalho do professor. “Manter distância do próprio texto” significa que o docente, ao enunciar na prática da aula (seja na interlocução, seja nos materiais de ensino), deve considerar seu interlocutor, no caso os alunos. Para tanto, deverá adotar estratégias linguísticas que tornem seu dizer interpretável a eles, como criar uma representação mental dos alunos, mobilizando uma linguagem que lhes seja compreensível; adotar recursos metacognitivos, explicando como pretende ser entendido, entre outros.

No que diz respeito a evitar a mesmice, o autor explica que se trata de variar segundo posições enunciativas do autor, segundo a natureza do discurso, e acrescenta que a variação é um indício favorável à autoria, todavia, “só é interessante quando obedece a tomadas de posição ou se faz sentido de alguma outra forma” (POSSENTI, 2009, p. 116).

Em suma, Possenti (2009, p. 95) apresenta a seguinte noção de autoria:

Por um lado, deve-se reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscrevem em discursos, ou seja, em domínios de “memória” que façam sentido; por fim, nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa pessoalidade, de alguma singularidade.

O autor, além de relacionar à noção de singularidade a de estilo, postula a autoria como se tratando “tanto de singularidade quanto de tomada de posição”. Nesse sentido, de acordo com Possenti (2009, p. 104), a autoria relaciona-se com os conceitos de locutor<sup>5</sup>, “enquanto responsável pelo que diz”, e singularidade, “na medida em que, de algum modo, chama a atenção para uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto”.

Possenti (2009, p. 96) ressalta que “nenhum autor é exatamente como o outro”, o que os distingue não é o que ele enuncia, mas “como” enuncia. O estilo, para ele, diz respeito ao fato de o sujeito sempre enunciar “a partir de posições historicamente dadas num aparelho discursivo institucionalizado e prévio” (POSSENTI, 2009, p. 107).

Quanto à enunciação, consoante Possenti (2009, p. 99), diz respeito a sujeitos que enunciam de um lugar social bem definido, “a partir de condições de produção específicas, que levam em conta ingredientes extremamente relevantes da memória social”.

Essas considerações sugerem que a autoria da aula envolveria a mobilização de “traços peculiares” do professor, um certo estilo próprio, e uma inscrição de sua aula em um campo no qual estão constituídos “aparelhos discursivos” bastante complexos, entre os quais se incluem os discursos da cultura escolar, os discursos produzidos pela universidade a respeito do ensino e os discursos do Estado, na forma de leis, diretrizes e outros documentos que afetam o trabalho em sala de aula. A autoria implicaria, ainda, uma “tomada de posição” do professor em relação àquilo que é objeto de sua aula – os textos que seleciona e estuda com os alunos, as estruturas linguísticas que analisa, mas também as metodologias de ensino que lhe são endereçadas, como as propostas de ensino, entre outras.

---

<sup>5</sup> Segundo Possenti (2009), locutores/enunciadores se constituem como autores quando marcam sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores.

Em uma linha um pouco diferente, Eni Orlandi discorre sobre autoria relacionando-a à escrita e à leitura na escola. A autora defende que a escola deve propiciar ao aprendiz a passagem de enunciatador a autor, de tal forma que ele possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve, quais sejam: da ordem do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor, e da ordem dos processos textuais, nos quais ele marca sua prática de autor (ORLANDI, 1999).

De acordo com Orlandi (1999, p. 61), a autoria está relacionada a uma das funções enunciativo-discursivas que o sujeito falante assume, as quais ela classifica da seguinte forma: locutor (“representa o ‘eu’ no discurso”), enunciatador (“perspectiva que esse ‘eu’ constrói”) e autor (“função social que esse ‘eu’ assume enquanto produtor da linguagem”).

No tocante à noção de função-autor, Orlandi (2007, p. 69) apresenta a seguinte definição: “Para nós, a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com progressão, não-contradição e fim”. Ela afirma que a função-autor está em funcionamento, assumindo, também, a responsabilidade pelo dizer, que é, para ela, a principal característica que relaciona enunciado e autor, sendo este “responsável pela unidade e coerência do seu discurso” (POSSENTI, 2009, p. 79).

Essas funções podem ser transpostas ao trabalho do professor se considerarmos que dele se espera “a construção de uma perspectiva” sobre aquilo de que trata (por exemplo, ensinar um gênero como a “notícia” do ponto de vista de quem as lê, ou de quem as escreve). Também é possível considerarmos a responsabilidade do professor em produzir “textos” (como planos de aula, materiais de ensino, atividades etc.) com certa unidade e coerência. Trata-se, portanto, de uma “função social que esse ‘eu’ – o professor – assume enquanto produtor de linguagem”, função social esta (de produzir a aula) que está sendo assumida, principalmente, pelo autor de LD, pelo pesquisador, entre outros.

Ressaltamos que há uma especificidade que deve ser considerada sobre autoria: trata-se de sua constituição enquanto procedimento de coerção imposto pelo discurso. Nesse sentido, Foucault (2007/1970, p. 29) defende a premissa de que a autoria (assim como o comentário e a disciplina) se constitui como um mecanismo interno de controle do discurso – um princípio de coerção que tem uma função restritiva e coercitiva – limitando a produção do discurso “pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu*”. De acordo com o filósofo, o autor é entendido “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2007/1970, p. 26).

A partir de uma releitura de Foucault (2007/1970), Orlandi (1999, p. 58) destaca que o discurso sofre as coerções impostas pela FD em que o autor inscreve seu dizer, pois a FD determina o que pode e deve ser dito numa formação ideológica dada. Esta, por sua vez, determina o sentido a partir das “posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”; logo, a FD é o lugar em que sujeito e sentido se constituem. Nesse sentido, a autora define a noção de autoria como uma função enunciativo-discursiva “em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções”, e acrescenta que é nessa instância em que há maior “apagamento do sujeito”, pois, de acordo com ela, a relação da função-autor com a linguagem “está mais sujeita ao controle social” (ORLANDI, 1999, p. 77-78).

Considerando que o professor, ao assumir a função-autor na aula que produz, enuncia de um lugar muito bem definido, a partir de condições de produção específicas da esfera escolar, refletimos, neste trabalho, sobre a noção de autoria como instância em que o sujeito-professor inscreve em seu dizer um discurso que revela tomada de posição e coerência, e sofre, por sua vez, as coerções impostas pelo próprio discurso.

## 2 A AUTORIA DA AULA

Neste capítulo, refletiremos sobre a constituição da autoria da aula, mais especificamente, da função-autor assumida pelo professor. Partimos da ideia de que uma aula pode ser pensada enquanto acontecimento no qual se produzem discursos, os quais determinarão como ela se constituirá – o que podemos observar, por exemplo, na relação entre professor e aluno, em que os papéis exercidos por ambos, e mesmo a maneira como interpretam mutuamente suas palavras, não é dada *a priori*, mas é constituída no interior dos discursos. Ou seja, professor e aluno, antes de tudo, correspondem a sujeitos de um discurso. Nessa perspectiva, o conhecimento envolvido em uma aula – seja aquele que é conteúdo da aula ou aquele que é esperado ou reconhecido no aluno – também é uma construção discursiva.

A situação que se tem hoje é que, ao ministrar uma aula (ou ao planejá-la), o professor se depara com condições concretas bastante complexas que fazem com que seu ensino se constitua num espaço de trocas entre diferentes discursos – diferentes orientações teóricas ou metodológicas, diferentes expectativas quanto à sua função etc. Um dos maiores desafios para produzir sua própria aula é o de articular esses diferentes discursos, buscando responder às exigências que se apresentam no exercício de sua prática docente. Com o propósito de discorreremos sobre a autoria da aula em uma perspectiva discursiva, recorreremos a postulados de vários estudiosos que oferecem grande contribuição à discussão proposta, como Bakhtin (1997; 2004/1929), Authier-Revuz (2004), Foucault (2001/1969; 2008/1969), Orlandi (2007; 2009); Maingueneau (1997; 2008), Geraldí (1997; 2010), Riolfi et al. (2008), entre outros, que nos possibilitaram construir uma compreensão aproximada de como se constitui a função-autor assumida pelo professor.

### 2.1 Constituição da aula

Nesta seção, discorreremos sobre a aula, abordando alguns domínios que mostram como ela se constitui, a saber: a *relação intersubjetiva* que se constitui entre locutor e interlocutor e as relações que nela se constroem entre *professor, aluno e conhecimento*.



### 2.1.1 Relação intersubjetiva

*[...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.*

(BAKHTIN, 2004/1929, p. 113)

Por entendermos que não é possível refletir sobre as instâncias que se constituem na sala de aula (aluno, professor e conhecimento) sem discorrer sobre a relação em que os sujeitos se constituem, propomo-nos, nesta seção, a discutir a autoria da aula enquanto prática que se constitui na relação intersubjetiva entre os interlocutores, isto é, entre os sujeitos professor e aluno, uma vez que a palavra, como indica a epígrafe acima, para que faça sentido, pressupõe que haja não apenas um sujeito para enunciar, mas também um sujeito para compreendê-la. Portanto, só se pode pensar a constituição do autor se se considerar o lugar do locutor e do interlocutor, uma vez que ambos constroem o sentido do/no texto.

Em uma perspectiva teórica que concebe a interação verbal como lugar da produção da linguagem e da constituição dos sujeitos, a língua passa a ser compreendida como um sistema que continuamente é (re)construído pelo próprio processo interativo. Sendo assim, os interlocutores se representam em um discurso por meio da produção de enunciados que estão inseridos em uma cadeia enunciativa, que dialoga com outros enunciados. Isto é válido para as mais diversas esferas da prática social, inclusive aquelas que se caracterizam como práticas de ensino formal. O conhecimento do qual a escola se ocupa, nessa perspectiva, só existe em relação a um discurso que o sustenta enquanto conhecimento, e os processos de ensino e aprendizagem podem ser pensados, de forma análoga, como processos em que sujeitos se constituem mutuamente nas zonas de contato e troca entre diferentes discursos.

A discussão sobre intersubjetividade está ancorada em pressupostos de Bakhtin (1997; 2004/1929), que postula que a linguagem se constitui na comunicação verbal<sup>6</sup> e que esta pressupõe diálogo, compreendido não apenas como comunicação em voz alta entre pessoas, mas como qualquer tipo de comunicação verbal. Ou seja, as ações da/na linguagem se constituem na relação intersubjetiva.

Bakhtin (1981 apud AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 43) defende a existência de um “trio” composto por locutor, ouvinte e outras vozes “sedimentadas” nas palavras, e explica: “O discurso é um drama que comporta três papéis [...] ele se desenrola fora do autor”.

---

<sup>6</sup> Bakhtin (2004/1929, p. 122) se contrapõe à concepção de enunciação individual e critica o subjetivismo individualista, o qual, segundo ele, “está errado quando ignora e é incapaz de compreender a natureza social da enunciação e quando tenta deduzir esta última do mundo interior do locutor, enquanto expressão desse mundo interior”.

Segundo Authier-Revuz (2004, p. 43), trata-se do que Bakhtin denomina de “duplo dialogismo”, isto é, a relação dialógica é orientada por um outro discurso, que “é específico do receptor, tal como é imaginado pelo locutor, como condição de compreensão do primeiro”. A autora destaca que “a linguagem humana [constitui] uma comunicação em que o emissor recebe do receptor sua própria mensagem sob uma forma invertida” (LACAN, 1953 apud AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 43); logo, “ela é intrassubjetiva, antes de ser intersubjetiva”.

Bakhtin (2004/1929, p. 132) ressalta que a significação não pertence a uma palavra enquanto tal, mas “a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva”, e acrescenta: “Ela [a palavra] é efeito da *interação do locutor e do receptor produtor*” [grifos do autor]. Partindo dessa premissa, entendemos que a produção da aula não pode ser pensada observando apenas o lugar do professor, pois é construída na relação entre dois sujeitos (professor e aluno). Dessa forma, a compreensão é definida como uma forma de diálogo, o que implica o reconhecimento da interação entre locutor e interlocutor no processo de construção do sentido. Em suma: “na perspectiva bakhtiniana, a matéria linguística adquire significação num processo ativo e responsivo, isto é, intersubjetivo” (FLORES; TEIXEIRA, 2009, p. 150).

Seguindo a mesma linha, Gomes (2003, p. 32) afirma: “a impossibilidade de pensar o ser fora das relações com o outro – a intersubjetividade – é que permite pensar a subjetividade, ou seja, o autorreconhecimento do sujeito pelo reconhecimento do outro”. Dessa forma, os parceiros diretamente implicados numa comunicação “captam com facilidade e prontidão o *intuito discursivo*, o querer-dizer do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o *todo* de um enunciado em processo de desenvolvimento” (BAKHTIN, 1997, p. 301-302).

Para Bakhtin (1997, p. 290), a compreensão de uma fala viva é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa: “o ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para agir desde as primeiras palavras emitidas pelo locutor”. Segundo Flores e Teixeira (2009, p. 151), “o próprio locutor é um respondente, já que toma a palavra na cadeia complexa de outros enunciados”.

Estas considerações sobre a natureza dialógica da linguagem servem-nos para descrever situações concretas de aula, já que o professor, ao enunciar, espera uma determinada resposta do aluno. Contudo, a resposta dependerá da relação mantida entre ambos, visto que o efeito de sentido produzido pelas palavras do professor é determinado na/pela relação que ele estabelece com o aluno. Essa relação inclui diferentes funções, por exemplo, funções “institucionais” (professor/aluno), funções “pessoais” (entre indivíduos), e

outras, que se definem na interlocução. Por exemplo, em uma situação em que o professor repreende seu aluno, de que lugar ele está falando? Do lugar de professor que se dirige a um estudante ou de adulto que se dirige a uma criança? É possível, ainda, que o exercício dessas funções não seja compreendido de forma simétrica entre os sujeitos que participam de uma interação, de forma que aquilo que é produzido com a intenção de ser percebido como repreensão institucional pode ser escutado como uma queixa pessoal. Essa percepção coloca duas questões que nos parecem relevantes: a) que a posição que o professor ocupa na aula não é totalmente conhecida por ele; e b) que essas posições, do professor e do aluno, estão sujeitas a uma constante negociação que se dá no próprio ato de interlocução durante a aula.

Os trabalhos de Authier-Revuz (2004) contribuem com essa discussão sobre intersubjetividade na medida em que incorporam às teorias bakhtinianas descobertas das teorias do inconsciente. Nessa perspectiva, o centro do sujeito não é mais o estágio consciente, já que o sujeito é considerado como dividido, clivado entre o consciente e o inconsciente. A autora, ao privilegiar o enfoque da dimensão do inconsciente como constitutiva da linguagem e do sujeito, não deixa de concebê-los – linguagem e sujeito – no interior de uma perspectiva discursiva em que se articulam com o ideológico.

Assim, o sujeito se movimenta entre os polos do consciente e do inconsciente sem poder definir-se em momento algum como um sujeito inteiramente consciente do que diz. Sobre essa questão, Authier-Revuz (2004) afirma que o sujeito é constitutivamente heterogêneo, da mesma forma como o discurso o é. O “outro” no discurso, segundo ela, pode se manifestar de duas maneiras: por meio da “heterogeneidade mostrada”, que corresponde às manifestações explícitas que tentam marcar o lugar do “eu” e do “outro” com o intuito de harmonizar as diferentes vozes que atravessam o discurso, buscando construir a ilusão de unidade; e por meio da “heterogeneidade constitutiva”, que não é marcada na superfície, mas pode ser definida a partir da formulação de hipóteses da constituição de uma formação discursiva (doravante FD), por meio do interdiscurso.

Assumimos, então, que a autoria da aula se constitui na relação intersubjetiva entre professor e aluno, na qual aquele, para assumir a função-autor, não só ocupa diferentes posições enunciativo-discursivas que inserem este (o *outro* – interlocutor) em seu dizer, mas, sobretudo, constrói um efeito de coerência ao conjunto de vozes (o *Outro* – constitutivo) inscritas nessas posições, representando-se como origem do que diz.

Diante das reflexões apresentadas, surge nossa proposta de investigar, nas aulas pesquisadas, indícios que apontem para a assunção da autoria como instância responsável por organizar a alteridade constitutiva do discurso do professor, no sentido de articular as FD que

se inscrevem na produção da aula em prol da construção de uma proposta de ensino e aprendizagem. Partindo da hipótese de que a aula convoca discursos que põem em jogo uma intersubjetividade, defendemos que esta se constrói a partir dos elementos essenciais da produção da aula: professor, aluno e conhecimento. A fim de observar como se dá essa relação, no item seguinte, discutiremos sobre o movimento discursivo que se constitui nessas três instâncias, considerando que o modo como elas se relacionam influencia (ao mesmo tempo em que é influenciado) tanto a condução da prática docente do professor quanto a assunção da autoria.

### 2.1.2 Professor, aluno e conhecimento

***Quem sou eu para lhe falar assim?***

*Aluno, por definição um aprendiz [...].*

***Quem é ele para eu lhe falar assim?***

*Professor, por definição aquele que ensina, porque sabe [...].*

***De que lhe falo eu [aluno]?***

*De um assunto que ele [professor] domina melhor do que eu. Eu não tenho o que lhe dizer: devolvo-lhe o que disse [...].*

***De que ele [aluno] fala?***

*Do que eu já sei! Logo, o que ele me fala é um comentário do que lhe falei... A autoria é dele ou minha? Como ele organizou, é dele; como o que organizou eu lhe disse, é minha. Mas os erros são dele... [grifos nossos]*

(GERALDI, 1997, p. 69-70.)

Essa passagem vem ao encontro de nosso propósito de discutir a relação dos elementos que constituem o jogo intersubjetivo da aula: *professor, aluno e conhecimento*, focalizando o lugar do professor ao assumir a função-autor. Com base nos mecanismos de controle do discurso propostos por Foucault (2007/1970), Geraldi (1997) levanta questões<sup>7</sup> que exemplificam o funcionamento dos mecanismos de controle da produção de discursos nas interações entre professor e aluno, e a rede de controle que sustenta as formações ideológicas na instituição escolar. Como revela a citação acima, segundo o autor, a relação entre professor e aluno é assimétrica e se constitui em um “jogo” em que cada sujeito já tem o seu papel definido, sendo o primeiro o detentor do saber (conhecimento), enquanto o segundo é aquele que não sabe e precisa “aprender”. Contudo, apesar de ser o mais frequente, conforme Geraldi (1997; 2010), esse não é o único tipo de relação que pode ser estabelecida entre os sujeitos, professor e aluno, até porque, no passado, essa relação já foi menos assimétrica.

Geraldi (1997; 2010) defende a ideia de que a relação entre a produção de conhecimentos e o ensino desenhou os diferentes perfis profissionais da profissão docente.

<sup>7</sup> Produzidas a partir de formulações de Osakabe (1979 apud GERALDI, 1997).

Dessa forma, a identidade profissional do professor se construiu essencialmente por sua relação com o conhecimento, de tal modo que cada proposta pedagógica define diferentes posições para cada um dos três elementos que se constituem na escola: professor, aluno e conhecimentos. Segundo o autor, ao longo dos anos, o professor assumiu três funções distintas: *produzir conhecimentos*, *transmitir conhecimentos* e *controlar a aprendizagem*, as quais podem conviver em uma mesma época, estando elas relacionadas à identidade assumida pelo docente.

A função de “produtor de conhecimentos” assumida pelo professor, segundo Geraldi (1997), corresponde à relação entre mestres e discípulos, o que ele denomina de “escola de sábios” (por exemplo: as escolas dos sofistas, a escola de Sócrates, a escola de Platão, entre outras). Essa relação pôde ser observada da antiguidade ao início da modernidade, em que não se estabelecia uma separação radical entre aquele que ensinava e aquele que produzia conhecimento; e o discípulo, por sua vez, “não era visto como alguém a ser instruído (ainda que se lhe dê instrução), mas como alguém a ser considerado e conquistado para os pontos de vista defendidos pelo ‘sábio em sua escola’”<sup>8</sup> (GERALDI, 1997, p. 86).

De produtor de conhecimentos, a função do professor passou a ser a de “transmissor de conhecimentos”, a partir do início no século XVII. Nessa função, o professor deixa de ser um sujeito que produz conhecimentos para ser um sujeito que sabe um saber produzido por outros e o transmite ao aluno, que, por sua vez, “é tomado como uma espécie de receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar” (GERALDI, 2010, p. 85). Cabe ao professor, então, articular os conhecimentos (da pedagogia, da psicologia, dos recursos didáticos etc.) com sua necessidade de transmissão para construir o conteúdo de ensino, que é fruto do trabalho científico que o professor deve conhecer e que o definirá como (des)atualizado<sup>9</sup>.

Esta função articula-se com o que Orlandi (2009, p. 21) chama de “discurso pedagógico autoritário”, que remete à ideia de que *dizer* e *saber* são equivalentes; logo, “a voz do saber fala no professor”. A disseminação dessa ideia, segundo a autora, deve-se a dois motivos: à posição de autoridade convenientemente titulada que o professor ocupa na instituição e à apropriação do conhecimento do cientista pelo professor, que se torna o possuidor de tal conhecimento, garantindo-lhe poder de decisão definitiva (e definitiva). Ou seja, essa representação de prática de ensino-aprendizagem reflete a imagem social do aluno,

---

<sup>8</sup>Segundo Geraldi (2010), a relação entre professor e aluno, à época, assemelha-se à estabelecida entre orientador e orientando, atualmente, em que ambos produzem conhecimentos.

<sup>9</sup> Geraldi (2010, p. 85) afirma que a identidade do professor “transmissor de conhecimentos” está relacionada à sua desatualização: “como o professor não está produzindo os saberes que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzidos por outros”.

“o que não sabe e está na escola para aprender”, e do professor, por sua vez, como “aquele que possui o saber e está na escola para ensinar” (ORLANDI, 2009, p. 21). A partir do que Geraldi (2010) levanta, em todo caso, pode-se problematizar se a “autoridade” nesse discurso centra-se de fato no professor ou no próprio conhecimento, já que também o professor está submetido a ele de uma forma que se reproduz na sala de aula.

Segundo Geraldi (2010, p. 87), no início do século XX, o professor passa a assumir uma nova identidade: “aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula”. O autor defende que há um deslocamento na relação triádica professor, aluno e conhecimentos, em que a relação do aluno com o conhecimento passa a ser mediada “pelo material didático posto em suas mãos, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos”. Assim, deixa de ser responsabilidade do professor transformar o conhecimento em conteúdo de ensino, mas dos autores dos LD, dos materiais de ensino, entre outros. Conseqüentemente, os conhecimentos, que são hipóteses para responder a perguntas, perderam espaço para os conteúdos de ensino, que não só passaram a ser seriados (conhecimento dividido), como também a ser transmitidos como verdades.

Outra consequência dessa nova identidade profissional, consoante Geraldi (2010), diz respeito ao fato de professores leigos continuarem dando aulas em escolas brasileiras, como verificou o autor: professores de matemática dando aulas de português, alunos do Ensino Médio dando aulas para alunos do Ensino Fundamental, professores substitutos dando aula em qualquer disciplina. Logo, para que um sujeito se intitule “professor” não é necessária uma formação que o legitime enquanto tal.

Contudo, Geraldi (2010) ressalta que o modelo de professor “controlador” entrou em crise nas últimas décadas do século XX, momento este ainda vivido atualmente pela educação brasileira. A escola, com efeito, passa a não ter mais como desafio responder pela relação professor, aluno e conhecimentos, mas pela *obsolescência de saberes e práticas produtivas*, ou seja, ela assume o papel de formar profissionais (por meio de cursos, treinamento profissional, formação rápida etc.). Para o autor, a escola passou a se constituir como “tábua de salvação”, por isso, tem sido responsabilizada pelo insucesso de sua formação face às exigências do mercado.

Essa reflexão acerca das instâncias professor, aluno e conhecimento evidencia que não é possível pensarmos a função-autor sem se considerar o tipo de discurso que predomina na aula. Essa ideia se justifica na medida em que entendemos que o professor pode até ultrapassar os papéis de “transmissor do conhecimento” ou “controlador da aprendizagem”, produzindo seu material de ensino e sua aula, mas só ocupará a função-autor se inscrever um

discurso que leve em conta os agentes implicados no processo de ensino-aprendizagem – isto é, o próprio professor e o aluno – enquanto sujeitos que se constituem na e pela linguagem. A relação entre esses sujeitos, por sua vez, define-se em relação a um terceiro termo que também ocupa a posição de “outro” – os conhecimentos implicados na relação de ensino, tomados não como “conteúdos” de ensino, mas como enunciados provenientes de sujeitos que estão inscritos na cadeia enunciativa em que professor e aluno aspiram inserir-se enquanto produtores de conhecimentos.

## **2.2 A relação entre a autoria da aula e as posições enunciativas assumidas pelo professor**

Como vimos na seção anterior, pensamos a produção da aula a partir das instâncias professor, aluno e conhecimento, o que nos leva a considerar que assumir a autoria da aula implica tanto as escolhas feitas pelo professor diante de diferentes discursos convocados na produção de conhecimento quanto a mediação que ele realiza entre esses conhecimentos e o aluno, numa relação intersubjetiva que eles constroem no ambiente escolar. Nessa direção, propomos a noção de autoria da aula como função enunciativa que se constitui na articulação entre as diferentes posições que o professor, por ser um sujeito heterogêneo, assume no exercício de sua prática docente.

A relação entre autoria e as posições enunciativas assumidas pelo sujeito do discurso encontra amparo em Foucault (2001/1969), que defende haver várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar e que, dependendo da posição ocupada, o sujeito pode ou não assumir a função-autor, visto que esta não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, mas pode dar lugar simultaneamente a vários egos – “eus” – no discurso. Sobre isso, Foucault (2001/1969, p. 279) afirma: “Na verdade, todos os discursos que possuem a função-autor comportam essa pluralidade de ego”. Além disso, postula que, ainda que o autor seja o mesmo, seus enunciados “não supõem para o sujeito enunciante os mesmos caracteres: não implicam a mesma relação entre o sujeito e o que ele está enunciando”, e justifica: “um único e mesmo sujeito pode ocupar, alternadamente, uma série de enunciados diferentes e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 2008/1969, p. 105).

Assim, para refletimos sobre a autoria da aula, com base na relação entre a tríade que constitui o processo de ensino-aprendizagem (professor, conhecimento e aluno), categorizamos três posições enunciativas assumidas pelo professor no exercício de sua prática docente: a primeira, a qual denominamos de *voz didática*, compreende o lugar que o professor assume ao mobilizar determinados recursos teórico-metodológicos para produzir sua aula; a

segunda, *locutor*, está relacionada ao lugar assumido pelo professor quando toma a palavra para gerenciar a interlocução com o aluno em sala de aula; e a terceira, a posição de *escuta*, constitui-se quando o professor assume o lugar de uma espécie de interlocutor do processo de aprendizagem do aluno, no sentido de se dispor a compreender seu desenvolvimento e, por sua vez, fazer possíveis intervenções. Vale ressaltar que essas instâncias não são separadas por fronteiras, não se constituem de forma isolada ou pontual, nem obedecem a uma hierarquia, mas se articulam em um movimento contínuo, visto que estão imbricadas. Essas posições determinam e são determinadas pelo lugar que o professor dá às diversas vozes que se inscrevem na aula (à voz dos saberes científicos, à sua própria voz e à voz do aluno). Tais posições serão mais amplamente abordadas nas seções seguintes.

### 2.2.1 Voz didática

*Houve tempo em que se considerava – na escola – que alguém escrevia bem se escrevesse corretamente. A rigor, só havia a gramática como árbitro. O que ultrapassasse esta dimensão caía na mais abissal subjetividade, pois entrava na categoria do gosto.*

(POSSENTI, 2009, p. 106).

Propomo-nos, nesta seção, a abordar a autoria relacionada ao trabalho do professor com o conhecimento, o que chamamos de voz didática. Essa função do professor está relacionada às suas escolhas quanto aos recursos teórico-metodológicos que serão mobilizados em sua aula para desenvolver conhecimento, com o fim de alcançar os objetivos de ensino e de aprendizagem que previamente definira. Ou seja, ocupar o lugar de voz didática diz respeito a assumir o lugar específico de mediador entre o conhecimento e o aluno. Para refletirmos sobre essa categoria, iniciamos a discussão com o seguinte questionamento: “*O que o professor ensina?*” Se tentássemos responder a essa questão até meados do século XX, como ilustra a epígrafe acima, seguramente responderíamos, em um só coro, que o professor ensina gramática, já que, como vimos no capítulo 1 (seção 1.2.1), o objetivo primeiro da disciplina português era o ensino e aprendizagem da gramática (inicialmente, a latina, e, posteriormente, a portuguesa).

Apesar de, em muitas escolas brasileiras, a gramática ainda fundamentar o ensino de língua materna, ela perdeu sua hegemonia, que durou séculos. Tal mudança está relacionada ao surgimento de novas perspectivas teóricas e metodológicas que passaram a dividir espaço com o ensino gramatical, levando o professor de LP a contar com uma gama de possibilidades para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Consideramos que essas diferentes



propostas de ensino consistem em discursos que, por vezes, são constituídos por oposição a outros, em relações de polêmica, e que passaram a circular e a estabelecer trocas complexas no espaço da aula. A problemática da autoria da aula surge da percepção de que a coexistência desses discursos exige do professor um delicado trabalho de concatenação de diferentes FD que circulam na produção da aula. Essas transformações no ensino nos levam a questionar de que forma contribuíram para a constituição da autoria do professor. Consideramos que a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas, embora aumente as possibilidades de fragmentação das aulas (inscrição de discursos desarticulados), visto que multiplica as FD que podem se inscrever no dizer do professor, é essencial para que este assuma a autoria de sua aula, na medida em que abre novos horizontes para ele escolher *como* desenvolver sua prática docente.

No tocante ao ensino de LP que se restringia ao ensino da gramática (predominante até há pouco tempo), o fato de a aula se constituir a partir de um discurso dominante não quer dizer que as aulas não fossem fragmentadas; ao contrário, mesmo inscrevendo em seu dizer FD convergentes, o professor, provavelmente, produzia aulas marcadas pela fragmentação, uma vez que as abordagens teóricas realizadas não se relacionam entre si por serem descontextualizadas. Logo, entendemos que a aula que visa apenas ao ensino da gramática dificulta a assunção da função-autor pelo professor. Tal ideia encontra amparo em pressupostos de Orlandi (2007), que defende não haver relação entre a função-autor e o exercício gramatical, argumentando que este não historiciza; por isso, não inscreve sua formulação no interdiscurso.

Vale ressaltarmos que nem todos os professores obedeciam categoricamente ao ritual gramatical de ensinar gramática descontextualizada (com ênfase na correção); havia aqueles que buscavam dar um tratamento diferente ao ensino gramatical. Todavia, como ilustra Possenti (2009, p. 106), na epígrafe citada, “[...] O que ultrapassasse esta dimensão caía na mais abissal subjetividade, pois entrava na categoria do gosto”.

Por outro lado, atualmente, o fato de um professor ser autor de uma aula “gramatical” é motivo de críticas, não sendo, muitas vezes, levado em consideração o fato de que esse tipo de aula, geralmente, nem é de interesse do professor, surge para atender a algumas necessidades da aula de LP, como, por exemplo, para promover o conhecimento da constituição do léxico, da estrutura gramatical da língua materna etc. O que, de fato, deve interessar para o autor da aula é conciliar diferentes perspectivas (tradicionalistas ou não) em prol da aprendizagem do aluno.

Entendemos, portanto, que a dificuldade para assumir a autoria não está no fato de o professor ensinar gramática, mas o de limitar a produção da aula de LP ao ensino gramatical, desprezando uma pluralidade de conhecimentos linguísticos dos quais os alunos devem se apropriar. A gramática, isoladamente, não possibilita o contato do aluno com situações reais, necessárias para sua aprendizagem, pois, como postula Bakhtin (1997, p. 302): “Não aprendemos [língua materna] nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam”. Nesse sentido, pode-se dizer que a reprodução do discurso do ensino da gramática não necessita de um autor, já que se trata, predominantemente, da transmissão de um conjunto de categorias que independem dos sujeitos que as utilizam.

Destacamos, por outro lado, que o fato de se privilegiar diferentes perspectivas teóricas na aula em detrimento do ensino da gramática não é garantia para o professor assumir a função-autor, uma vez que isso pode levar apenas à fragmentação do ensino ou a uma alternância de perspectivas. A autoria está relacionada ao modo como o professor articula diferentes perspectivas para promover a aprendizagem do aluno, e não se ele adota uma perspectiva que julgue “correta”, já que julgar o que é certo ou errado depende do lugar discursivo em que se assenta quem avalia.

Retomando, então, a questão “O que o professor ensina?”, podemos dizer que não é tão fácil pontuar o que cabe ensinar na disciplina de LP, uma vez que, como observamos, aumentou significativamente o leque de possibilidades *do que* ensinar. De forma análoga a Possenti (2009), o qual afirma que os indícios de autoria são mais da ordem do *como*, acrescentamos que a autoria da aula está relacionada não apenas *ao que* o professor ensina, mas, sobretudo, *como* ensina. Estamos querendo dizer com isso que *o que* o professor ensina não reflete apenas suas escolhas, mas também determinações estabelecidas por vários lugares: escola, legislação, academia, entre outras, que convocam diferentes discursos; todavia, para assumir a autoria da aula, o *como* organizar tais FD na aula deve ser de responsabilidade do professor. Essa premissa está em consonância com Bunzen (2009, p. 7), que defende que ser autor da aula pressupõe “o gesto do professor de ir além da representação do professor de LP como executante que realiza o trabalho docente prescrito por outrem, como o LD, a legislação, as teorias da moda na universidade”.

Ressaltamos que as FD que circulam na aula podem ser de muitas e diferentes ordens e não se constituem, necessariamente, em uma relação harmônica. Assim, para assumir a autoria, é necessário que o professor busque se representar na origem do que diz, organizando

o jogo discursivo entre as diferentes FD que se articulam na aula e dando coerência ao conjunto composto pelo conteúdo de ensino e de aprendizagem.

Até agora temos falado nas diferentes perspectivas de ensino como FD; a fim de definir melhor o conceito, recorreremos a alguns autores que tratam desse tema. Maingueneau (1997) postula que a FD<sup>10</sup> seja concebida como uma realidade “heterogênea por si mesma”, com fechamento fundamentalmente instável. Ela não se constitui em um limite que, por ser traçado de modo definitivo, separa um interior e um exterior, mas inscreve-se entre diversas FD, como uma fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica. Assim, a toda FD é associada uma *memória discursiva*, constituída de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações, sendo que cada FD não se opõe do mesmo modo a todas as outras que partilham seu campo. Courtine (1982 apud ORLANDI, 2007, p. 59) destaca que o texto não corresponde a uma só FD, dada a heterogeneidade que o constitui; além disso, a própria FD, “como é heterogênea em relação a si mesma, é atravessada por outras FD”.

Para explicar como as FD se constituem em uma relação interdiscursiva, Maingueneau (2008) propõe a tríade: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*, a qual Possenti (2009, p. 162) considera “menos pomposa, mas mais operacional e mais produtiva”.

Por universo discursivo Maingueneau (2008) entende o conjunto de FD de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada, representado necessariamente por um conjunto finito, mesmo que não possa ser apreendido em sua globalidade.

O campo discursivo é definido como um conjunto de FD que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo, seja em confronto aberto, em aliança, seja na forma de neutralidade aparente etc., entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida. Pode tratar-se de discursos do campo político, filosófico, dramatúrgico, gramatical etc. A respeito das fronteiras entre os campos, o autor adverte que o recorte de tais domínios não é mais do que uma abstração, pois não se trata de zonas bem definidas e evidentes.

Já o espaço discursivo delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas FD, que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão

---

<sup>10</sup>A formação discursiva é definida por Foucault (2008/1969), convencionalmente, como um conjunto de enunciados em que ocorre certa regularidade no sistema de dispersão dos discursos, em que existem regras históricas, que são condições para que dadas formações existam ou desapareçam.

dos discursos considerados, além de tornar perceptível o sistema de restrições semânticas. O espaço discursivo é, pois, definido a partir de uma decisão do analista, em função de seus objetivos de pesquisa.

Uma aula pode ser analisada como um espaço discursivo, no qual sempre será possível perceber uma zona de trocas entre determinados discursos. Privilegiamos aqueles que consistem em propostas de ensino, embora certamente também se possam encontrar, concorrendo na produção da aula, FD de outras naturezas (religiosas, partidárias, mercadológicas etc.). Quando falamos em autoria da aula, estamos considerando que o professor é um sujeito que ocupa uma posição-chave nesse “espaço discursivo”, pois não é sujeito de uma dessas FD em particular, mas a ele cabe o papel de colocá-las em circulação, garantir que elas possam realizar suas trocas e dar consequências produtivas a esse jogo interdiscursivo.

No caso da produção de um conjunto de aulas de LP, portanto, o professor, ao ocupar lugar de voz didática, convocará discursos que se filiam a diferentes FD, estando a autoria da aula diretamente relacionada ao duplo trabalho do professor de *colocar em circulação diferentes FD*, que inscrevem diferentes vozes, e, ao mesmo tempo, *produzir um discurso interpretável em seu dizer*, ou seja, inscrever seu dizer no interdiscurso. A função-autor, por conseguinte, não está em aderir a uma perspectiva teórico-metodológica específica, mas em criar condições para que uma ou várias perspectivas possam coexistir – para que as diferentes FD que estão no campo do ensino de língua possam “interpretar-se umas às outras” e, assim, a aula se constitua.

Com isso estamos dizendo que consideramos muito improvável que, em condições concretas, espere-se que as aulas de qualquer professor mostre um “purismo” epistemológico inabalável, em face da própria história da constituição da disciplina de LP na escola brasileira. Isso não significa que o professor em si não possa ter suas convicções e que elas sejam coerentes a uma ou outra linha de pensamento; mas significa que, ao contrário do que parece ser a tendência, nem sempre se pode atribuir ao professor o mesmo que se atribui à sua aula. À guisa de exemplo: o fato de se ministrar uma aula de gramática não quer dizer que se tenha passado a acreditar, da noite para o dia, que não existe variação linguística, que a língua usada pelos literatos do século XIX era melhor do que a que os alunos usam hoje, e assim por diante. Inversamente, o fato de se agir de forma coerente com uma determinada linha de pensamento pedagógico nem sempre significa a mesma coisa: professores extremamente fiéis ao ensino tradicional raramente são considerados autores de suas aulas, mesmo quando as elaboram por conta própria – sua coerência é vista como teimosia, falta de conhecimento ou

indisposição para “mudar”. Ao mesmo tempo, tende-se a considerar autônomo, consciente e crítico o professor que adere a uma proposta apresentada como “nova”, mesmo que ao fazer isso esteja apenas reproduzindo propostas previamente elaboradas por outros. Levar essas questões em conta parece necessário para que se possa pensar na autoria da aula.

Ressaltamos que a escolha de determinadas perspectivas teóricas, pelo professor, não é determinada em função dos efeitos que pretende produzir sobre seu interlocutor; “esses efeitos são impostos, não pelo sujeito, mas pela FD” (MAINGUENEAU, 1997, p. 45). Assim, para que o professor assuma a voz didática, haverá em seu dizer a dominância de algumas FD em relação às demais; todavia, embora o sujeito tenha à disposição uma multiplicidade de alternativas para enunciar, “escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição” (POSSENTI, 2009, p. 93)<sup>11</sup>. Com isso estamos dizendo que as trocas verbais realizadas durante uma aula não são, nunca, mediadas apenas pelas escolhas conscientes do professor, mas se acomodam sobre esse fundo dos desentendimentos constitutivos da linguagem – e que são, de fato, os desencontros em torno dos quais as subjetividades se constroem.

Assim, entendemos que, se, por um lado, a constituição da autoria da aula está relacionada às escolhas feitas pelo professor no que toca os diferentes discursos convocados na produção de conhecimento (voz didática); por outro, depende da relação intersubjetiva que se constrói entre professor e aluno, a qual, por sua vez, influenciará na produção de conhecimento, já que a autoria da aula se constitui em um movimento contínuo entre professor, aluno e conhecimento.

### 2.2.2 Locutor

*[...] Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... [...]. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos.*

(FOUCAULT, 1987, p. 174).

Não é de hoje que as escolas, de um modo geral, reconhecem que há necessidade de se construir, em sala de aula, um ambiente propício para desenvolver o processo de ensino-

---

<sup>11</sup> Para explicar a noção de escolha, Possenti (2009, p. 94) cita postulados de Maingueneau (2008), para quem escolher “trata-se de efeito de exigências enunciativas”; e de Granger (1968), que defende que a escolha não é “efeito de personalidade ou de caracterologia”.

aprendizagem do aluno, o que não quer dizer que, para isso, as salas de aula devam seguir os moldes das desejadas no século XVIII, ilustradas por Foucault (1987), como mostra a epígrafe acima, mas que esse ambiente deve ser construído na relação entre professor e aluno. Considerando o papel que o professor ocupa nessa construção, nesta seção pretendemos discutir a autoria da aula relacionada ao posicionamento do professor enquanto locutor que, na interlocução com o aluno, busca criar um ambiente favorável para trabalhar os saberes científicos (voz didática) e, por sua vez, levar os alunos a se apropriarem desses saberes.

Consideramos que o ambiente construído em sala de aula é determinado pelo lugar dado às vozes dos interlocutores que transitam nesse espaço – professor e aluno –, sendo que até pouco tempo atrás só o professor tinha direito à palavra, como destaca Freire (1992), ao relatar que a educação se realizava como ato de depositar, em que o “educador” era o depositante de conhecimentos, e os “educandos”, por sua vez, os depositários (recipiente vazio). Ou seja, nesse contexto, só a voz do professor era autorizada a ecoar em sala. Contudo, com os avanços em várias áreas do saber, principalmente, a das ciências humanas, que revelaram que a produção de conhecimentos se realiza na interação entre sujeitos, verificou-se a necessidade de dar lugar também à voz do aluno, para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolvesse. Essa ideia provém da leitura de Bakhtin, que defende a impossibilidade de se pensar o ser sem o outro, isto é, fora de suas relações sociais:

O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que seja potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 335).

Como deixa entrever Bakhtin (1997), não se pode pensar o trabalho com a linguagem em uma relação monológica (sujeito/objeto), já que a linguagem se constitui em uma relação dialógica (sujeito/sujeito), na medida em que o objeto é o texto de alguém e atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage, e o texto ganha sentido a partir do interlocutor. Contudo, segundo o autor, a relação dialógica implica a capacidade de não fundir em um só os dois sujeitos, isto é, as identidades, com todo seu potencial dialógico, devem ser mantidas. A partir desses pressupostos, assumimos a ideia de que uma das posições ocupadas pelo professor enquanto autor da aula relaciona-se ao gesto de buscar criar um ambiente favorável para que os saberes sejam trabalhados. Para tanto, é necessário que o professor, ao ocupar lugar de locutor, também abra espaço para a voz do aluno e defina os limites do espaço de circulação da voz de ambos. Tal prática é necessária

não só para manter a identidade do professor e a do aluno, como também para assegurar o objetivo primeiro da aula, que é promover o processo de ensino-aprendizagem de LP.

A valorização do diálogo, dando voz a todos os sujeitos envolvidos na interlocução, aumenta ainda mais a instabilidade na produção da aula, o que pode gerar resultados positivos ou negativos: por um lado, pode contribuir para a intensificação dos conflitos na relação entre professor e aluno, já que, nas relações interpessoais, o diferente se faz presente; por outro, pode não só trazer uma nova dinâmica à produção da aula, mas, também, mudar o modo de agir do professor e do aluno ao lidarem com as diferenças. Destacamos que uma aula autoral implica essa instabilidade, em face de se constituir como lugar de construção e reconstrução, não podendo, portanto, ser estanque (desenvolver-se de modo totalmente pré-determinado), visto que sempre estará sujeita aos acontecimentos que podem ressignificá-la.

As interações construídas no diálogo, segundo Barbosa (2008, p. 143), constituem-se também como lugares de surgimento do novo, do que transforma a aula em um acontecimento aberto a novas construções, “que dão margens ao imprevisto”, a partir do já construído, e “possibilitam o surgimento dos modos de sentir e viver as ações escolares”. Isso quer dizer que a aula, embora implique uma série de planejamentos para sua produção, tem no diálogo entre professor e aluno uma possibilidade de se reinventar, já que não há como ambos preverem tudo o que cada um irá dizer, levando um a aprender com o outro.

Assim, na interlocução realizada na aula, o professor, a fim de marcar o lugar que ele e o aluno ocupam no interior da formação social de onde enunciam, delimita o espaço de atuação da sua voz e da do aluno, definindo o que ambos podem ou não dizer. Essa delimitação não é categórica e nem sempre fica evidente, já que, além da inscrição de ambas as vozes, há outras vozes que cruzam seu discurso (Outro); por isso, muitas vezes, a voz do professor se confunde com a diversidade de vozes que se inscrevem em seu dizer, cuja inscrição nem sempre é percebida por ele (inconsciente).

A diversidade de vozes (heterogeneidade) que se constitui na relação com o outro/Outro, segundo Authier-Revuz (2004), pode se inscrever de duas maneiras: heterogeneidade mostrada (relação com o outro) e heterogeneidade constitutiva (relação com o Outro) (ver seção 2.1.1). Ao se pensar a questão da alteridade na interlocução na aula, o gesto do professor de delimitar o espaço de circulação das vozes que se inscrevem em seu dizer constitui-se como um recurso mobilizado não só para controlar o efeito de sentido de suas palavras, mas também para definir sua própria identidade. Contudo, destacamos que, embora o professor tenha a intenção de controlar o sentido de suas palavras, o sentido pode

vir a ser diferente do que ele pensou (*equivoco*<sup>12</sup>), devido à presença constitutiva e nem sempre explícita de seu Outro (“heterogeneidade constitutiva”). Essa falta de controle sobre o próprio discurso não implica a perda de identidade do professor, visto que ocorre porque o Outro corresponde a uma pluralidade de vozes sociais, mobilizadas inconscientemente, de onde emana o discurso do pai, da família, da lei, entre outros, e em relação ao qual o sujeito se define (ganha identidade), sendo visto como representação diante desses discursos. Logo, “manter a própria identidade e definir *a priori* todas as figuras que o Outro pode assumir é uma só e mesma coisa” (MAINGUENEAU, 2008, p. 105).

A delimitação no espaço de circulação das vozes que se inscrevem no dizer do professor pode ser observada no plano discursivo denominado por Maingueneau (2008, p. 87) de *estatuto do enunciador e do destinatário*, que diz respeito a cada discurso definir o “estatuto que o enunciador deve se atribuir e o que deve atribuir a seu destinatário para legitimar seu dizer”. Entendemos, assim, que o posicionamento do professor enquanto locutor define, em cada situação da sala de aula, o lugar que ele e o aluno devem ocupar na interlocução, o que se constitui na inscrição do outro/Outro<sup>13</sup> em seu discurso, percebida no estatuto atribuído ao dizer tanto do professor quanto do aluno. Destacamos que o professor, ao enunciar na interação face a face, nos materiais de ensino, nas atividades etc., cria representações de seu interlocutor, de si mesmo e de seu discurso; todavia, essas representações podem se diferenciar entre si, em virtude da constituição do professor enquanto sujeito marcado pela sua própria dispersão e pela heterogeneidade de seu discurso.

Dessa forma, entendemos que há que se pensar a autoria considerando a subjetividade não apenas do professor, mas também a do aluno, a partir do lugar que ambos ocupam na produção da aula. Essa ideia encontra amparo em Orlandi (1999), que defende que se espera que ambos assumam lugar de sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Possenti (2009), por sua vez, postula que autoria pressupõe *subjetividade e tomada de posição*. Com base nessas premissas, consideramos que a autoria da aula está relacionada ao modo como professor e aluno assumem lugar de sujeitos na prática da aula, marcando, de alguma forma, sua subjetividade, a qual, segundo Possenti (2009, p. 107), não deve ser compreendida à moda da estética romântica ou de algumas pragmáticas, mas como assunção de uma posição em que “o sujeito pode ser ele mesmo, isto é, não ser igual a outro que esteja na mesma posição”.

---

<sup>12</sup> Segundo Orlandi (2005), o equívoco é o trabalho da ideologia e do inconsciente que se constitui na relação entre os sentidos e os sujeitos.

<sup>13</sup> Estamos designando de “outro” o interlocutor; e de “Outro”, os discursos (do inconsciente) que atravessam o discurso do locutor.



Benveniste (1989) defende que somente é possível a existência da subjetividade *na e pela* linguagem, que já dispõe de recursos próprios para a expressão da "pessoa". Dado isso, alguém se instituiria como sujeito quando, numa instância real de enunciação, se apropriasse de tais recursos, dizendo-se e ao mesmo tempo instaurando-se como *eu* e, ainda simultaneamente, instaurando um *tu* (BENVENISTE, 1989). Logo, se a subjetividade pressupõe um “eu” e um “tu”, implica intersubjetividade. Destacamos, assim, que, como se trata de relação intersubjetiva, professor e aluno, embora em situação assimétrica, como é o caso da sala de aula, revezam-se nas posições de locutor e interlocutor, o que, com efeito, possibilita a cada interlocutor intervir na construção de discurso do outro por meio de ações diretas ou pelo que enuncia como resposta ao que lhe fora enunciado anteriormente. Essa relação, segundo Barbosa (2008, p. 136), consiste em um “tipo de ação cuja instabilidade não se classifica como o oposto ao uniforme e sim como o produto do diálogo entre alteridades”.

A interlocução estabelecida entre professor e aluno, devido ao diálogo com a alteridade, evoca representações que estão relacionadas à imagem (*ethos*) que cada um cria do outro. Assim, cada posição enunciativa corresponde a uma FD diferente, a qual está relacionada à noção de *ethos*<sup>14</sup>, proposta por Maingueneau (1997, p. 45), que, com base na retórica antiga, defende: “O discurso é inseparável daquilo que poderíamos designar muito grosseiramente de uma ‘voz’”, a qual, segundo ele, está relacionada não ao que se diz a propósito de si mesmo, mas ao que é revelado pelo próprio modo de se expressar (“modo de enunciação”). Podemos entender, então, que a imagem que o professor cria provém também do modo que ele se expressa. Por exemplo, um professor, ao mesmo tempo em que exerce o papel “de professor”, é visto pelos alunos como autoritário, liberal, brincalhão, sério, chato, legal etc. Traços pessoais, portanto, entram na relação e nada garante que o aluno diferencie uma função da outra – que aquilo que é enunciado enquanto comando de uma tarefa, por exemplo, não seja ao mesmo tempo escutado enquanto “pedido de uma pessoa simpática” ou “exigência de um adulto grosseiro” e assim por diante. Além disso, o papel do professor “como professor” em si mesmo não é um só, depende principalmente de suas escolhas teóricas. Enfim, o professor assume uma multiplicidade de papéis (ocupa diferentes posições), ao tomar a palavra na aula, e, por sua vez, constrói diferentes representações (imagens) de si para o aluno.

Outra forma como a subjetividade pode ser construída na aula está indicada no nível das construções lexicais, como será visto mais adiante nas análises. Sobre isso, como afirma Maingueneau (2008, p. 81), o discurso não possui um léxico que lhe é próprio, mas “as

---

<sup>14</sup> No quadro teórico em que se desenvolve esta pesquisa, a noção de *ethos* se configura como mais um plano discursivo que opera junto com outros, como, por exemplo, o do *estatuto de enunciador e do destinatário*.

unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de signos de pertencimento”. Como o professor, na prática da aula, evoca em seu dizer vários discursos inscritos em determinadas FD, consideramos que não só o vocabulário, mas os recursos linguísticos mobilizados por ele, de um modo geral, podem indicar *quem é esse* que está falando do lugar de professor e o estatuto que seu discurso atribui a si e aos alunos. Observamos, por exemplo, em nossos dados de análise, situações em que o uso de certas palavras ou expressões tornou-se centro de uma negociação da própria relação entre a professora colaboradora e seus alunos, no sentido de definir o lugar de cada um na interlocução. Isto é, o professor, ao enunciar, consegue negociar seu lugar na cena enunciativa da aula e, por sua vez, o do aluno.

Assim, partimos da hipótese de que a autoria da aula está relacionada à autoridade que o professor exerce, criando condições favoráveis para o desenvolvimento da aula ao delimitar o espaço de atuação da sua voz, da do aluno e de outras vozes que cruzam seu discurso. Isso não quer dizer que o professor deva “dominar” os alunos e transformar o ambiente escolar em uma espécie de “panóptico foucaultiano”, vigiando-os, punindo-os e interditando seu dizer sempre que se sentir ameaçado; muito pelo contrário, significa que o professor deve tornar o espaço da sala de aula um lugar onde os alunos possam manifestar ideias e posicionar-se diante das intervenções do docente.

Defendemos, portanto, a ideia de que o professor, para assumir a autoria de sua aula, deve inscrever em seu dizer um discurso que, ao mesmo tempo em que é legitimado pelo lugar que ocupa, ao dar voz a si próprio, legitima-o, ao dar voz ao aluno, em uma articulação em que ambos se constituem em sujeitos. Os dados nos mostraram que esse trabalho de organização das interlocuções e de “montagem” de uma cena enunciativa em que professor e alunos assumam certos papéis é importante para criar as condições de circulação dos discursos na aula – isto é, condições para que o professor exerça uma “voz didática”. Por outro lado, além dessa negociação dos papéis de cada qual na relação de ensino, a atuação do professor exige também um trabalho de escuta por meio do qual deve buscar compreender os processos de aprendizagem do aluno e, a partir disso, fazer as devidas intervenções para que ele avance. É disso que trataremos a seguir.

### 2.2.3 Escuta

*A professora escreve na lousa:  
 “A mamãe afia a faca”  
 e pede para uma criança ler. A criança lê corretamente.  
 Um adulto pergunta à criança:  
 Quem que é a mamãe?  
 É a minha mãe, né?  
 E o que é “afia”?  
 A criança hesita, pensa e responde:  
 Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: “Vem cá, minha fia”.  
 A professora, desconcertada, intervém:  
 Não, afia é amola a faca!*

(SMOLKA, 1993 apud RIOLFI et al. 2008, p. 195)

Nesta seção, discorreremos sobre o lugar de escuta ocupado pelo professor em relação à aprendizagem do aluno. Não estamos nos referindo a escutar como percepção psicofisiológica do ser humano, mas como ação de um sujeito que escuta e interpreta ativamente as palavras do outro. Ou seja, a posição de escuta assumida pelo professor, na produção da aula, está relacionada ao modo como compreende o que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender para alcançar os objetivos de aprendizagem elencados previamente por ele.

A epígrafe acima, que relata uma cena de sala de aula, foi apresentada por Riolfi et al. (2008) para mostrarem que, devido a não transparência da linguagem, o aluno não aprende tudo o que o professor ensina e, por estar sujeito a refletir e interpretar equivocadamente, nem sempre entende o que o professor deseja lhe ensinar. Inversamente, o que o aluno aprende dentro de uma relação de ensino nem sempre é percebido pelo professor, especialmente se não corresponde ao aprendizado esperado por este a partir de sua posição. Sendo assim, defendemos que o professor que assume a autoria da aula se propõe a escutar – no sentido de compreender – as palavras do aluno, em busca de indícios das suas aprendizagens.

Concebemos essa compreensão do professor em relação ao percurso de aprendizagem do aluno tal como postula Orlandi (2007, p. 26), que afirma que “a compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem”. Ou seja, “para compreender, o leitor deve se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem no texto”, visto que a compreensão pode ser concebida como “apreensão das várias possibilidades de um texto” (ORLANDI, 2007, p. 56). Partindo desse pressuposto, consideramos que a ação do professor de escutar a palavra do aluno está relacionada ao gesto de compreender as diversas possibilidades de leitura que o

texto do aluno pode produzir, texto esse que pode ser, por exemplo, uma atividade oral, uma resposta (escrita) para alguma questão de um exercício, uma produção de texto escrito etc.

A fim de levar em conta os diferentes efeitos de sentido (coerentes ou não) que o texto do aluno pode criar, o professor deve, primeiramente, buscar compreender o percurso trilhado pelo aluno para ter chegado a certos entendimentos ou compreensões dos assuntos discutidos em sala. Para tanto, deve escutar a palavra do aluno considerando que ele não chega à escola “vazio”, mas traz consigo uma série de conhecimentos dos quais se apropriou durante sua vida pregressa. Assim, a escuta pressupõe que o professor inicie o processo de compreensão partindo das vivências do aluno, dos conhecimentos linguístico-linguageiros que ele traz para a escola, entre outros, para, a partir daí, não só perceber suas dificuldades e avanços no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de LP, como também compreender o que o levou a produzir seu texto de determinada maneira. Justificamos tal ideia embasando-nos na premissa de Riolfi et al. (2008, p. 196), que defendem que a sustentação de uma posição ética pelo professor pressupõe que ele leve em conta o aluno enquanto sujeito, e não de modo semelhante a um animal: “Diferentemente de um animal adestrável que faz tudo como o seu dono manda – o aluno subverte as palavras que lhe são endereçadas ao colocar nelas sentidos oriundos de sua experiência de vida singular”.

Entendemos que a subversão que o aluno realiza na palavra do professor é uma tentativa de tentar compreender o sentido do enunciado, visto que “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 2004/1929, p. 132). Dessa forma, o professor tem que assumir uma escuta que busque identificar como o aluno construiu uma determinada interpretação sobre um fato da língua. Isso significa que a escuta da aprendizagem dos alunos não é o mesmo que a criação de critérios de avaliação ou grelhas de interpretação de resultados, já que nesse caso a subjetividade não é posta em questão – apenas o produto acabado de certa tarefa.

Há, portanto, necessidade de o professor assumir uma posição de escuta mais diretamente relacionada ao que podemos denominar, grosso modo, de escuta diagnóstica, tomando como base a premissa de Riolfi et al. (2008) de que o professor deve fazer um diagnóstico do que o aluno sabe para que possa desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Os autores chamam esse diagnóstico de “escuta da voz do aluno”, que, segundo eles, “consiste na disposição para buscar o não-dito que permanece opacificado pelas dificuldades que o aluno tem em lidar com a Língua Portuguesa” (RIOLFI et al., 2008, p. 166).

Além da escuta da voz do aluno, o professor deve se preocupar com a avaliação, visto que, por ser o principal meio de diagnóstico do aprendizado do aluno, não se resume a situações pontuais para aferição de nota, mas deve ser colocada em prática em diferentes situações, como, por exemplo, em cada exercício resolvido pelo aluno, em cada opinião que ele manifeste sobre assuntos da língua, em cada construção linguística escrita ou oral que ele mobiliza, entre outras. Isto é, o professor tem de se dispor a escutar o aluno em situações em que este realize experiências com a linguagem.

A palavra do aluno, muitas vezes, deixa de ser escutada pelo professor porque este não admite certas interpretações, nem tenta compreendê-las, muito menos considerá-las no processo de avaliação, para verificar o percurso que o aluno já trilhou até chegar àquele nível de aprendizado. Geralmente, isso ocorre quando o professor está inserido em um espaço cuja FD dominante concebe a avaliação como correção gramatical, e a escuta, por sua vez, como comparação entre a palavra do aluno e um padrão dado previamente. Defendemos, então, que a posição de escuta ocupada pelo professor enquanto autor da aula está relacionada ao discurso a que se filia para avaliar os fatos da língua produzidos pelos alunos. Esse ponto de vista se justifica na medida em que entendemos que o professor que fundamenta sua “avaliação”, por exemplo, na correção gramatical, não tem como compreender o que faz a língua significar, que é seu caráter sócio-histórico e ideológico.

Sobre essa questão, Bakhtin (2004/1929, p. 96), postula que a língua deve ser considerada na “estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável” e destaca: “importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc.”. Ou seja, não há como o professor compreender a interpretação que o aluno faz de um fato da língua se a palavra deste for tomada apenas como forma, norma, estrutura (nos moldes saussureanos) etc., uma vez que, como defende Bakhtin, “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*” (BAKHTIN, 2004/1929, p. 96. Grifos do autor).

O gesto de escutar, ao mesmo tempo em que requer do professor sua compreensão sobre a palavra do aluno, aponta para o seu posicionamento enquanto sujeito, que, por ser heterogêneo, inscreve nessa escuta as distintas FD que o constituem, uma vez que é interpelado pela ideologia. Isso quer dizer que o professor escuta o aluno a partir de si mesmo (da perspectiva teórica que adota, de seus conhecimentos linguísticos e languageiros, de suas vivências etc.), ou seja, a partir do que, para ele, é pertinente escutar. Dessa forma, a noção de

escuta pressupõe que o professor realize um trabalho de interpretação das palavras do aluno, não partindo de dentro de seu discurso (do professor) – “traduzindo-o” para suas próprias categorias, como diria Maingueneau (2008) –, mas nas bordas de seu discurso, nas zonas em que esse discurso falha em interpretar as palavras do outro.

Outra dificuldade que o professor enfrenta, ao ocupar o lugar de escuta, diz respeito à imagem que constrói do aluno. Para se dispor a escutar, segundo Riolfi et al. (2008), é importante que o professor evite “congelar” a imagem dos alunos, pois isso pode levá-lo a não perceber uma boa produção de um aluno considerado ruim (e vice-versa). Para tanto, Riolfi et al. (2008, p. 196) defendem que o professor deve “abdicar do olhar que busca construir o retrato do que o aluno *é* em nome de refinar uma construção analítica que permita circunscrever o que o aluno *faz*”.

Além disso, a escuta necessita de condições para que ela se realize. Partindo desse princípio, não há como o professor escutar aquilo que não foi dito; logo, ao tomar a palavra (locutor), ele deve criar situações em sala de aula para que o aluno se manifeste. Essas situações podem ser de várias ordens, como, por exemplo, debate realizado por alunos sobre um determinado tema; relato de experiências pessoais ou linguísticas; participação ativa dos alunos na aula, podendo manifestar opinião sobre os assuntos abordados e tomar decisões sobre alguns aspectos do funcionamento da aula, entre outras.

O lugar do professor enquanto escuta, finalmente, não implica apenas que ele escute a palavra do aluno, mas, após uma escuta minuciosa, consiga não só diagnosticar suas dificuldades, mas, sobretudo, promover intervenções para suplantá-las. Trata-se, assim, de uma escuta ativa, visto que pressupõe também uma resposta do professor no sentido de tentar ajudar o aluno a superar suas dificuldades, ou seja, o professor *escuta e age sobre as dificuldades do aluno*.

### **2.3 Função-autor: articulando as diferentes formações discursivas inscritas na aula**

Como observamos na seção anterior, o professor ocupa diferentes posições enunciativas na produção da aula, que correspondem a diversas FD (que a atravessam, enquanto constituída por um conjunto de textos). Assim, não é possível pensarmos a autoria da aula dissociada da relação interdiscursiva que se constitui nessa prática discursiva. Partindo dessa perspectiva, nesta seção, pretendemos discutir a constituição da autoria como função assumida pelo professor ao articular as diferentes FD que se inscrevem em seu posicionamento enquanto voz didática, locutor e escuta.

Esse ponto de vista está ancorado em pressupostos de Orlandi (2007, p. 69-70), que postula que a constituição do autor está relacionada a um gesto interpretativo e este, por sua vez, ao interdiscurso:

O autor, embora não instaure discursividade (como o autor “original” de Foucault), produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio dos outros. Esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer (ORLANDI, 2007, p. 69-70).

Orlandi (2007) ressalta que a produção de um evento interpretativo pelo autor pressupõe a repetição – não qualquer tipo de repetição, mas o repetível histórico (interdiscurso), que traz para a questão do autor a relação com a interpretação. Ela justifica tal ideia destacando que o sentido da palavra provém do sentido que esta já possui, o qual se constitui em sua relação com o já dito, “que, por sua vez, só funciona quando as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e da universalidade” (ORLANDI, 2007, p. 71-72). Tal apagamento, de acordo com ela, constrói a ilusão de que o sentido nasce ali e dessa ilusão resulta o movimento de identidade e o dos sentidos, sendo, portanto, “um silêncio necessário, inconsciente, constitutivo para que a posição do sujeito seja estabelecida e o lugar de seu dizer possível” (ORLANDI, 2007, p. 72).

Além disso, Orlandi (2007) destaca que a interpretação corresponde à exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica), que é representada pelo efeito-leitor. Ou seja, o gesto interpretativo se constrói na relação entre locutor e interlocutor, uma vez que, segundo ela, o autor fica determinado ideologicamente “pelo fato de que não pode dizer coisas que não têm sentido (a sua relação com o Outro)” e “deve dizer coisas que tenham um sentido para um interlocutor determinado (o outro)”. Esse ponto de vista encontra amparo em Bakhtin (1997, p. 299), que defende que “não se pode atribuir o discurso somente ao locutor [...]. Cada enunciado tem sempre um destinatário [...] e o autor da obra verbal procura e antecipa a compreensão responsiva”.

A partir dessa reflexão sobre autoria proposta por Orlandi (2007), surge uma questão: *“Como o professor, que é um sujeito heterogêneo, pode ocupar a função-autor, sem se perder em sua própria dispersão, se a aula mobiliza grande diversidade de textos, que, por sua vez, são atravessados por diferentes FD?”*. Para tentarmos nos aproximar de possíveis respostas para esse questionamento, partimos, inicialmente, das seguintes ideias: i) uma aula não pode

ser pensada de forma isolada, sem se considerar todo o conjunto de aulas (anteriores e posteriores) em que o professor trabalha determinados conteúdos de ensino, durante certo período de tempo (mês, bimestre, trimestre, semestre etc.), visando promover a aprendizagem do aluno; e ii) um conjunto de aulas possui um funcionamento discursivo próprio (determinado pelo professor), que não pode ser pensado enquanto discurso unitário, mas como relação interdiscursiva, já que o discurso se constitui no espaço interdiscursivo, isto é, ele surge da relação com outros discursos.

Consideramos, então, que o funcionamento discursivo da aula pode se constituir de duas maneiras: pela *fragmentação*, quando está relacionado a discursos distintos que se inscrevem no dizer do professor, sem que estabeleçam uma relação interdiscursiva entre o conjunto de aulas (neste caso, cada aula seria um fim em si mesma); e pela *inter-relação*, quando o professor torna interpretáveis os vários discursos que circulam na aula, ou seja, ele assume a função de articular diferentes FD em seu dizer, construindo uma coerência entre elas. Assumimos que a assunção da função-autor pelo professor está relacionada ao trabalho que ele faz sobre o próprio discurso, no sentido de construir uma identidade discursiva entre as aulas que produz. Tal ideia está em consonância com o que defende Geraldi (1997, p. 63): “Espera-se que o autor dê, de seu texto, testemunho: espera-se uma identidade e coerência que o organizem, o insiram numa certa realidade. Espera-se de um autor que sua fala de hoje seja coerente com sua fala de ontem”.

A identidade discursiva, por sua vez, estrutura-se a partir das relações interdiscursivas, caracterizadas por fazer uma interação semântica entre discursos. No caso da produção da aula, esses discursos advêm de lugares discursivos diferentes – da legislação, da formação acadêmica do professor, da cultura escolar etc. Defendemos a hipótese de que, a partir desses vários discursos “dados” (D1, D2, D3...), o professor pode limitar-se a reproduzi-los de forma fragmentada, sem que se tornem interpretáveis (não assumindo a função-autor sobre eles), ou pode instaurar entre eles um espaço de trocas do qual extrai um discurso “novo” – não no sentido de romper com os discursos anteriores, mas de tornar interpretáveis uns aos outros, possibilitando que sejam ressignificados, ou seja, construam novos sentidos.

Dessa forma, o professor inscreve em seu dizer FD distintas, convocando, então, discursos que nem sempre são intercambiáveis, visto que uma FD, apesar de heterogênea, sofre as coerções da formação ideológica em que está inserida. Em outros termos, o discurso, em virtude de sua heterogeneidade constitutiva, embora não seja um espaço “estável”, “fechado”, “homogêneo”, está inserido em um espaço controlado, demarcado pelas possibilidades de sentido que a formação ideológica pela qual é governado lhe concede.



Sendo assim, as sequências linguísticas possíveis de serem enunciadas pelo professor, ao ocupar lugar de voz didática, locutor e escuta, já estão previstas pelo espaço interdiscursivo, em que é interpelado pela ideologia.

A fim de refletirmos sobre as relações que podem se instaurar entre as FD que se inscrevem no dizer do professor, construímos uma compreensão sobre essa questão com base em postulados de Maingueneau (2008). O autor defende que o discurso é orientado por um sistema de restrições semânticas que funciona como um filtro que fixa os critérios de possibilidades de certos enunciados pertencerem a uma determinada FD, estando relacionado à “competência discursiva” do enunciador. Maingueneau (2008) justifica o emprego dessa noção alegando que o discurso, por ser um processo, exige usuários (enunciadores discursivos) capazes de reconhecer as FD às quais estão filiados e de produzir um número ilimitado de enunciados pertencentes a essa FD, o que é possível em virtude de o número de coerções a que um discurso está submetido ser pequeno.

Maingueneau (2008) acrescenta que a competência discursiva pressupõe os diversos modos da subjetividade enunciativa, ou seja, está relacionada à posição enunciativa ocupada por um ou mais sujeitos que se assentam em um determinado lugar. Contudo, o autor destaca ser mais adequado pensar a noção de competência considerando a dimensão interdiscursiva; logo, deve ser pensada como *competência interdiscursiva*, que supõe “a aptidão para reconhecer a incompatibilidade semântica de enunciados da(s) formação(ões) do espaço discursivo que constitui(em) seu Outro” e “a aptidão de interpretar, de traduzir esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de coerções” (MAINGUENEAU, 2008, p. 55).

A noção de competência (inter)discursiva em termos de autoria pode ser pensada a partir do seguinte exemplo: se um professor é adepto da perspectiva interacionista, preocupar-se-á com leituras sobre esse tema, atribuirá grande importância à interlocução, de modo a defender certa simetria na relação estabelecida entre locutor e interlocutor etc., ou seja, criará para si uma representação que aponta para seu “eu”, uma identidade, e que será disseminada tanto no campo pedagógico quanto nos demais campos. Nessa posição, tenderá a perceber “automaticamente” como equivocados, tradicionais, autoritários etc. discursos que se filiem a uma perspectiva normativa da língua. Por outro lado, quando o professor é adepto do ensino normativo, tenderá a perceber FD que se filiem à perspectiva interacionista como equivocadas.

Contudo, ressaltamos que o fato de o discurso do professor apontar para uma determinada filiação teórica (como exemplificado acima) não quer dizer que não inscreva no

espaço discursivo FD diferentes daquela que está relacionada à sua competência discursiva, uma vez que o sujeito, por ser heterogêneo, constitui-se em sua própria dispersão. Isto é, a “zona de trocas” (interdiscurso) em que se inscreve o discurso do professor não estabelece apenas a que grupo ele pertence (na ilusão de ser absolutamente coeso e firme em suas posições), mas existe em seu próprio interior, sendo que a FD dominante é que definirá a identidade de seu discurso.

Para melhor entendimento sobre a relação estabelecida entre diferentes FD, recorremos a pressupostos de Maingueneau (2008) que, ao analisar discursos do campo religioso (dos jansenistas e dos humanistas devotos), propõe a noção de “polêmica discursiva”, para se referir, de forma mais específica, a dois discursos identificados no interior de um mesmo *espaço discursivo* que polemizam não só constitutivamente, mas também discursivamente, através de uma “interincompreensão”. Esta, por sua vez, segundo o autor, tem a ver com o fato de enunciarmos sempre no interior de uma certa FD, que “impede” que compreendamos o discurso do Outro. Por isso, o que ocorre é uma “tradução” (simulacro) do discurso alheio de acordo com a grade semântica pertencente à FD que o cita. Assim, como afirma Maingueneau (2008, p. 100): “para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que constrói dele”.

Partindo desses pressupostos de Maingueneau (2008), assumimos a ideia de que as diferentes FD que se inscrevem no dizer do professor na produção da aula podem se constituir em uma relação polêmica; todavia, não uma polêmica discursiva, como a postulada por Maingueneau (2008), mas, sim, uma polêmica constitutiva. Com isso estamos dizendo que a possibilidade de ocupar exclusivamente um lado ou outro de uma controvérsia dificilmente é dada ao professor – uma defesa da gramática não poderá excluir a necessidade de trabalhar em outros âmbitos, seja por pressão institucional ou por algum ecletismo nas convicções, e também inversamente, é improvável que um professor adepto das teses interacionistas não se veja, eventualmente, ensinando gramática.

A polêmica constitutiva, diferente da polêmica discursiva, dá-se em um nível apenas constitutivo, segundo o qual os discursos estariam sempre em polêmica com seu Outro, mesmo que este não seja empiricamente apresentado. Isso significa que se pode transitar de uma perspectiva a outra, sem que cada uma delas se descaracterize, mas também sem que se esteja “tomando partido”.

Defendemos, então, que a autoria está relacionada com o fato de o professor colocar em circulação diferentes discursos ou perspectivas de ensino que constituem o campo,

reconhecendo sua coexistência e suas incompatibilidades, e articulando-os de forma a responder às exigências que se apresentam no exercício cotidiano da profissão. Isso significa que, para nós, a autoria da aula não está relacionada (necessariamente) à invenção de uma “metodologia própria” nem à criação de aulas que sejam “memoráveis”, no sentido em que a obra (escrita) de um autor é memorável – que continua sendo retomada por meio da crítica, do comentário etc.

A autoria da aula está mais ligada à possibilidade de adaptar e articular o que já existe no sentido de atender às necessidades criadas pelas situações concretas de ensino, no que se inclui a própria existência de discursos divergentes sobre o ensino. Por exemplo, adaptar propostas de ensino, conteúdos de ensino (abordagem teórica e atividades) etc. de tal sorte que o conjunto de aulas apresente uma resposta coerente às demandas de uma dada situação, filtrando ou selecionando o que poderá fazer parte delas.

Adotamos, portanto, a noção de “autor da aula” para definir o professor que executa o trabalho de produzir um conjunto de aulas que acione discursos advindos de lugares discursivos diferentes, mas que se inter-relacionam, tornando-se interpretáveis. Esse conjunto de aulas constrói uma identidade discursiva com uma “lógica própria” que, à semelhança com o que ocorre com produções escritas, deixa marcas de seu autor, ou seja, revela um estilo peculiar que aponta para sua própria identidade. Isso ocorre porque, em virtude da heterogeneidade constitutiva, as sequências linguísticas possíveis de serem enunciadas pelo professor, ao ocupar lugar de voz didática, locutor e escuta, já estão previstas pelo espaço discursivo, em que o sujeito professor é interpelado pela ideologia.

### 3 METODOLOGIA: PONTO DE PARTIDA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo, discorreremos sobre a realização da pesquisa ora apresentada. Para tanto, inicialmente, relatamos, em linhas gerais, o percurso que *eu* trilhei até eleger a autoria da aula como objeto de estudo. Posteriormente, delineamos os procedimentos metodológicos adotados para a produção deste trabalho.

#### 3.1 Percurso da pesquisa

Como o objeto de uma pesquisa não nasce pronto, mas é gerado ao longo de um processo de *construção, desconstrução e reconstrução*, em que o olhar do analista sobre tal objeto vai se modificando, trilhei um longo caminho até decidir investigar a constituição da autoria relacionada à produção da aula. Por considerarmos importante pensar a pesquisa não como um produto, mas como um processo, a seguir, apresentamos um relato das *idas e vindas* por que passou este trabalho até que fosse definido seu objeto.

##### 3.1.1 Em busca de um objeto de pesquisa

Desde o ingresso no curso de Letras, em 2005, um dos temas de meu maior interesse era a prática pedagógica, por ser o momento em que o professor – pelo menos teoricamente – põe em prática os conhecimentos teóricos dos quais se apropriou durante os anos em que cursou uma faculdade. Ao refletir sobre *o fazer* do professor na sala de aula e sobre as críticas que tal ação vem recebendo, principalmente, nos últimos anos (sendo vista, muitas vezes, como a causa do insucesso da educação no Brasil), esse tema passou a despertar em mim grande inquietação, o que me levou a direcionar minhas pesquisas para o trabalho do professor, não como mero reproduzidor de discursos pedagógicos dominantes que circulam socialmente, mas como sujeito que promove pequenas rupturas nesses discursos, ou seja, enquanto *autor de um trabalho docente*.

No ano de 2012, ao ingressar no mestrado, a fim de tomar como alvo de meus estudos a autoria do professor, a princípio elegi como *corpus* materiais de ensino do Ensino Médio, produzidos por professores de duas escolas particulares de Belém (6“cadernões”<sup>15</sup> de

---

<sup>15</sup> Apostilados constituídos por páginas encadernadas, formando “módulos”, que apresentam o conteúdo programático a ser desenvolvido durante todo o ano letivo em cada série escolar (em substituição aos LD). Esses materiais de ensino são produzidos por grupos privados de ensino e circulam na rede particular.

cada instituição, sendo 3 de Português e 3 de Redação). Tal escolha considerou três aspectos: a grande circulação desses materiais tanto na capital paraense quanto em outras cidades do interior, a substituição dos LD por esses materiais em várias escolas e, principalmente, o fato de o professor estar produzindo seu próprio material, o que, a meu ver, indicava que ele era autor. Contudo, ao analisar os materiais selecionados como *corpus* — verificamos (meu orientador e eu), com base em estudos de alguns autores da área da AD, como Possenti (2009) e Orlandi (2009), que nesses materiais, grosso modo, não há indícios de autoria. Sendo assim, como esses materiais não estão em consonância com o objetivo de minha pesquisa de mestrado, que é investigar a constituição da autoria, abandonei tal *corpus*; todavia, utilizei parte dele (3 “cadernões” da disciplina Redação de uma das escolas selecionadas) para produzir a monografia de conclusão do curso de especialização que eu fazia concomitantemente<sup>16</sup>.

Essa experiência nos fez refletir sobre uma questão de capital importância: o professor pode não ser autor dos materiais de ensino que mobiliza em sua aula, como no caso da adoção de cadernões ou de LD, mas, ainda assim, ao manuseá-los, pode se constituir autor à medida que coloque em cena discursos que subvertam aqueles inscritos nesses materiais. Concluimos, então, que a aula, por colocar em cena várias funções assumidas pelo professor na sua prática docente, seria o objeto de pesquisa que nos permitiria verificar não apenas se um professor assume a função autor, mas como esta se constitui.

### 3.1.2 Redefinição da pesquisa

Como destacamos na seção anterior, as pesquisas iniciais que desenvolvemos indicaram que a constituição da autoria do professor pode ser melhor observada na prática da aula. Essa ideia está relacionada ao fato de a aula mobilizar discursos inscritos tanto nos materiais de ensino quanto nas escolhas feitas pelo professor ao selecionar tais materiais, na fala do professor ao ministrar a aula, no modo como ele responde às necessidades dos alunos, entre outros. Isto é, em face de sua abrangência, a aula inscreve os mais variados movimentos discursivos, o que, por sua vez, pode revelar com maior êxito como se constitui a autoria do professor.

Ressaltamos que, se por um lado, o objeto *aula*, dada a sua amplitude, possibilita uma melhor compreensão da constituição da autoria, por outro, aumenta os riscos de a

---

<sup>16</sup> O título da monografia é “Material didático de língua portuguesa: autoria e constituição de apostilados da rede privada de ensino”.

pesquisa perder seu foco e tornar-se superficial. A fim de evitar esse problema, nosso primeiro passo foi limitar o *locus* da pesquisa: duas escolas da rede pública de ensino. Essa escolha se deveu a dois motivos: primeiro, a experiência anterior com duas escolas da rede privada, que indicaram não estar em consonância com nosso projeto; segundo, o descrédito dado aos professores da rede pública, em virtude, principalmente, dos resultados que esta vem alcançando em provas de caráter nacional. Este último foi o mais decisivo, pois despertou nosso interesse em saber se o professor da escola pública, apesar das dificuldades enfrentadas, assume a autoria de sua aula.

Como o cerne da pesquisa é discutir a possibilidade de autoria do professor em relação a sua aula, iniciamos os estudos procurando localizar docentes que fossem potencialmente exemplos disso. Para tanto, lemos vários relatórios de estágio produzidos por alunos de meu orientador no curso de Letras (nas disciplinas Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado do Ensino Médio). Nesses materiais, buscamos encontrar, nos docentes investigados, basicamente duas características: elabora suas aulas (incluindo a produção de materiais de ensino) com uma lógica própria que aponte para sua própria identidade profissional enquanto sujeito do discurso e desenvolve uma prática docente promissora na qual inscreva discursos que promovam rupturas (mesmo pequenas) no discurso dominante da cultura escolar tradicional. Ou seja, procurávamos professores que colocassem em circulação discursos que singularizassem suas aulas, o que só pode ser feito por meio da assunção de uma postura singular do docente.

Após um longo trabalho de leitura dos relatórios, selecionamos dois professores que se destacaram por atender a um dos critérios pré-estabelecidos (produção de material de ensino próprio), já os outros critérios seriam avaliados posteriormente, nas observações de sala de aula. A fim de preservarmos a identidade dos docentes, nós os chamaremos pelos nomes fictícios *Sócrates* (professor do Ensino Médio) e *Sofia* (professora do Ensino Fundamental).

A pesquisa de campo foi iniciada, concomitantemente, nas escolas em que os dois professores trabalham. Contudo, depois de algumas semanas de observação, verificamos que Sócrates não apresentava o perfil de professor que procurávamos, pois o material de ensino que produzia e a aula que ministrava restringiam-se à citação de um conjunto de regras gramaticais e à resolução de exercícios descontextualizados (frases soltas) para a aplicação de tais regras. Essas características nos levaram a desistir de elegê-lo como um dos sujeitos da pesquisa, não porque ele não pudesse se constituir autor, mas porque a lógica que fundamenta

sua aula privilegia a gramática normativa, reiterando, por sua vez, discursos dominantes da tradição escolar, o que aponta para a falta de singularidade nas aulas por ele ministradas.

Por fim, decidimos investigar apenas um sujeito – a professora Sofia – que se enquadrou no perfil pré-estabelecido. Como a pesquisa passou a investigar uma escola, pode ser vista como um estudo de caso. Esse tipo de abordagem metodológica, segundo Araújo et al. (2008), adapta-se à investigação no campo da educação quando o investigador é confrontado com situações complexas, quando procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando seu objetivo é descrever ou analisar o fenômeno que busca investigar, quando pretende apreender a dinâmica do fenômeno ou de seu processo. Assim, esse tipo de investigação nos parece adequado por considerar que nosso objetivo não é saber se um determinado professor assume ou não a autoria de sua aula, mas, sim, compreender, descrever e analisar *como* esta se constitui.

### **3.2 A pesquisa: processo de produção de dados**

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos pesquisa de natureza documental (materiais de ensino mobilizados pela professora colaboradora, atividades realizadas pelos alunos e anotações registradas em diário de campo) e etnográfica (pesquisa de campo realizada durante um bimestre). A pesquisa de campo pode ser caracterizada como uma investigação mista, que combina elementos de pesquisa de cunho etnográfico, de natureza qualitativa, com elementos de pesquisa em análise do discurso.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), a pesquisa etnográfica tem como objetivo desvelar o que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, ou seja, identificar “processos, que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Esse tipo de pesquisa permite, então, identificar os significados dessas rotinas e o modo como se encaixam em uma matriz social mais ampla, “que as condiciona, mas é também por elas condicionada” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). Em nosso caso, os elementos de cunho etnográfico da pesquisa dizem respeito, sobretudo, à forma de produção dos dados: acompanhamos práticas de ensino de uma professora e trabalhamos com base em diferentes tipos de registro, conforme se verá a seguir, procurando depreender, do cotidiano da turma, a lógica do que chamamos de “função-autor” da aula de LP.

A esses procedimentos metodológicos, inspirados nos moldes da pesquisa etnográfica, articulamos um conceito de “autoria” construído com base na Análise do Discurso de linha francesa, buscando verificar como se inscreve essa função enunciativa. Tal

conceito parte da a articulação entre as posições assumidas pelo professor no desenvolvimento da aula, as quais denominamos de *voz didática*, *locutor* e *escuta*. Como estamos lidando com categorias do domínio discursivo, optamos por analisar as situações concretas de aula (registradas por nós) enquanto discurso que se constitui na materialidade linguística. Esse procedimento se justifica na medida em que consideramos que as enunciações produzidas em sala de aula devem ser observadas no desenvolvimento da aula, nas produções do professor, nas atividades dos alunos, entre outras, pois indicam como o docente conduz e intervém sobre o processo de ensino-aprendizagem, como compreende o percurso de aprendizagem em que o aluno se encontra e como se posiciona por meio de uma resposta.

Abordaremos, a seguir, o processo de realização da pesquisa de campo e produção de dados, descrevendo seu funcionamento: *lócus*, sujeitos envolvidos e *corpus*.

### 3.2.1 *Lócus* da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola que pertence à rede pública de ensino localizada no município de Belém-PA (onde leciona a professora previamente selecionada). A instituição atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e possui cerca de 1.300 alunos, distribuídos em três turnos: no turno da manhã são ministradas aulas para turmas do Ensino Infantil, Fundamental (da 1ª à 4ª série) e Médio (1º, 2º e 3º anos); no turno da tarde, funcionam turmas do Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série e do Ensino Médio; já no turno da noite só funcionam turmas do Ensino Médio e da Educação de Jovens e adultos (EJA). Vale ressaltar que, nessa escola, embora o Ensino Fundamental compreenda da 1ª à 8ª série, já está funcionando simultaneamente no regime de 9 anos desde 2010, o que está sendo efetivado gradativamente.

A escola possui uma boa infraestrutura física, com salas de aula climatizadas, biblioteca, auditórios, laboratório de informática, lanchonete, espaço amplo para lazer, com *playground* e quadra poliesportiva etc. Ela disponibiliza os seguintes instrumentos didáticos: quadro magnético, computador, projetor, televisor de LED, entre outros, além dos materiais de ensino: livros didáticos e apostilas (folhas avulsas usadas pelos professores).

Antes de iniciarmos a pesquisa de campo na referida escola, apresentamos nosso projeto de pesquisa da dissertação de mestrado à direção e ao setor de orientação de projetos da instituição, que, após o avaliarem, autorizaram, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1).



Passamos, então, a observar duas aulas semanais de LP de uma turma de 5ª série (atualmente 6º ano) do Ensino Fundamental. Nossos registros, ora apresentados, iniciaram no dia 09 de abril de 2013 e foram finalizados em 27 de junho do mesmo ano, correspondendo ao 1º bimestre letivo na escola. Nesse período, acompanhamos uma sequência de dezenove dias de aulas ministradas, com dois horários de aula diários, sendo cada horário constituído de 50 minutos. Nossas observações totalizam, portanto, 38 horas-aula da disciplina. As aulas observadas ocorreram no turno da tarde, no horário das 13h15 às 14h05 e das 14h05 às 14h55, sem interrupção no horário.

As aulas foram observadas e registradas em diário de campo. Incluímos nele cópias das apostilas distribuídas pela professora Sofia, bem como de atividades realizadas pelos alunos e da avaliação a que estes foram submetidos nesse período, a fim de investigar como se dá o processo em que o sujeito-professor assume a função-autor de sua aula.

### 3.2.2 Sujeitos da pesquisa

Nesta seção, descrevemos um pouco dos sujeitos que não apenas contribuíram com a pesquisa, mas possibilitaram que esta pudesse ser realizada. Trata-se da turma e da professora colaboradora.

Na escola investigada, as turmas do Ensino Fundamental possuem aproximadamente 20 a 25 alunos. Entre elas, selecionamos uma turma de 5ª série para observar. A escolha dessa série é justificada por ser limítrofe, atende alunos que acabaram de migrar do Ensino Fundamental I (1ª à 4ª série) para o II (5ª à 8ª série) e, portanto, passaram a ter mais disciplinas e mais professores, sendo estes habilitados na disciplina que leciona. Compreendemos que isso influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem de LP, visto que essa disciplina, no primeiro período do Ensino Fundamental, ocupa lugar de destaque por concorrer com poucas disciplinas, as quais, geralmente, são ministradas por um ou dois professores “polivalentes”.

A turma pesquisada tem 10 disciplinas em sua grade curricular, a saber: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (à escolha: inglês, francês, alemão ou espanhol), Matemática, História, Geografia, Ciências, Filosofia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso (que começou este ano e é opcional).

A classe é formada por 26 alunos, sendo 10 meninas e 16 meninos. A faixa etária deles está compreendida entre 10 e 12 anos. São alunos de classe socioeconômica variada (de baixa a média), que residem não só no bairro onde fica localizada a escola (periferia), mas em

outros bairros da cidade. A maioria dos alunos dessa classe já estudava nessa mesma escola no ano anterior, havendo 9 alunos novos (4 meninas e 5 meninos).

Além da turma pesquisada, contamos com a significativa colaboração da professora Sofia, a qual, como já mencionamos, foi escolhida por ser uma docente que trabalha aparentemente de forma autoral – isto é, elabora o material de suas aulas, adota procedimentos de ensino diversificados e, inclusive, coordena um projeto na escola – e por lecionar em uma escola pública.

A professora tem 52 anos, seu pai é funcionário público aposentado, e sua mãe é do lar, sendo esta a responsável por despertar na filha o gosto pela leitura, já que, de acordo com a docente, sua genitora era uma exímia leitora. Embora ela tenha passado por experiências em diferentes áreas – curso de Eletrônica, Direito, Agronomia, Ciências Sociais (não concluídos, à exceção do primeiro) – decidiu se fixar no Magistério, segundo ela, devido a sua afinidade com a linguagem desde a infância, quando, aos 10 anos de idade, fora matriculada pelo pai em um curso de inglês.

Possui graduação em licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Português (1985) e Francês (1995); Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem do Português (1995); e Mestrado em Letras, na área de Estudos Literários<sup>17</sup> (2002), sendo todos os cursos realizados na UFPA.

Atua como professora há, aproximadamente, 23 anos, dos quais 20 anos atuando na escola pesquisada, onde leciona, atualmente, a disciplina LP para três turmas de 5ª série; além disso, coordena um projeto de ensino e pesquisa que envolve narratologia e educação intercultural.

Quanto ao uso de materiais de ensino, os alunos recebem LD; todavia, este não é usado pela docente, que, à semelhança de vários outros professores da instituição, elabora material próprio, o qual é produzido, segundo ela, a partir da leitura do livro paradidático que será usado durante o ano letivo e de demais textos selecionados por ela e seus colegas.

### 3.2.3 Constituição do *Corpus*

A partir da pesquisa, de natureza documental e etnográfica, produzimos os seguintes dados: anotações do diário de campo (70 páginas sobre o desenvolvimento das aulas) e reprodução de documentos didáticos, tais como: projeto de pesquisa coordenado pela

---

<sup>17</sup> A dissertação produzida pela professora Sofia focalizou narrativas amazônicas orais, tendo como título “O efeito estético em releituras de textos orais: um estudo sobre narrativas amazônicas”.

professora colaboradora (24 páginas), materiais apostilados (14 textos e atividades, incluindo a avaliação de leitura e interpretação bimestral), produções textuais dos alunos (aproximadamente 185 textos, entre produções individuais, em duplas e reescritas), além do diário de classe da professora, entre outros. Esse número significativo de dados nos levou a focalizar apenas o 1º bimestre letivo das aulas observadas<sup>18</sup>, a fim de termos fôlego para analisá-los e não nos perdermos na superficialidade que uma grande quantidade de material poderia ocasionar.

A seleção dos dados a serem analisados foi realizada a partir de algumas etapas. Primeiramente, fizemos a leitura de todo o registro de campo e dos documentos didáticos, os quais foram tratados enquanto enunciados, na medida em que nos baseamos numa concepção discursiva de linguagem e nos propomos a discutir situações concretas de aula.

Posteriormente, mapeamos os discursos inscritos no projeto de pesquisa (elaborado e coordenado pela professora), em seus dizeres na prática da aula (registrados em diário de campo), nos materiais de ensino produzidos por ela e em suas observações nas atividades dos alunos. Buscamos observar o “espaço discursivo” (“zona de trocas”) em que se inscrevem os diferentes discursos que concorrem para formar os enunciados da professora Sofia.

Por fim, separamos grupos de enunciados constituídos em diferentes lugares discursivos ocupados pela professora (*locutor* – em que toma a palavra e dialoga com o aluno; *voz didática* – em que aborda assuntos didáticos; e *escuta* – em que manifesta uma resposta sobre a aprendizagem do aluno), dos quais selecionamos 33 recortes discursivos (materialidade linguística de discursos que apresentam certa regularidade) que foram analisados na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa. Ressaltamos que o *corpus* selecionado está de acordo com o ponto de vista sobre autoria adotado neste trabalho, pois, como destaca Orlandi (2009), a seleção do *corpus* é construção do próprio analista, ou seja, faz parte do “seu olhar”, do seu ponto de vista, assim, também, o é a análise.

---

<sup>18</sup> Apesar de não fazer parte dos registros apresentados, acompanhamos as aulas da turma pesquisada até 05 de setembro de 2013, data em que foi finalizado o 2º bimestre letivo. Esse acréscimo na pesquisa de campo foi necessário para observarmos se a dinâmica da aula da professora investigada apresenta funcionamento semelhante em cada bimestre (constituição peculiar dela).

## 4 A AUTORIA DA AULA EM JOGO

Neste capítulo, verificaremos como se constitui a função-autor assumida pela professora Sofia<sup>19</sup> ao ministrar as aulas de LP para uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, durante aproximadamente um bimestre, em uma escola da rede pública de ensino de Belém-PA. Para tanto, analisaremos o processo de constituição da aula, desde o seu planejamento até sua realização, buscando encontrar indícios que apontem para as FD que a professora põe em cena na prática da aula. Com esse propósito, o capítulo está dividido em duas partes: na primeira, discorreremos sobre a produção das aulas, relacionando-as ao projeto que as orientou e apresentando uma síntese do desenvolvimento das aulas realizadas; e na segunda, apresentaremos a análise do funcionamento discursivo das posições enunciativas ocupadas pela professora Sofia ao ocupar lugar de mediadora entre o conhecimento e o aluno (voz didática), ao gerenciar as trocas verbais durante a aula (locutor) e ao assumir lugar de escuta da palavra do aluno no processo de ensino-aprendizagem (escuta).

### 4.1 Planejamento e execução das aulas

Para refletirmos sobre a constituição da autoria, é necessário, primeiramente, compreendermos como foram produzidas as aulas pela professora Sofia, observando como foram planejadas, organizadas e desenvolvidas, uma vez que a função-autor está relacionada também ao modo como essas tarefas são executadas. É sobre isso que trataremos a seguir.

#### 4.1.1 Organização das aulas de LP produzidas a partir de um projeto de pesquisa

Nesta seção, discutiremos, inicialmente, o projeto de pesquisa que serviu de base para as aulas de LP produzidas pela professora Sofia, além de observarmos a organização dessas aulas, visando compreender, a partir da relação que há entre ambos, como se constituem as aulas, de um modo geral.

O projeto de pesquisa<sup>20</sup> mobilizado para orientar as aulas de LP investigadas, cujo título é “Discurso narrativo e interculturalidade: alternativas pedagógicas para o ensino de línguas”, foi produzido pela professora Sofia com a colaboração de outras pessoas, compondo uma equipe formada por 8 membros: 5 professores, 1 técnico administrativo, 1 colaborador e

---

<sup>19</sup> Nome fictício dado à professora colaboradora.

<sup>20</sup> A nosso pedido, a professora Sofia nos forneceu uma cópia do projeto.

1 aluna da graduação em Letras. A professora Sofia atua como coordenadora do projeto e os outros integrantes como colaboradores. Todos os participantes da equipe possuem pós-graduação (3 mestres e 4 especialistas), à exceção da aluna da graduação.

A produção do projeto indica que a professora Sofia possui certo trânsito pelas práticas acadêmicas. Dado o papel central que ela ocupa na elaboração e execução desse projeto, e este, por sua vez, no desenvolvimento de suas aulas, discutiremos, a seguir, algumas de suas características. Inicialmente, pretendemos destacar do projeto os traços gerais das FD a que se filia a professora Sofia, isto é, da “matriz” que orienta suas escolhas em relação ao ensino.

O projeto é desenvolvido no Ensino Fundamental II, na Escola Machado de Assis<sup>21</sup>, e articula disciplinas de diferentes línguas, com base no princípio de “bivalência”<sup>22</sup>. Esse tipo de trabalho, segundo consta do projeto, começou a ser experimentado na instituição no ano de 2004 e, a partir de 2007, converteu-se em projetos, culminando, em 2013, após algumas reformulações, nesse que analisamos, o qual começou a vigorar em 30 de janeiro do mesmo ano.

A partir de sua leitura, destacamos alguns aspectos importantes para a compreensão da análise que realizamos desse documento. Visando dar uma ideia geral do que ele trata, citamos seu resumo:

[o projeto] Propõe a aproximação metodológica entre as línguas materna e estrangeira, por intermédio do discurso narrativo, o qual desencadeia uma modalidade de educação intercultural. Dá ênfase ao trabalho com narrativas de origem europeia e africana, tendo em vista os temas de reflexão que norteiam a pesquisa bivalente, o que favorece aquela aproximação. Observa os princípios orientadores da educação intercultural, teórica e praticamente, os quais, por sua vez, remetem à educação em valores humanos, que será dinamizada, num movimento transdisciplinar, pelo Serviço Social atuante na Escola Machado de Assis (PROJETO DE PESQUISA, 2013, p. 2).

Já neste resumo pode-se perceber que o projeto consiste num esforço de um grupo de professores para articular seu trabalho em diferentes disciplinas – português língua materna (PLM) e disciplinas de língua estrangeira (LE) – em torno de um projeto comum, coerente e “interpretável”, além de buscar atender à necessidade de ensino de cultura europeia e africana. Para tanto, a partir de diálogos entre os professores das disciplinas de línguas, conforme o projeto, foram selecionados textos narrativos de ficção para possibilitar o contato do aluno

---

<sup>21</sup> Nome fictício dado à escola neste trabalho.

<sup>22</sup> O trabalho bivalente surgiu na França e teve início no Brasil em 1994, a partir de dificuldades encontradas no ensino de PLM e a constatação do recuo do ensino do FLE (francês língua estrangeira) no sistema educativo brasileiro.

com outras culturas que emergem das leituras propostas, o que é denominado de “uma modalidade de Educação Intercultural”.

O projeto focaliza três eixos: *Bivalência, interculturalidade e narrativa*, que se relacionam para sustentá-lo. O primeiro está relacionado à ação bivalente no ensino de línguas, que consiste em estabelecer uma inter-relação entre o ensino de PLM com o de LE por meio de aproximação metodológica entre ambas, como o trabalho com duas versões de textos narrativos (uma em português e outra na LE estudada). O eixo da bivalência, que é o âmago do projeto, visa promover uma educação intercultural, mobilizando, para isso, narrativas tradicionais e amazônicas, com grande ênfase para os contos africanos, como veremos mais à frente. Acerca do trabalho com a Bivalência, chamamos a atenção para um de seus objetivos:

Melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem do Português Língua Materna (PLM) e da Língua Estrangeira (LE) no Ensino Fundamental, reposicionando os professores numa outra perspectiva educativa do que a de simples intermediário entre livros e alunos (PROJETO DE PESQUISA, 2013, p. 14).

Há nesse objetivo um ponto que gostaríamos de destacar, o fato de o projeto determinar que o professor assuma outro lugar que não seja o “de simples intermediário entre livros e alunos”, o que pressupõe a assunção da autoria da aula ou, no mínimo, do material de ensino que a auxiliará. Além disso, prevê um diálogo entre as disciplinas PLM e LE, a partir da integração entre as equipes de professores de ambas, o que nos leva à seguinte reflexão: *O trabalho em equipe favorece a autoria do professor?* Retomaremos essa questão mais adiante.

No que toca o eixo da interculturalidade, conforme o projeto, tem como dimensão fundamental a esfera discursiva ao se constituir da “aproximação de contextos e personagens dos contos infantis tradicionais – de origem europeia, africana e do continente americano – aos contextos e personagens do lendário amazônico” (PROJETO DE PESQUISA, p. 4, 2013). Além disso, o projeto enfatiza que os princípios orientadores da educação intercultural, na teoria e na prática, remetem à educação em valores humanos, contando, para isso, com a contribuição do pelo Serviço Social<sup>23</sup> atuante na Escola Machado de Assis, em um movimento transdisciplinar.

Conforme consta do projeto, o trabalho com a interculturalidade visa desenvolver o ensino-aprendizagem de línguas e toma como um de seus objetivos promover mudanças no comportamento do aluno quanto aos seus valores, no sentido de respeitar as diferenças que há

---

<sup>23</sup> Assume uma parceria com as disciplinas contempladas no projeto, pois ambas compartilham do objetivo de resgatar valores humanos, “por intermédio da educação intercultural” (PROJETO DE PESQUISA, 2013).

entre as pessoas, culturas, raças etc. Essa ideia apresenta a seguinte justificativa: “[Segundo Mosqueira, 1984], a compreensão de outras culturas, ações humanas, produtos e experiências sociais são enormemente enriquecedoras quando nos servem como mediação e conhecimento da nossa cultura”(PROJETO DE PESQUISA, 2013, p. 8). Gostaríamos, ainda, de destacar alguns objetivos do eixo da interculturalidade:

Assegurar princípios de justiça social para todos, independente da origem, status socioeconômico ou outros traços identitários;  
 Envolver dimensões de desenvolvimento pessoal e social (dimensões cognitiva, afetiva, relacional);  
 Implicar a capacidade de reflexão crítica sobre a própria experiência, sobre o contexto e as relações de poder;

Ao determinar que se promova tanto o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno quanto o seu desenvolvimento pessoal e social, a partir de princípios de justiça social, a proposta deixa entrever que o processo de ensino-aprendizagem deve formar sujeitos, visto que reconhecer o outro como sujeito faz parte do processo de tornar-se sujeito. Ocupar uma posição de sujeito na aula pressupõe que o aluno não só assuma uma posição crítica nas práticas de leitura, mas, também, a *autoria* de sua produção escrita. Logo, há no projeto um discurso que apresenta ao menos a intenção de que a aula de línguas forme “autores”.

Já o eixo da *narrativa* se relaciona aos dois anteriores, na medida em que tanto a *Bivalência* quanto a *interculturalidade* serão trabalhadas a partir de textos narrativos, em especial na forma de narrativas tradicionais e do lendário amazônico, com a inclusão da experiência no idioma alemão. Vale ressaltar que o trabalho com textos narrativos dá maior ênfase às narrativas africanas, mais precisamente a *leitura dos contos africanos*, que ocupam lugar central no projeto, como pode ser observado no fato de serem elencados objetivos especialmente para esse item.

Os objetivos<sup>24</sup> para a leitura dos contos africanos postulam, dentre outros, valorizar a literatura africana, a cultura oral, a identidade do sujeito afrodescendente; interagir com outros personagens (no caso, os africanos) “em um ambiente escolar onde ainda reinam personagens brancas como padrão de representação literária”; contribuir para a promoção da igualdade das relações étnico-raciais na escola e fora dela; resgatar os saberes e conhecimento do universo africano, entre outros (PROJETO DE PESQUISA, 2013, p. 14-15). Esses objetivos revelam

---

<sup>24</sup> Foram adotados os mesmos objetivos definidos em um texto denominado “Contos africanos”, publicado no caderno digital “Apoio à Prática Pedagógica” que faz parte de uma coleção criada no ano de 1996 pela Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP), para uso pedagógico nas escolas Municipais de Salvador (PROJETO DE PESQUISA, 2013).

um discurso de combate ao racismo, o que pode ser observado no lugar privilegiado dado à cultura africana.

Destacamos que a proposta do projeto de realizar um trabalho que contempla a literatura africana apresenta indícios de autoria na sua elaboração, uma vez que, embora esteja em consonância com a Lei nº 10.639 (BRASIL. Presidência da República)<sup>25</sup>, a inclusão da literatura africana não ocorre na maioria das escolas. Além disso, foi adotada no projeto com o intuito de promover o contato do aluno com essa literatura, como meio de se trabalhar com as identidades, sejam elas raciais, étnicas, culturais, entre outras, visando defender, por sua vez, o respeito às diferenças. A singularidade nesse trabalho desenvolvido pela professora Sofia e sua equipe consiste no fato de não deixarem a cargo da escola a tarefa de determinar o cumprimento da lei nem aguardarem que instituição adote um manual que lhe ensine a incluir o tema da cultura africana na aula.

Pode-se dizer, portanto, que o projeto se situa numa zona em que diferentes discursos se articulam, como, por exemplo: discursos acadêmicos (representados nos conceitos de “Bivalência” e “interculturalidade”), discursos oficiais (representados pela legislação) e discursos das próprias disciplinas escolares (representados pelos conteúdos de ensino). Buscar “harmonizar” esses discursos vindos de diferentes lugares e permitir que entre eles circulem enunciados interpretáveis é o que consideramos um trabalho de autoria do professor.

No tocante à metodologia a ser adotada nas aulas de PLM e LE, o projeto prevê que seja decidida em reuniões, em que os professores dessas disciplinas e os membros do projeto discutirão o andamento de sua implementação nas aulas; delimitarão os objetivos específicos de ensino e de aprendizagem para cada etapa da ação bivalente; determinarão as atividades a serem realizadas; avaliarão e, eventualmente, redefinirão o trabalho realizado nas aulas. Observamos nessa prática que os membros da equipe assumem certo papel de liderança, já que não só compartilham suas experiências com outros professores, mas, sobretudo, conferem a si mesmos o poder de escolher e de decidir. Além disso, chamamos atenção para o fato de o projeto propor que os professores nele envolvidos elaborem, a partir das reflexões e práticas em sala de aula, “artigos e/ou manual de ensino/aprendizagem que deem conta dessa experiência, a exemplo dos já publicados” (PROJETO DE PESQUISA, 2013, p. 16). Ou seja, essa proposta convoca o professor a ocupar o lugar de pesquisador e de autor (pesquisa-ação).

---

<sup>25</sup> “Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (BRASIL. Presidência da República).



Retomemos, então, o questionamento que levantamos: *O trabalho em equipe favorece a autoria do professor?* Trata-se de uma questão bastante complexa. Por um lado, pode diminuir a singularidade no desenvolvimento das aulas que se orientam por ele, caso o professor não assuma a autoria de sua aula e opte apenas por seguir o que um colega elaborou e colocou em prática. Por outro, como o projeto prevê uma mobilização dos professores para sugerirem e decidirem como vão dar as aulas, delimitando objetivos, determinando atividades etc., favorece a produção de material de ensino e a reflexão do professor sobre sua prática docente ao “avaliar e eventualmente redefinir o trabalho realizado nas aulas”. Ademais, facilita, a partir de discussão com os colegas da equipe, a identificação das dificuldades dos alunos e a construção de novas metodologias voltadas para dissipar as dificuldades observadas.

O fato de o grupo promover reuniões para discutir sua prática já é, portanto, uma ação digna de nota, na medida em que contraria políticas públicas em vigor, como a do PNL (Plano Nacional do Livro Didático), que prevê um professor isolado que conta com o LD para encontrar propostas para desenvolver os conteúdos de ensino em cada aula. Já no caso dos professores engajados no projeto, estes compartilham de suas experiências a fim de criarem não só propostas e metodologias para desenvolver as aulas, mas, também, materiais de ensino que estejam de acordo com seus objetivos. Embora não seja parte dos nossos objetivos discutir o processo de elaboração do projeto, podemos concluir, do fato de que ele existe, que seja fruto de uma mobilização que não se encontra comumente nas escolas e que já é um indicativo interessante de uma postura voltada para a elaboração do próprio ensino.

Podemos considerar, nesse sentido, que o trabalho em equipe acarreta uma “responsabilização” maior sobre os próprios atos, já que os professores participantes do projeto, por opção própria, decidiram sair de uma relação “solitária” com suas turmas, materiais de ensino etc. para compartilhar entre os colegas decisões sobre o direcionamento da aula, aceitando correr o “risco” de expor fraquezas, equívocos, insucessos etc.

Sendo assim, entendemos que o trabalho em equipe proposto no projeto de pesquisa supracitado favorece que o professor assuma a autoria não só de sua aula, mas de produções científicas e didáticas, como artigos e manuais, produzidos a partir de sua experiência. Ressaltamos, todavia, que o professor é a “engrenagem” que move a aula; por isso, cabe a ele, fazendo ou não parte de uma equipe, a decisão de assumir a autoria de suas aulas, inscrevendo, nestas, marcas de suas escolhas, de seu estilo, de sua subjetividade, enfim, *inventando um si próprio*, nas palavras de Riolfi (2011). Como não observamos as aulas de outros membros da equipe que assina o projeto, não avançaremos numa discussão sobre como

cada qual se relaciona com o que está postulado ali e de que maneira o grupo funciona quando trabalha coletivamente, mas ressaltamos que a proposta em si já é um indício que destaca este grupo de professores.

Identificamos, ainda, um movimento de autoria na ação de professores de disciplinas diferentes se juntarem para produzir e executar um projeto comum que “costure” o que cada um faz em sua aula, ou seja, articulando na aula elementos que liguem o que é seu com o que é do outro (PLM e LE – francês, inglês, alemão, etc.). Isso quer dizer que o professor, ao recorrer ao princípio da Bivalência, ao tema da interculturalidade, às narrativas tradicionais de várias culturas, entre outros, buscando encontrar traços comuns que possam ser explorados nas diferentes disciplinas, assume um gesto autoral, na medida em que “dá voz aos outros”, nos termos de Possenti (2009), que aponta como um dos indícios de autoria o gesto de o sujeito dar voz a outros enunciadores, ao introduzir em seu texto não apenas seu ponto de vista, mas o de outras pessoas.

#### 4.1.2 Síntese das aulas observadas

A fim de compreendermos como as aulas se desenvolveram na prática, observaremos sua organização, apresentando, a seguir, um breve resumo das aulas ministradas durante o bimestre em que as acompanhamos.

As aulas ministradas pela professora Sofia tiveram início com a produção de um texto de opinião feita pelos alunos a respeito do “Encontrão” (encontro realizado pela direção da escola no Ginásio da instituição no dia anterior (primeiro dia do ano letivo), reunindo corpo pedagógico e docente, e alunos, com o objetivo explicar para estes o funcionamento da escola e suas regras). Destacamos que a produção desse texto ficou restrita ao primeiro dia de aula, aparentemente como uma forma de vincular a aula às atividades de recepção dos alunos organizada pela escola. Ainda na mesma aula, a professora trabalhou com o texto de apresentação produzido por ela: *Retrato de uma amazônida*. Ela fez uma leitura expressiva dele em 3ª pessoa (tal qual está no texto impresso) e em 1ª pessoa (o mesmo texto com adaptações quanto ao foco narrativo), e, por fim, levantou uma discussão com a turma sobre o foco narrativo de ambas as versões oralizadas. Os alunos, após as explicações da professora, produziram um texto de apresentação falando de si mesmos, em 3ª pessoa. Na aula seguinte, retomando a atividade, a professora solicitou que os alunos produzissem uma versão do texto anterior (que usaram a 3ª pessoa) em 1ª pessoa. Os textos de apresentação em 3ª pessoa não foram corrigidos, apenas os produzidos em 1ª, e aqueles que apresentaram problemas tiveram,

posteriormente, de ser reescritos, seguindo orientações da professora. Essa produção correspondeu à primeira atividade com aferição de nota, valendo 2 pontos. Nessa mesma aula, a professora elencou, com a participação dos alunos, critérios de revisão de texto (ortografia, acentuação, pontuação e concordância).

Na sequência, os alunos tiveram contato com o texto *Retrato do jabuti*, que descreve o jabuti, apontando sua espécie, nome científico, simbologia na visão dos índios etc., a partir do qual tiveram de responder a uma bateria de exercícios. Além disso, foi-lhes apresentado o texto *O jabuti no céu*, uma lenda indígena sobre a origem do casco do jabuti. A partir da leitura desse texto, os alunos tiveram de produzir, em duplas, um texto narrativo cujos personagens centrais fossem dois animais. Os textos dos alunos foram recolhidos e avaliados, e aqueles com problemas também tiveram de ser reescritos, contando com a orientação da professora. A produção desse texto narrativo foi a segunda atividade realizada valendo nota (3 pontos).

As narrativas sobre animais produzidas em duplas renderam, ainda, outras duas atividades: a primeira foi a avaliação dos textos narrativos pelos próprios alunos, o que se realizou da seguinte forma: cada dupla de alunos entregou seu texto à outra dupla, à qual, por sua vez, coube a tarefa de avaliar, corrigir (a partir dos critérios de revisão de texto escrito elencados em uma das aulas passadas) e apresentar sugestões para melhorar o texto avaliado, que contou com a avaliação de três duplas, que anotaram as considerações em uma ficha própria. A segunda tarefa diz respeito ao uso do texto produzido em dupla para uma atividade de exposição oral: a professora, com a colaboração da turma, elencou critérios para avaliar a produção oral; posteriormente, cada dupla narrou para a turma a história que produziu, e os alunos que assistiam, ao final, avaliavam e faziam críticas sobre a apresentação; em seguida, a dupla expositora tinha direito a manifestar sua opinião sobre o comportamento dos alunos durante sua apresentação (critério do ouvinte) e a se defender de eventuais críticas. A exposição se desenvolveu durante várias aulas.

As aulas seguintes foram desenvolvidas a partir dos textos de apresentação *Eu sou Clara*, com alguns exercícios complementares, e do texto *Auto-retrato falado*, com o intuito de que os alunos percebessem suas diferenças e semelhanças (intertextualidade). A professora explicou que eles se caracterizam como texto de apresentação porque o enunciador fala de si mesmo, e discutiu com a turma as diferenças em suas estruturas (o primeiro texto foi escrito em prosa, e o segundo em verso). Ela apontou, ainda, aos alunos, aspectos de regionalidade no poema.

Foi-lhes apresentado, ainda, o texto *O Jabuti de asas*, uma lenda africana sobre a origem do casco do jabuti, dialogando com o texto já visto pelos alunos *O jabuti no céu*. Já na aula seguinte, foi iniciado um trabalho baseado no texto *Mapa dos idiomas mais falados na atualidade* e exercício complementar, o qual “rompeu” a sequência de textos narrativos que vinham sendo trabalhados.

Mais adiante, uma das aulas foi ministrada por uma professora substituta (membro da equipe do projeto de pesquisa), que leu a história “A moça do táxi” e, em seguida, narrou a história. Como atividade, essa professora pediu que os alunos produzissem um texto (tema livre). Na aula seguinte, foi realizada a última atividade bimestral valendo nota (5 pontos), na qual foram apresentadas questões de leitura, compreensão e interpretação de texto, a partir do conto *Por que a tartaruga não tem pelos*.

As três aulas seguintes foram ministradas por uma professora estagiária, do curso de Letras que trabalhou com os seguintes textos: *As caridades odiosas*, selecionado por ela própria; a tarefa dos alunos foi a de produzir uma “mininarrativa” com tema livre. *Senhora Holle* e exercício complementar, ambos selecionados e produzidos pela professora Sofia. Por fim, *Bicho de Palha*, selecionado pela estagiária.

O bimestre terminou com a produção de um texto de autoavaliação feita pelos alunos, que deveriam discorrer sobre seu desempenho no período e avaliar as aulas de LP, citando pontos positivos e negativos. O texto foi produzido a partir de uma “Ficha de autoavaliação” que a professora Sofia entregou aos alunos para orientá-los em sua produção.

A fim de ilustrarmos a organização das aulas desenvolvidas pela professora Sofia e, por sua vez, apresentar uma ideia panorâmica de sua constituição, complementando o resumo apresentado, com base em dados produzidos na pesquisa de campo, descrevemos na Tabela 1, a seguir, informações cronológicas sobre a sequência das aulas, os conteúdos dos materiais de ensino e atividades realizadas, além da origem desses materiais.

Tabela 1 – Organização das aulas de LP ministradas pela professora Sofia no 1º bimestre de 2013 (Cont...).

<b>Data</b>	<b>Materiais de ensino</b>	<b>Atividades</b>	<b>Produção do material de ensino</b>
08/04/13		Produção de um texto de opinião	
09/04/13	<i>Retrato de uma amazônida</i> (impresso).	Produção de um texto de apresentação em 3ª pessoa.	Texto produzido pela professora Sofia.
11/04/13	Critérios de revisão de texto: ortografia, acentuação, pontuação e concordância (quadro).	Produção de um texto de apresentação em 1ª pessoa.	Critérios elaborados pela professora, com a colaboração dos alunos.
16/04/13	<i>Retrato do jabuti</i> , de Mário Donato, e exercício complementar (impresso). <i>O jabuti no céu</i> (impresso).	Resolução de exercícios de interpretação de texto, envolvendo questões sobre as Características físicas e psicológicas dos personagens, formação do nome científico de animais, etimologia do nome dos animais e intertextualidade.	Não há fonte indicando a origem do texto “Retrato do Jabuti”. As questões do exercício complementar foram elaboradas por uma colega de equipe da professora, tendo esta feito algumas alterações. O texto “Retrato do Jabuti” foi selecionado pela professora e uma colega de equipe.
18/04/13	Cont.	Produção de um texto narrativo em dupla.	
23/04/13	Cont.	Reescrita do texto de apresentação em 1ª pessoa.	
25/04/13	Ficha de coavaliação de texto escrito (impresso).	Aplicação, pelos alunos, dos critérios de avaliação de texto escrito (ortografia, acentuação, pontuação e concordância) nos textos de colegas.	A ficha de coavaliação foi extraída do LD “Português, projeto alternativo: a prática da leitura e da escrita” pela professora Sofia.
30/04/13	Ficha de avaliação de apresentação oral (quadro).	Exposição oral em duplas.	A ficha de avaliação oral foi elaborada pela professora com a colaboração dos alunos.
02/05/13	Cont.	Cont.	
06/05/13	Cont.	Cont.	
07/05/13	<i>Eu sou Clara</i> , de Juciara Rodrigues, com exercício complementar (impresso). Poema <i>Auto-retrato falado</i> , de Manoel de Barros (impresso).	Resolução de exercícios de interpretação de texto, envolvendo questões sobre intertextualidade, foco narrativo, modalidade oral informal, diferença entre prosa e verso, sentido semelhante, pronomes coesivos referenciais e concordância.	O texto “Eu sou Clara” e a 1ª questão foram extraídos da Provinha Brasil; outras 11 questões da atividade complementar foram elaboradas pela professora. O poema “Auto-retrato falado” foi selecionado por ela.
09/05/13	Cont.	Cont.	

Tabela 1 – Organização das aulas de LP ministradas pela professora Sofia no 1º bimestre de 2013 (Conclusão).

14/05/13	<i>O jabuti de asas</i> , versão recontada por Rogério Andrade Barbosa (impresso).	Resolução de exercícios de interpretação de texto, intertextualidade, adjetivos, sentido semelhante; características do texto narrativo.	O texto <i>O jabuti de asas</i> , foi selecionado pela professora Sofia, que, a partir dele, elaborou um exercício complementar.
16/05/13	Mapa dos idiomas mais falados na atualidade (impresso) e exercício complementar (quadro).	Leitura, compreensão e interpretação de mapas, adjetivos pátrios e sentido semelhante.	O mapa e o exercício foram extraídos do LD “Português, projeto alternativo: a prática da leitura e da escrita” pela professora, que fez pequenas alterações.
21/05/13	Cont.	Reescrita do texto narrativo produzido em dupla.	
23/05/13	Cont.	Cont.	
28/05/13	<i>A moça do táxi</i> , de Walcir Monteiro (impresso).	Contação e leitura do texto “A moça do táxi” por uma professora substituta; e contação de histórias e produção de um texto narrativo pelos alunos.	O texto <i>A moça do táxi</i> foi selecionado pela professora substituta (membro do projeto coordenado pela professora Sofia).
06/06/13	<i>Por que a tartaruga não tem pelos</i> e questões de interpretação de texto (avaliação) (impressos).	Resolução de exercícios de interpretação de texto, sentido semelhante, adjetivos e pronome coesivo referencial.	Conto do escritor nigeriano Sunny selecionado pela professora, que, a partir dele, elaborou questões avaliativas.
11/06/13	<i>As caridades odiosas</i> , de Clarice Lispector (impresso).	Produção de uma “mininarrativa”, a partir de uma exposição oral feita por uma professora estagiária, abordagem dos sentidos das palavras e adjetivos.	Conto selecionado pela professora estagiária.
13/06/13	<i>Senhora Holle</i> , dos Irmãos Grimm, e exercício complementar (impresso).	Resolução de exercícios de interpretação de texto, diferença entre prosa e verso, intertextualidade, adjetivos, sentido semelhante, pontuação e pronomes coesivos referenciais (aula ministrada pela professora estagiária).	Conto selecionado pela professora Sofia, que, a partir dele, elaborou uma bateria de exercícios complementar.
18/06/13	<i>Bicho de Palha</i> , registrado por Câmara Cascudo (impresso).	Discussão com a turma sobre intertextualidade (aula ministrada pela professora estagiária).	Conto selecionado pela professora estagiária.
25/06/13	Ficha de autoavaliação (impresso).	Produção de texto de (auto)avaliação do desempenho no 1º bimestre de 2013.	A ficha de autoavaliação foi elaborada pela professora Sofia.
27/06/13	Cont.	Sessão de contação de histórias e a produção escrita de uma mininarrativa (aula ministrada pela professora estagiária).	

A Tabela 1 expõe sucintamente o teor das aulas de LP observadas por nós durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2013. Para simplificar, empregamos o termo “materiais de ensino” de modo amplo, para designar textos impressos dados aos alunos (apostilas); atividades complementares não impressas, mas que integram um todo didático (como é o caso da atividade de interpretação do texto *Retrato do Jabuti*, em que uma parte constava de uma apostila impressa e outra foi escrita no quadro para que os alunos copiassem); e, também, textos que servem para instrumentalizar o aluno no desenvolvimento de suas atividades (como a ficha de avaliação de apresentação oral e o quadro de avaliação de texto escrito). Como podemos observar, a própria diversidade das fontes utilizadas pela professora e do formato dos materiais providenciados por ela dificulta uma classificação mais “exata”.

No que diz respeito à produção dos materiais de ensino citados, como descrito na Tabela 1, ela também é diversificada: há textos de cunho didático escritos pela própria professora (*Retrato de uma amazônida*); textos selecionados pela professora (*Por que a tartaruga não tem pelos*), com bateria de exercícios elaborados por ela; fichas contendo critérios selecionados pela docente para orientar a produção textual dos alunos (ficha de avaliação da apresentação oral); textos selecionados e produzidos por uma colega de equipe, mas com sua contribuição (*Retrato do Jabuti* e exercício complementar, e *Jabuti no céu*); além de textos de LD selecionados e usados por ela (ficha de coavaliação de texto escrito).

A observação das aulas produzidas pela professora Sofia nos levou a refletir sobre o seguinte questionamento: *A assunção da autoria pelo professor leva a aula a produzir bons resultados?* Essa questão merece destaque se considerarmos que não seria importante o professor assumir a autoria de suas aulas se isso não contribuísse positivamente com o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

A fim de tentar responder a tal questionamento, mas evitando emitir juízos de valor amparados em afetividade, adotamos pressupostos de Luckesi (2014), que sugere como se pode qualificar como positivo ou negativo o processo de aprendizagem do aluno. O autor afirma que as “provas” (testes, redação, arguição etc.), embora sejam instrumentos de exames, em geral, denominados inadequadamente de instrumentos de avaliação, são instrumentos de coleta de dados usados “para subsidiar a constatação (ou configuração) da realidade, que, por sua vez, permitirá a sua qualificação”<sup>26</sup>. Todavia, ressalta que, para avaliar atos humanos e, em especial, a aprendizagem, não basta observar se um aluno acerta 15 questões, num teste de

---

<sup>26</sup> Segundo Luckesi (2014), as notas servem para registrar os resultados da experiência de aprendizagem do aluno em documentos oficiais, devendo-se considerar “a necessidade de um registro da passagem de um aluno por determinada escola, com a respectiva qualidade de sua aprendizagem”.

20, pois isso significa tão somente que ele acertou 15, em vinte. Sendo assim, a qualificação positiva ou negativa ocorrerá no momento em que for atribuída, sobre uma quantidade, uma contagem de frequências em que um determinado fato ocorre (LUCKESI, 2014). Partindo dessa premissa, com o intuito de verificar se as aulas produzidas pela professora Sofia geraram resultados positivos ou negativos, analisamos as notas (resultados) dos alunos durante os dois primeiros bimestres letivos<sup>27</sup>, os quais foram descritos nas duas tabelas, a seguir:

Tabela 2 – Avaliações realizadas pelos alunos da Escola Machado de Assis, durante dois bimestres, 2013.

CONCEITOS	Avaliações no 1º semestre letivo					
	Avaliação 1		Avaliação 2		Avaliação 3	
	Produção de texto narrativo individual (2 pts.)		Produção de texto narrativo em grupo e exposição oral (3 pts.)		Leitura e interpretação de texto (5 pts.)	
	1º Bimestre	2º Bimestre	1º Bimestre	2º Bimestre	1º Bimestre	2º Bimestre
Excelente (E)	4	8	16	19	6	3
Bom (B)	16	9	8	3	13	14
Regular (R)	4	6	2	4	5	5
Insuficiente (I)	1	3	0	0	2	4
Total de alunos avaliados	25	26	26	26	26	26

Os conceitos acima consideram os seguintes intervalos de referência:

**Avaliação 1:** E: 1,8-2,0; B: 1,4-1,7; R: 1,0-1,3; I: 0,0-0,9

**Avaliação 2:** E: 2,5-3,0; B: 2,0-2,4; R: 1,5-1,9; I: 0,0-1,4

**Avaliação 3:** E: 4,5-5,0; B: 3,5-4,4; R: 2,5-3,4; I: 0,0-2,4

Fonte: Elaborada a partir de dados produzidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2013.

Como podemos observar nos dados descritos na Tabela 2, embora o desempenho dos alunos tenha sofrido uma pequena queda do 1º para o 2º bimestre nas três avaliações, de modo geral, os resultados foram positivos, visto que, dos 26 alunos investigados, 17 a 24 alcançaram conceitos entre bom e excelente. Vejamos, na tabela abaixo, os resultados finais dos alunos, ou seja, a soma das três avaliações bimestrais:

<sup>27</sup> Vale ressaltar que, apesar de enfocarmos, neste trabalho, a análise dos dados gerados no 1º bimestre letivo de 2013, acompanhamos as aulas da professora Sofia até o término do 2º bimestre, a fim de compreendermos o funcionamento da dinâmica de sua aula (peculiaridades próprias).



Tabela 3 – Resultados gerais das avaliações realizadas pelos alunos da Escola Machado de Assis, durante dois bimestres, 2013.

<b>Conceitos bimestrais dos alunos</b>					
CONCEITOS	Intervalo de referência	<b>1º Bimestre letivo</b>		<b>2º Bimestre letivo</b>	
		Nº de alunos	Percentual (%)	Nº de alunos	Percentual (%)
Excelente (E)	9,0-10	6	23,1	5	19,2
Bom (B)	7,0-8,5	15	57,7	15	57,7
Regular (R)	5,0-6,5	5	19,2	5	19,2
Insuficiente (I)	0,0-4,5	0	0	1	3,8

Fonte: Elaborada a partir de dados produzidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2013.

Os dados descritos na Tabela 3 mostram que, dos 26 alunos observados, 21 obtiveram conceito entre bom e excelente (de 7 a 10 pontos) no 1º bimestre e 20 no 2º, ou seja, os resultados, praticamente, não oscilaram (77% a 80%). Vale destacar que, na escola Machado de Assis, a nota mínima para aprovação do aluno para a série seguinte é 7 pontos. Isso significa que, a partir das aulas produzidas pela professora Sofia durante o 1º semestre letivo de 2013, aproximadamente, 80% dos alunos alcançaram resultados positivos. Logo, as aulas produzidas pela docente foram positivas, uma vez que geraram resultados positivos para seus alunos.

Assim, diante desse primeiro olhar sobre a produção das aulas de LP, que se constituem a partir do projeto coordenado pela professora Sofia, é possível entrevermos, a princípio, que o projeto prevê (ver seção 4.1.1) que as aulas orientadas por ele agreguem, em seu desenvolvimento, algumas temáticas do discurso pedagógico, como bivalência, interculturalidade, narrativas tradicionais, cultura africana etc., as quais podem ser observadas no conjunto de textos mobilizados na produção das aulas. Esses pontos de interseção já nos dão pistas de alguns dos discursos que, provavelmente, circulam nas aulas investigadas. Contudo, para entendermos como esses discursos são convocados para produzir uma proposta de ensino autoral, teremos de analisar a aula em um sentido estrito, ou seja, o conteúdo dos materiais de ensino e das atividades, além da atuação da professora ao tomar a palavra e ao ouvir a palavra do aluno no desenvolvimento da aula. Isso só poderá ser feito a partir da análise dos movimentos discursivos que a professora realiza ao ocupar diferentes lugares na produção da aula. É disso que trataremos na seção seguinte.

## **4.2 Movimentos discursivos do professor ao ocupar diferentes lugares enunciativos na produção da aula**

Nesta seção, analisaremos as posições enunciativas (voz didática, locutor e escuta) ocupadas pela professora Sofia na produção da aula de LP, buscando encontrar gestos que apontem para a autoria enquanto instância que se constitui em movimentos discursivos que o professor realiza ao assumir a função de articular diferentes FD no desenvolvimento da aula.

### 4.2.1 Professor como voz didática

A fim de analisar a posição que a professora Sofia assume enquanto voz didática (ao ocupar lugar de mediadora entre o conhecimento e o aluno), discorreremos, inicialmente, sobre os diferentes discursos que ela convoca na produção da aula e, posteriormente, verificaremos como ela articula diferentes FD na produção de uma proposta de ensino.

#### *4.2.1.1 Atuando na seleção e produção de materiais de ensino*

O teor do projeto e a observação das aulas nos mostram que a professora Sofia procura fazer circular diferentes discursos do campo linguístico na produção de sua aula, os quais nem sempre são intercambiáveis. Consideramos que suas escolhas quanto aos materiais de ensino selecionados pode nos dar pistas de como se constitui o funcionamento discursivo de sua aula. Nessa perspectiva, a análise partiu das seguintes questões: I) *o que leva a professora a escolher um determinado texto e não outro?*; e II) *que discursos são privilegiadas pela professora na produção da aula?* Consideramos que as respostas para esses questionamentos podem nos revelar alguns traços da constituição da autoria assumida pela professora Sofia, uma vez que, ao se dispor a escolher os textos a serem adotados na aula, ela assume a responsabilidade por lê-los, interpretá-los e encontrar neles algo que julga pertinente para alcançar seus objetivos; todavia, tais escolhas não são livres, mas obedecem à sua própria competência discursiva.

Sendo assim, iniciamos nossa análise observando como se realiza o encadeamento dos textos mobilizados nos materiais de ensino a partir de algumas regularidades neles inscritas, como ilustramos na Figura 1, a seguir:

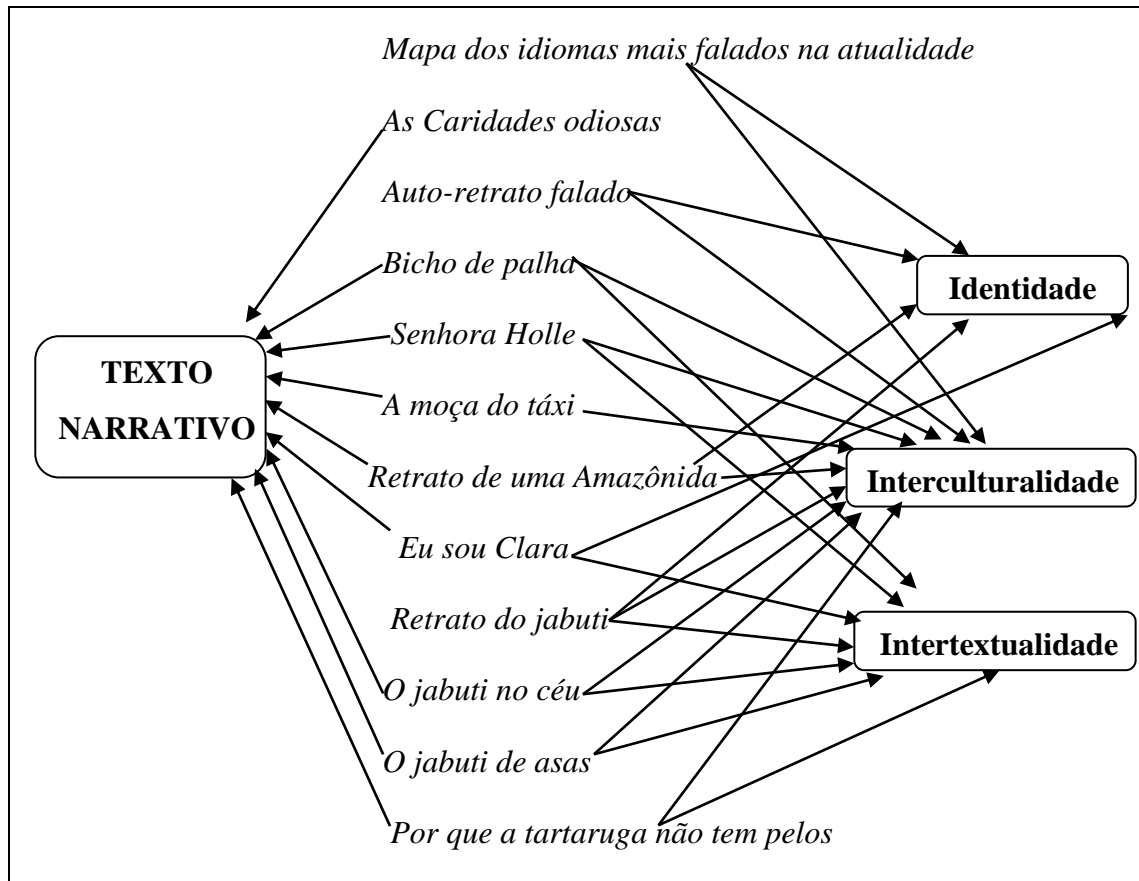


Figura 1– Encadeamento dos textos mobilizados nos materiais de ensino.

Fonte: Elaborada a partir de dados produzidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2013.

Como podemos observar nos dados descritos na Figura 1, os textos mobilizados nas aulas, em sua maioria, caracterizam-se como narrativos – dos 12 textos, apenas 3 não o são: *Mapa dos idiomas mais falados na atualidade* (cartografia), *Auto-retrato falado* (poema) e *Retrato do jabuti* (expositivo) – e versam, no mínimo, sobre uma das temáticas seguintes: *interculturalidade*, *identidade* e *intertextualidade*; à exceção do texto *As Caridades odiosas*. Essas escolhas indicam que as aulas promovem a efetivação do projeto que as orienta, na medida em que o projeto focaliza o discurso narrativo (como especifica seu título) e elenca como eixos principais *Bivalência*, *interculturalidade* e *contos africanos* (ocupando a interculturalidade lugar de destaque) (ver seção 4.1), e os textos dos materiais de ensino abordam as temáticas supracitadas, sendo a *identidade* e a *intertextualidade* um desdobramento da *interculturalidade*, além de privilegiarem textos narrativos, entre os quais se destacam os contos africanos.

Assim, por exemplo, a professora trabalhou com um conjunto de textos “de apresentação” (*Retrato de uma Amazônida*, *Retrato do jabuti*, *Auto-retrato falado*, *Eu sou Clara*), que estão relacionados a uma temática da “identidade”, mas também da

“interculturalidade” – isso leva a professora a redigir o texto *Retrato de uma Amazônida*, em que fala de si mesma, mas também a selecionar o texto *Retrato do Jabuti*, que se relaciona com um conjunto de textos que versam sobre jabuti ou tartaruga: *O jabuti no céu*, *O jabuti de asas* e *Por que a tartaruga não tem pelos*, os quais trazem versões de povos diferentes para explicar a aparência do jabuti e da tartaruga.

Embora não saibamos exatamente qual foi o processo de escolha desses textos (podemos imaginar que ao menos parte deles já venha sendo usado desde anos anteriores), duas coisas são notáveis nessa observação do conjunto: a) eles provêm de fontes variadas, o que sugere que a escolha não é determinada apenas pela disponibilidade ou facilidade de acesso; e b) eles formam um conjunto no qual é possível discernir alguns critérios de pertencimento, com algumas exceções que comentaremos a seguir.

Chamamos atenção para alguns pontos que merecem destaque nos dados apresentados na Figura 1. O primeiro corresponde ao fato de o texto *As Caridades odiosas* ser o único a não se relacionar com o conjunto de temáticas sobre as quais versam os textos adotados. Isso ocorreu porque a seleção desse texto foi feita pela estagiária, o que provocou uma ruptura na lógica do encadeamento (busca de relações temáticas) dos textos selecionados pela professora Sofia. Destacamos que a aula seguinte, também ministrada pela professora estagiária, contou com um texto selecionado pela professora Sofia, *Senhora Holle* (um conto dos Irmãos Grimm, que apresenta uma versão de “A Gata Borralheira”). É possível notarmos que a adoção desse texto retomou a articulação com as temáticas inscritas nas aulas. Na aula posterior, a professora estagiária selecionou e adotou como texto *Bicho de Palha* (uma versão de A Gata Borralheira contada por Câmara Cascudo), o que indica ter compreendido a constituição do conjunto de aulas produzidas pela professora Sofia, já que, à semelhança do que esta fazia, promoveu o diálogo entre esse texto e *Senhora Holle*, demonstrando, com isso, que reconheceu o encadeamento nos textos selecionados pela professora Sofia.

Assim, constatamos que a professora Sofia não seleciona textos que não se articulem às temáticas antes elencadas, e eles, por sua vez, formam um conjunto textual com características próprias que relacionam suas aulas entre si, tornando-as interpretáveis. Esse encadeamento textual produz um movimento discursivo, em que há um espaço de trocas onde circulam discursos relacionados às temáticas abordadas, cada texto inscrevendo em sua materialidade discursos que versam, no mínimo, sobre um daqueles temas.

O segundo ponto que desejamos frisar diz respeito a dois textos que possuem pequena articulação com o conjunto: *Mapa dos idiomas mais falados na atualidade* (que não se caracteriza como narrativo) e *A moça do táxi* (que se relaciona apenas com a temática da

interculturalidade). Este último também foi selecionado por uma professora substituta, que é graduanda em Letras e integra a equipe que desenvolve o projeto coordenado pela professora Sofia; enquanto aquele foi selecionado pela própria professora Sofia. Isso nos leva a entrever que textos que possuem menor articulação com as temáticas privilegiadas nos materiais de ensino são escolhidos por motivos outros que não o de se articular ao conjunto textual que se constitui como cerne da proposta de ensino da professora Sofia. Por exemplo, quanto ao texto *A moça do táxi*, isso ocorre porque a professora substituta, embora integre sua equipe, provavelmente não conhece as estratégias mobilizadas pela professora Sofia na efetivação do projeto; já no caso do texto *Mapa dos idiomas mais falados na atualidade*, isso se deve ao fato de a professora Sofia ter outros motivos para selecionar um texto que não apenas articulá-lo às temáticas previstas no projeto. Nesse caso, o texto foi introduzido para o ensino gramatical dos adjetivos pátrios; todavia, ainda, assim, construiu uma associação, mesmo pequena, com eixos temáticos (identidade e interculturalidade) que estruturam suas aulas. Destacamos que o fato de esses textos poderem ser percebidos como “excepcionais” reforça nossa percepção de que a seleção é, na maior parte dos casos, orientada por critérios coerentes.

#### *4.2.1.2 Acionando diferentes discursos na produção da aula*

Como pudemos observar na seção anterior, a seleção de materiais de ensino indica que há uma concatenação das aulas produzidas pela professora Sofia, ou seja, ela não escolhe aleatoriamente os textos que usará em suas aulas. Nesta seção, a fim de identificarmos que discursos a professora Sofia coloca em circulação em suas aulas, analisaremos as atividades que ela desenvolve com os alunos. Observemos, para isso, a tabela a seguir:

Tabela 4 – Desenvolvimento das atividades nas aulas.

<b>ATIVIDADES</b>	<b>TIPO OU GÊNERO TEXTUAL MOBILIZADO</b>	<b>ABORDAGEM NAS ATIVIDADES</b>
<b>Oralidade</b>	Exposição oral.	Aspectos avaliados nas apresentações dos alunos: ✓ Domínio dos critérios de exposição oral: Confiança, postura, tom de voz, palavras apropriadas, construção da personagem, critério do ouvinte.
<b>Escrita</b>	Texto de opinião; Texto de (auto)avaliação.	Aspectos observados nos textos dos alunos: ✓ Opinião dos alunos.
	Texto de apresentação; Texto narrativo.	Aspectos ensinados e avaliados nos textos dos alunos: ✓ Características do texto narrativo; ✓ Progressão textual; ✓ Ensino gramatical.
<b>Leitura</b>	Texto de apresentação Texto expositivo Texto narrativo (fábula, lenda, conto); Texto cartográfico; Poema.	Exercícios com questões de: ✓ Interpretação e compreensão de texto; ✓ Características do texto narrativo; ✓ Coesão; ✓ Intertextualidade; ✓ Ensino gramatical.
<b>Gramática</b>	Vários textos mobilizados nas aulas de leitura.	Ensino gramatical: ✓ Ortografia, acentuação, adjetivo, concordância, pontuação e pronome.

Fonte: Elaborada a partir de dados produzidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2013.

A partir dos dados descritos na Tabela 4, podemos observar que as aulas da professora Sofia contemplam o ensino-aprendizagem da oralidade, escrita, leitura e gramática.

No que toca à oralidade, as atividades realizadas estão relacionadas à leitura e à produção de texto oral (exposição oral), sendo esta última a mais privilegiada. Nessa atividade, o desempenho do(s) expositor(es) é avaliado pela professora Sofia e pela turma, que contam para isso com critérios definidos previamente (Tabela 4). O comportamento dos alunos enquanto ouvinte da apresentação também é avaliado, por meio do “critério do ouvinte”, que se diferencia dos demais por abrir espaço para que o expositor, assim como a professora e a turma, manifeste seu ponto de vista.

Destacamos um aspecto interessante nas exposições orais realizadas, o fato de a professora Sofia ter acrescentado às apresentações dos alunos um ritual: os expositores, antes

de iniciar a apresentação, deveriam saudar o público com os dizeres: “*karingana wa karingana*” (que significa em português “Era uma vez”), e o público, por sua vez, deveria responder: “*karingana*” (que simboliza que o público quer escutar a história). Ela explicou que em Moçambique faz parte do currículo escolar a contação de histórias, sendo tal saudação própria dos apresentadores ao iniciarem a narrativa. A inserção da saudação moçambicana nas apresentações orais indica que a professora Sofia inscreve também nessas atividades o discurso da interculturalidade. Como vimos, pelo menos um dos campos discursivos de onde provém esse enunciado é a legislação, por ser determinado em lei que as escolas trabalhem com a cultura africana, e outro é o da cultura escolar, por ser um dos papéis assumidos pelas escolas trabalhar com a interculturalidade, visto que essa instituição é um espaço em que circulam pessoas com diferentes culturas. Vê-se, de toda forma, que com ações desse tipo a professora Sofia promove uma circulação desse discurso entre outros temas da aula – o cumprimento dos expositores, ainda que não seja um ponto central da apresentação, não deixa de ser uma instrução sobre a própria atividade que os alunos estão realizando.

Já as atividades de leitura relacionadas à modalidade oral consistem majoritariamente na identificação de expressões informais da oralidade no texto. Esse tipo de atividade se filia a uma FD da cultura escolar, o que pode ser observado nessas duas questões da atividade complementar do texto *Eu sou Clara*:

- (1) O verbo “sabe”, no início do texto [Sabe, toda a vez que me olho no espelho, ultimamente, vejo o quanto eu mudei por fora.], mostra uma maneira muito informal de falar, própria da linguagem oral. Dá a entender que a personagem está falando, conversando com alguém. Com quem a personagem está “conversando”? (6ª questão da atividade complementar do texto *Eu sou Clara*).
- (2) Retire do texto outros exemplos de palavras e expressões que demonstrem a informalidade da linguagem oral. (7ª questão da atividade complementar do texto *Eu sou Clara*).

Como é possível notar, em (1) e (2), há inscrição de uma FD que circula não só nas escolas, mas também em LD etc. Trata-se do discurso que defende que a oralidade, mais precisamente a fala, é o lugar da linguagem informal. Por outro lado, a professora Sofia, em suas aulas, filia-se também a um discurso que diz que há determinados gêneros orais que demandam uma linguagem formal, como, por exemplo, a exposição oral. É o que podemos observar, a seguir, em seu enunciado durante a apresentação de uma dupla de alunos:

- (3) Bentinho e Romão iniciaram a contação da história que produziram: “Era uma vez uma coruja muito sapeca e que era muito impaciente [...]. Para não se aborrecer, ela falou pro coelho: ‘meu amigo coelho, nós não vamos mais brincar daquelas brincadeiras para não se agitar’, e depois pediu pra mijar...” A professora interrompeu os meninos e perguntou à turma: “O que vocês acham dessa palavra ‘mijar’?” “Uma palavra pouco educada, respondeu Escobar. “Em certas

situações também não se deve chamar palavrão”, falou a professora. e acrescentou que, quando acontece algo, como, por exemplo, uma pessoa dar uma topada, é normal chamar palavrão, mas em uma situação formal como a apresentação, não. [...] (Anotações do registro de campo – 30.04.13).

Em (3), a professora Sofia faz a distinção entre situações em que a modalidade oral pode ser usada formal ou informalmente, destacando para os alunos a inadequação de certas palavras em determinados contextos, como o da apresentação, o que, por conseguinte, levou-a a elencar um dos critérios de exposição oral denominado de “palavras apropriadas” (Tabela 2). A atitude de se ater a tal aspecto da apresentação, não apontando para a inadequação de outros usos informais, como a contração “pro”, o desvio de concordância “nós não vamos [...] para não se agitar” etc., indica que a professora leva em consideração o fato de estar lidando com uma turma de 5ª série (6º ano) e que, por isso, não julga pertinente definir como informais usos muito comuns à faixa etária de seus alunos.

Para mobilizar a modalidade escrita nas aulas, além das atividades em que o aluno deve formular respostas analítico-discursivas para responder a algumas questões de leitura, a professora desenvolve um trabalho com atividades de produção textual, em que os alunos tiveram de produzir texto de opinião, texto de (auto)avaliação, texto de apresentação e texto narrativo. Destacamos que as duas primeiras produções foram mobilizadas em ações pontuais, a primeira foi demandada para que os alunos manifestassem seu ponto de vista sobre um determinado evento que houve no dia do ingresso deles à escola, enquanto a segunda realizava-se no fim de cada bimestre para que os alunos avaliem seu próprio desempenho e o desenvolvimento das aulas. Por outro lado, houve duas produções de texto de apresentação e algumas de textos narrativos. Ou seja, houve primazia do texto narrativo em relação aos demais, o que nos leva a considerar que a professora inscreve na produção das aulas uma FD que vem de sua formação acadêmica, uma vez que sua dissertação de mestrado, na área de Estudos Literários, versou sobre narrativas, especialmente as narrativas amazônicas orais.

Na produção de texto, a professora privilegiou dois aspectos a serem ensinados e avaliados: as características estruturais do texto narrativo e ensino gramatical (Tabela 2). O primeiro foi trabalhado por meio de uma revisão dos elementos da narrativa, sobre os quais ela fez as seguintes anotações no quadro:



- (4) Observação IMPORTANTE  
Elementos básicos das histórias
- Personagens
  - Lugar
  - Tempo
  - Narrador
  - Ações/ fatos/ acontecimento (enredo)
- (Informações escritas no quadro – 14.05.13)

O modo como a professora Sofia trabalhou com a produção textual indica que ela toma como objeto de ensino o texto, já que, embora tenha solicitado dos alunos a produção de textos de alguns gêneros explicitamente definidos, como, por exemplo, a fábula, o conto etc., não tomou o gênero textual como objeto de ensino, como pode ser observado na Tabela 2, mas focalizou o próprio texto narrativo, abordando algumas de suas especificidades ligadas à sua constituição, como se pode notar em (4). Isso indica que a professora se filia a uma FD contrária aos discursos que circulam, atualmente, na universidade e em documentos oficiais, como os PCN, PNLN, entre outros, que privilegiam o trabalho com o gênero, suas características, composição etc., em detrimento do texto como um todo.

O segundo aspecto privilegiado na produção de texto está relacionado ao ensino e aprendizagem dos aspectos formais da escrita, os quais estão diretamente relacionados ao ensino da gramática, como podemos perceber no recorte a seguir:

- (5) CÓDIGO DE REVISÃO DE TEXTO ESCRITO
- \_\_\_\_\_ : traço embaixo de palavra indica problema de ORTOGRAFIA.  
Ex.: caxorro, lanpada, prescizo, indentidade, ingarapé.
- : círculo envolvendo vogal indica problema de ACENTUAÇÃO.  
Ex.: café, sófa.
- // : duas barrinhas indicam problema de PONTUAÇÃO.  
Ex.: Matar o rei não, é crime.
- : retângulo indica problema na CONCORDÂNCIA.  
Ex.: Fui à padaria e comprei três pão.  
Nós saiu cedo.
- (Informações escritas no quadro – 11.04.13)

Em (5) é citado o *Código de revisão do texto escrito*, que corresponde aos critérios de “correção” adotados pela professora e pelos alunos nas produções escritas. Trata-se de um conjunto de símbolos convencionais que marcam diferentes problemas de escrita. Esses critérios fazem parte do ensino gramatical e inscrevem, por sua vez, seu dizer em uma FD que convoca um discurso pedagógico tradicional. Contudo, ressaltamos que esse trabalho apresenta certa singularidade por articular um discurso da tradição gramatical com um discurso da autonomia do aluno, uma vez que a professora adota códigos para marcar seus “erros”, mas lhe repassa a tarefa de, a partir de seus conhecimentos ou hipóteses, “corrigi-los”, reescrevendo-os de acordo com a prescrição da gramática.

O desenvolvimento do trabalho com a gramática, além de fazer parte das atividades de produção textual, apresenta-se nas atividades de leitura, como se pode notar abaixo:

- (6) 2. Releia: “Os jabutis, contam os mais velhos, sempre foram respeitados por sua **sabedoria** e **prudência**”. As palavras grifadas são **substantivos** e as “qualidades” que correspondem a esses substantivos são:
- |                             |                        |
|-----------------------------|------------------------|
| a) Estudioso e inteligente. | c) Curioso e paciente. |
| b) Sabido e esperto.        | d) Sábio e prudente.   |
3. Observe com atenção a seguinte frase: “O jabuti, da versão ugandense, é astucioso”. Nessa frase há duas qualidades”. Que qualidades são essas?
- 3.1. Reescreva a frase acima destacada, substituindo a palavra “astucioso” por outra de sentido semelhante.
- 3.2. As palavras **estudioso, inteligente, sabido, esperto, curioso, paciente, sábio, prudente, ugandense, astucioso** e .....também são chamadas de ADJETIVOS.
- 3.3. Produzir uma frase com os adjetivos ‘ugandense’ e ‘astucioso’”  
(Questões da atividade complementar do texto *O jabuti de asas*).

É possível verificar em (6) que as questões citadas tomam como objeto de ensino a classe dos adjetivos. Chamamos a atenção para as questões 3, 3.2 e 3.3, que mencionam o adjetivo “ugandense”, o qual causou estranheza na maioria dos alunos, que perguntaram seu significado; a professora, por sua vez, explicou que ugandense é o adjetivo pátrio de quem nasce em Uganda e deixou como dever de casa a tarefa de os alunos pesquisarem e levarem na próxima aula o mapa do Brasil (sem as siglas dos estados) e o mapa do Continente Africano, onde deveriam localizar e identificar Uganda com uma seta. Logo, essas questões apresentadas em (6) não indicam apenas a filiação da professora Sofia a um discurso do campo gramatical, mas terem sido formuladas para atender a um duplo objetivo: introduzir o assunto “adjetivos pátrios” e despertar no aluno interesse em saber mais sobre Uganda e, por conseguinte, sobre o Continente Africano, ou melhor, sobre a cultura africana, privilegiada no conjunto de aulas produzido pela docente.

Na aula seguinte, os alunos apresentaram o mapa do continente africano com a identificação de Uganda e preencheram, no mapa do Brasil, os espaços dos estados com suas respectivas siglas e com os adjetivos pátrios correspondentes, o que foi feito com o auxílio do dicionário. Essas atividades, por sua vez, abriram caminho para o trabalho com o *Mapa dos idiomas mais falados na atualidade*, que contou com a seguinte atividade complementar:

- (7) ATIVIDADE DE LEITURA DO “MAPA DOS IDIOMAS MAIS FALADOS NA ATUALIDADE”  
A partir da leitura do mapa, responda (complete):
- 1 Analisando o mapa, você pode observar que não é só no Brasil que se fala a Língua Portuguesa. Além do Continente Americano, ela também é falada no Continente Europeu, em ....., no Continente Africano, em:.....
  2. Qual é o idioma mais falado do mundo? Por quê?
  3. Por que o “inglês” é popularmente chamado de língua universal?

4. Você acha que seria possível haver uma única língua no mundo todo? Justifique a sua resposta.
  5. Você já ouviu falar na língua esperanto?
- (Questões da atividade complementar do texto *Mapa dos idiomas mais falados na atualidade*)

O texto *Mapa dos idiomas mais falados na atualidade*, extraído de um LD, foi mobilizado como atividade de leitura, sendo que sua atividade complementar (7) sofreu algumas alterações. Acerca de sua inserção nas aulas da professora Sofia, temos o intuito de destacar dois pontos: o primeiro diz respeito à sua pequena articulação com o conjunto textual que se constitui como cerne da proposta de ensino da docente, cujo foco é o texto narrativo (o que já foi mencionado na seção 4.1), e o segundo, ao qual daremos mais ênfase, diz respeito às pequenas alterações feitas pela professora ao trabalhar com as atividades complementares do texto supracitado.

No que toca o primeiro ponto, ressaltamos que, apesar da pequena articulação entre o texto *Mapa dos idiomas mais falados na atualidade* com o conjunto de aulas produzidas pela professora Sofia, esta mobilizou alguns recursos para impedir que ele causasse uma ruptura na articulação entre suas aulas. Isso pode ser constatado, por exemplo, no trabalho realizado por ela, que, antes de inseri-lo, adotou o texto *O jabuti de asas*, cuja atividade mencionou o adjetivo “Ugandense” (6), e pediu que os alunos pesquisassem o mapa do Brasil e do Continente Africano, que pertencem ao mesmo campo discursivo, o da cartografia. Ou seja, a professora criou condições de produção favoráveis à inserção de tal texto. Vale destacar que, embora não seja um texto narrativo como a maioria convocada nas aulas, remete às temáticas interculturalidade e identidade, envolvendo especialmente a cultura brasileira e a africana, o que é previsto na produção das aulas.

Além disso, outro esforço da professora em tentar criar uma relação entre os mapas, as atividades gramaticais sobre os adjetivos pátrios e as demais aulas que privilegiam textos narrativos pode ser observado em uma atividade na qual solicitou a produção de um texto narrativo que apresentasse, no mínimo, oito adjetivos pátrios. Isso indica que ela reconhece a diferença entre o trabalho com os mapas do trabalho com os demais textos mobilizados e, por isso, busca criar “uma ponte” entre eles, relacionando texto narrativo e adjetivos pátrios. Sendo assim, há nessa última atividade a inscrição de duas FD distintas, uma do discurso acadêmico, focalizando o texto narrativo; outra, da cultura escolar, convocando um discurso do ensino gramatical, ao determinar que haja no texto tais adjetivos.

As questões apresentadas em (7) foram copiadas de um LD pela professora Sofia, assim como o fez com o texto que as embasa (*Mapa dos idiomas mais falados na atualidade*);

todavia, fez algumas adaptações que valem ser frisadas. Primeiramente, abordaremos pequenas mudanças realizadas pela professora em alguns enunciados. Na terceira questão, houve a supressão do termo “então” em: “Por que [então] o “inglês” é popularmente chamado de língua universal?” e o acréscimo de aspas no termo “inglês”. O termo “então”, usado nesse contexto, insere uma ideia de conclusão do que já fora dito; sendo assim, seu uso estava em conformidade com a lógica de que, se o chinês é o idioma mais falado no mundo (questão anterior), o inglês não deveria ser considerado popularmente como língua universal. Já o acréscimo de aspas no termo “inglês” pela professora Sofia aponta para duas possibilidades: dar ênfase a esse termo ou marcá-lo para conferir-lhe um *estatuto outro*, distanciando-o do resto do discurso – um tipo de heterogeneidade mostrada denominada por Authier-Revuz (2004, p. 13) como “conotação autonímica”.

Na quarta questão, depois do questionamento “Você acha que seria possível haver uma única língua no mundo todo?”, no LD havia dois outros questionamentos: “Isso seria interessante? Por quê?”, que deram lugar a apenas um: “Justifique a sua resposta”. Isso quer dizer que a pergunta sobre a opinião do aluno foi retirada pela professora, indicando que não a considerou relevante, provavelmente, porque o questionamento que a antecede também pressupõe uma resposta objetiva (“sim” ou “não”) ou porque a presença de três perguntas resultaria no seguinte questionamento: “por que seria ou não interessante haver uma única língua no mundo”; ao passo que a supressão do segundo questionamento fez com que a última pergunta recaísse sobre a possibilidade ou não de haver uma única língua no mundo. Assim, a adaptação feita no enunciado aponta para a discordância da professora em relação à pergunta proposta no LD, visto que ela a adaptou para um questionamento que estivesse em consonância com que considera ser mais apropriado. Enquanto a substituição de “Por quê” para “Justifique sua resposta” está relacionada ao privilégio dado a certas unidades lexicais pela professora para interpelar o aluno.

A mudança que mais se destaca em (7) está relacionada à quinta questão, que versa sobre a língua esperanto. A pergunta foi formulada pela professora e agregada às demais. Isso indica que ela, ao ler as questões do LD, considerou faltar alguma que discorresse sobre a língua que, de fato, é considerada universal, uma vez que o inglês, como foi comentado na terceira questão, é apenas “popularmente” considerado assim. A inserção desse novo enunciado à atividade aponta para a filiação da professora a uma FD que convoca um discurso acadêmico que nem sempre circula nos LD ou na escola, já que, muitas vezes, não se fala na língua esperanto por considerá-la uma informação desnecessária fora dos muros da universidade, tendo em vista se tratar de uma língua pouco divulgada nos mais variados

veículos de comunicação. Notamos, portanto, que as adaptações realizadas pela docente no exercício, embora pequenas, indicam que ela manifesta alguma reatividade ao material do livro, conduzindo o conjunto das perguntas à conclusão esperada de que “o inglês não é verdadeiramente uma língua universal”.

As análises de (6) e (7) indicam, portanto, que a professora Sofia cria maneiras de articular as atividades entre si, de tal modo que, mesmo quando não estão diretamente relacionadas aos eixos centrais de suas aulas, integram-se formando um todo interpretável e coerente. Além disso, a docente realiza o trabalho de fazer algumas alterações em atividades propostas em LD, a fim de que estas estejam em consonância com seus objetivos de ensino e aprendizagem. Essas ações da professora, ao assumir lugar de voz didática, revelam que suas aulas não seriam tão bem articuladas se fossem realizadas ao acaso, mas tal articulação é viabilizada por todo o planejamento que realiza sobre o conjunto de aulas que ministrará em um determinado período de tempo.

Ainda em relação às atividades de leitura desenvolvidas pela professora Sofia, destacamos o tratamento dado à intertextualidade e aos contos africanos em suas aulas. Para discorreremos sobre isso, vejamos os recortes a seguir, extraídos de dois momentos ao longo do bimestre:

- (8) Intertextualidade é uma relação de aproximação entre textos. O texto “Eu sou Clara” apresenta “relação de intertextualidade” com outro(s) texto(s) que você já leu? Por quê? (3ª questão da atividade complementar do texto *Eu sou Clara* – 07.05.13).
- (9) A professora começou a estabelecer uma analogia entre os dois textos (*Eu sou clara* e *Auto-retrato falado*) e disse que ambos são textos de apresentação, mas este é como se fosse uma autobiografia; o primeiro está organizado em parágrafos enquanto o segundo, em versos (Anotações do registro de campo – 07.05.13).
- (10) Os contos africanos sempre trazem valiosas lições para nossas vidas. Qual a principal lição que a história da tartaruga Torty trouxe para você?(Interpretação do texto *Por que a tartaruga não tem pelos* – 06.06.13)

Os recortes (8) e (9) versam sobre um dos assuntos mais focalizados nas aulas produzidas pela professora Sofia – a intertextualidade –, sendo que o primeiro apresenta uma questão proposta por ela em um material de ensino, e o segundo retrata um pouco de como abordou esse assunto no desenvolvimento da aula. Primeiramente, gostaríamos de relatar como a professora trabalhou com esses textos. Ela deu início à leitura do texto *Eu sou Clara* e, posteriormente, fez a leitura expressiva do poema *Auto-retrato falado*. Após uma discussão com a turma sobre as semelhanças e diferenças entre os dois textos, passou a resolver as questões da atividade complementar do primeiro. Em (8), observamos que o enunciado traz uma explicação sobre o que é intertextualidade a fim de situar o aluno sobre o significado

desse termo, para depois introduzir a pergunta. Esta, por sua vez, visa verificar se o aluno já compreendeu o que é intertextualidade e se sabe identificar os aspectos que remetem a uma relação intertextual. Já o texto *Auto-retrato falado*, como descrito em (9), foi mobilizado apenas para ajudar o aluno a compreender o conceito de intertextualidade, visto que não contou com nenhuma atividade complementar, com ocorreu com os demais. O trabalho da professora com o tema da intertextualidade revela suas estratégias para promover a aprendizagem do aluno, ao explicar no enunciado sobre o tema abordado e ao eleger outro texto para servir de apoio para que o aluno compreenda os conceitos apresentados.

Além disso, vale destacarmos outro aspecto do desenvolvimento do assunto da intertextualidade – o fato de a professora reunir em um conjunto textos que versam sobre jabuti (ou tartaruga), como: *Retrato do jabuti*, *O jabuti no céu*, *O jabuti de asas* e *Por que a tartaruga não tem pelos*. Essa seleção mostra uma espécie de “ir e vir”, como se a professora Sofia estivesse “costurando” o tecido textual que constitui as aulas. Por exemplo, *O Jabuti de asas* dialoga especialmente com o texto *O jabuti no céu*, ambos relatando a origem do casco do jabuti, todavia, em versões diferentes recolhidas da tradição oral.

No caso do tratamento dado à leitura dos contos africanos, observamos em (10) que há a inscrição de uma FD da cultura escolar que convoca um discurso pedagógico autoritário, usando as palavras de Orlandi (2009), visto que é imposta ao aluno uma única resposta válida para o questionamento, uma vez que o advérbio “sempre” e o pronome “nossas”, usados na assertiva inicial, indicam que a resposta “correta” tem de corresponder a um discurso que se filie à FD que defende que os contos africanos trazem lições de vida, o que é reiterado na pergunta seguinte: “Qual a principal lição que a história da tartaruga Torty trouxe para você?”. Ou seja, o aluno tem de ter aprendido alguma lição com a história apresentada. Assim, em (10), a professora Sofia produz um enunciado em que inscreve o discurso de que o professor é o detentor da verdade, e o aluno, por sua vez, o receptor dessa verdade. Logo, o aluno não pode expressar ideias diferentes das impostas pelo professor, do contrário sua resposta será excluída, marginalizada, estará não no “verdadeiro”, mas no “falso”, tomando emprestados termos de Foucault (2007/1970). Em suma, na produção da questão citada em (10), a professora Sofia, ao mesmo tempo em que se filia a uma FD que convoca um discurso advindo da legislação (cultura africana), filia-se a uma FD que inscreve um discurso da cultura escolar – professor como detentor do saber; logo, detentor da verdade.

Analisamos, nos recortes acima, alguns discursos que a professora Sofia inscreve ao assumir o lugar de voz didática. Como vimos, suas aulas contemplam atividades de oralidade, escrita, leitura e gramática.

Como foi possível constatar, a partir da análise da posição de voz didática, a professora Sofia, ao ocupar a função de autora de sua aula, seleciona, para os materiais de ensino, textos que se agreguem, formando um conjunto textual capaz de fundamentar sua proposta de ensino. Tal escolha não é nem totalmente aleatória, nem consiste na reprodução exata de um modelo que possa ser encontrado previamente. Estamos considerando que essas escolhas possuem uma “lógica” que organiza o desenvolvimento das aulas, a qual pode ser descrita enquanto um sistema de regras ou princípios que orientam o discurso da professora, e estas, por sua vez, relacionam-se à sua “competência discursiva” na produção de enunciados.

Verificamos, ainda, que a professora Sofia, ao desenvolver as atividades realizadas em sala de aula, põe em cena diferentes FD na produção da aula, as quais advêm da cultura escolar, da legislação e de sua formação acadêmica para construir sua proposta de ensino, a qual se destaca por sua singularidade, na medida em que apresenta um certo padrão que marca sua subjetividade enquanto autora, visto que, embora, às vezes, recorra a repetições, diferencia-se do que ocorre na reprodução sem coerência.

O trabalho realizado pela professora aponta, assim, para os seguintes aspectos: I) as aulas *têm* uma lógica própria, por conseguinte, há uma “filtragem” ou “seleção” do que poderá fazer parte delas; II) a professora Sofia reconhece enunciados pertencentes a sua própria FD nas atividades e os que “violam” os princípios que regulam suas aulas (“competência interdiscursiva”); III) a professora executa um trabalho de “costurar” ou “traduzir” o enunciado do outro, como, por exemplo, do LD, para dentro de seu próprio discurso (numa inversão de autoridade interessante, já que, em geral, supõe-se que o professor adapte seu discurso ao livro).

#### 4.2.2 Professor como locutor

Refletimos na seção anterior sobre o lugar ocupado pela professora Sofia enquanto mediadora entre o conhecimento e o aluno (voz didática). Nesta seção, pretendemos analisar o posicionamento assumido por ela ao tomar a palavra na interlocução com o aluno, ou seja, ao assumir a função de locutor, mediando as trocas verbais em sala, gerenciando turnos de fala, definindo os “tópicos” da aula etc., a fim de criar um ambiente favorável para trabalhar os saberes científicos (voz didática) e, por sua vez, levar os alunos a se apropriarem desses saberes. Para entendermos como se constitui a posição de locutor assumida pela professora Sofia, dividimos a análise em duas partes: na primeira, analisaremos a linguagem mobilizada pela professora, observando o vocabulário adotado por ela na interlocução com o aluno; na

segunda, analisaremos como ela delimita o espaço de circulação da sua voz e da do aluno, atribuindo determinado estatuto a ambos.

#### 4.2.2.1 *Mobilizando uma linguagem apropriada na aula*

Nesta seção, analisaremos o tipo de linguagem que a professora Sofia mobiliza em sala de aula, a fim de encontrarmos indícios que revelem como se constitui a relação entre professor e aluno na interlocução, por entendermos que a autoria também implica o gesto do professor de buscar uma aproximação com o aluno, visto que a aula se produz como uma via de mão dupla, ou seja, é construída pelo professor com a participação do aluno. Para tanto, observaremos como se constitui o vocabulário convocado pela professora no desenvolvimento da aula, por compartilharmos da premissa de Maingueneau (2008), que defende que o uso de determinados termos está relacionado ao sistema de restrições do discurso a que se filia o enunciador. Nessa perspectiva, vejamos alguns recortes das aulas que sinalizam para a inscrição de alguns discursos materializados na fala da professora Sofia em sala de aula:

- (11) A professora disse: “Quem sabe usar os sinais de pontuação se garante, como vocês falam, ‘se garante e muito!’” (Anotações do registro de campo – 09.04.13).
- (12) A professora falou: “Mas mesmo decorando a história, às vezes se esquece o que vai falar”. Um aluno traduziu sua fala: “Dá um bugue”. E a professora confirma: “É isso, dá um bugue” (Anotações do registro de campo – 30.04.13).
- (13) Para explicar o que significa a palavra não estar autorizada a ser usada em um determinado contexto, a professora deu o seguinte exemplo: “Se vocês forem à direção e disserem: ‘Ei, meu irmão, morô...’”. Os alunos riram, repetindo: “morô?” (Anotações do registro de campo – 30.04.13).

O recorte (11) corresponde a um trecho da aula de pontuação ministrada pela professora, que, visando ganhar a adesão do aluno sobre a importância do uso adequado da pontuação, toma emprestada uma gíria comum entre os jovens, “se garante”. Essa estratégia enunciativa revela uma tentativa de aproximação do locutor com o interlocutor. Ao tomar emprestado um vocabulário próprio deste, marca, simultaneamente, o seu lugar e o do aluno, por meio do que Authier-Révuz chama de “heterogeneidade mostrada”, visto que, ao usar a gíria, ela não assume para si esse tipo de linguagem, mas o atribui aos interlocutores (alunos), com o comentário “como vocês falam”.

Acontece algo semelhante em (12), mas dessa vez foi o aluno quem emprestou uma gíria à professora Sofia, que aceita o empréstimo e, novamente, assegura a aproximação entre ambos. Assim, em (11) e (12), encontramos indícios de uma modalização que traz no nível da



enunciação um desdobramento do dizer da professora. Trata-se de “modalização autonímica”, termo empregado por Authier-Revuz (2004), sinalizada não ação da professora de procurar incorporar as palavras do outro (aluno) em seu dizer; todavia, “marcando” bem essas expressões como uma “exceção” em sua fala (“como vocês falam”).

Essas pequenas incorporações servem para marcar o discurso dela como fundamentalmente “outro”, já que, quando ele é igual ao dos alunos, é marcado, mas nem por isso totalmente destacado ou “surdo” ao discurso dos alunos. Os recortes (11) e (12), portanto, apresentam a manifestação da vontade da professora de fazer contato com os alunos, selecionando unidades lexicais que, por um lado, mostram que não possui um linguajar pedante; por outro, marcam certo distanciamento. Logo, sua inscrição enunciativa indica que, embora seu lugar não seja igual ao do aluno, é possível haver uma aproximação.

No excerto (13), a professora recorre à ilustração para explicar o que significa uma palavra não autorizada. Para tanto, cria uma situação que poderia ocorrer no ambiente escolar, caso um dos alunos fosse à direção da escola, que é a hierarquia máxima, e usasse um tipo de linguagem não apropriada para se dirigir aos diretores. Essa ilustração fez com que os alunos, imediatamente, compreendessem o que significa não estar autorizado, pois a professora usou um exemplo que evoca um discurso que se inscreve no lugar em que se assentam os próprios alunos.

Um ponto que chama atenção no dizer da professora foi o fato de ela, sem se dar conta, ter recorrido a uma expressão linguística que não faz parte do modo de falar de seus alunos: “Ei, meu irmão, morô...”, o que provocou o riso deles. Essa expressão mobilizada pela professora não gerou o efeito de sentido esperado, o que se deve ao “equivoco” a que o sentido está exposto. Podemos supor que o riso dos alunos pôde ser “compartilhado” pela professora (isto é, não se tornou uma manifestação de escárnio) justamente porque ela manteve aberta a possibilidade de negociação do vocabulário e, em situações anteriores, demonstrou estar ciente da distância entre o seu “modo de dizer” e o dos alunos (bem como uma certa curiosidade com relação a este último).

Consideramos que há, no posicionamento assumido pela professora Sofia, um gesto autoral, uma vez que, ao jogar com a presença do outro para criar uma imagem tanto de si quanto de seus alunos no discurso, não só constrói um “modo próprio” para alcançar o objetivo da aula, que é levar o aluno a compreender o conteúdo que está sendo desenvolvido, mas, sobretudo, possibilita que a aula se desenvolva plenamente. A função-autor pode ser identificada, portanto, no vocabulário que a professora mobiliza, o qual se revela apropriado à interlocução, uma vez que até mesmo seus improvisos convergem para um único fim, que é

manter os “lugares enunciativos” necessários para que haja uma aula, promovendo não só uma aproximação com o aluno, como também delimitando o espaço de atuação da voz de ambos, sem se isolar em uma autoridade “surda” ou colocar-se no mesmo lugar ocupado pelos alunos.

#### 4.2.2.2 *Atribuindo estatuto ao locutor e ao interlocutor*

Buscando discorrer sobre situações em que a professora Sofia recorre a certas construções enunciativas que visam manter a “boa gestão” na aula e criar um ambiente favorável à circulação dos saberes, analisaremos como ela negocia a interlocução e, por sua vez, define sua posição e a dos alunos no espaço da sala de aula. Nosso propósito é encontrar indícios que apontem para o posicionamento assumido pela professora enquanto locutora, ao interagir de forma mais casual, ou, ainda, ao intervir para regular as interlocuções em sala. Procuramos observar, portanto, em que medida a docente consegue abrir espaço para si e para o aluno tomarem a palavra, ao mesmo tempo em que delimita esse espaço de atuação da voz de ambos. Para tanto, vejamos, então, trechos do desenvolvimento de sua aula apresentados nos seguintes recortes:

- (14) A professora, ao entrar, deu “boa tarde”, e um aluno respondeu: “Boa noite”. Ela, com um tom de insatisfação, repreendeu-o explicando que esse tipo de brincadeira era feito com quem chega atrasado, mas não com ela, que sempre chega cedo ou no horário, tanto é que estava do lado de fora da sala, esperando a profa. de matemática sair para que pudesse entrar (Anotações do registro de campo – 09.04.13).
- (15) Quando a professora estava dando aula, um aluno falou “alto”: “Soltaram um pum”. A professora respondeu com um semblante sério: “A próxima vez peçam para ir ao banheiro para soltar flatos” (Anotações do registro de campo – 09.04.13).
- (16) Um aluno xingou Quincas: “Bicha!” A professora interveio: “Respeito é bom e todo mundo gosta. Pra você cobrar respeito, tem que respeitar” (Anotações do registro de campo – 30.04.13).

Em (14), o comentário “Boa noite” traduz uma crítica, provocação ou chamada de atenção do aluno à professora, que entra em sala com alguns minutos de atraso. Esta, por sua vez, repreende-o imediatamente, usando um tom de voz de insatisfação com a crítica e justificando minuciosamente seu atraso. Quando a professora diz ao aluno que esse tipo de brincadeira é feito com quem chega atrasado e defende que não se enquadra nesse perfil, deixa pressuposto que não dá motivos para receber tal crítica, porque ela é pontual em seu horário de trabalho.

Ao aceitar argumentar com o aluno, a professora Sofia não se valeu de sua posição para silenciá-lo, por meio de um discurso autoritário ou ameaçador, mas lhe “deu voz” ao manter a possibilidade de um aluno criticar o professor – desde que a crítica tenha

fundamento. Ou seja, ela mantém aberta a possibilidade de que o aluno assuma uma “posição crítica”, uma vez que não atacou o direito de ele repreender alguém que se atrase, mas refutou a tese de que ela teria se atrasado, mostrando, assim, que toda crítica terá de se haver com os fatos. Vale notar que o argumento da professora não é apenas retórico – ele só se sustenta porque a professora realmente não costuma se atrasar.

Em (15) observamos no dizer “soltaram um pum”, um ato de fala realizado por um aluno para os colegas, visando como efeito dar início a uma brincadeira comum no ambiente escolar, em que o locutor se vale do sujeito indeterminado (“soltaram”) para realizar um ato de acusação, e os demais se defenderem. A resposta da professora frustra o efeito esperado pelo “acusador”, ao não negar a ação (o “pum”) e ao não assumir um discurso de “defesa” própria ou do outro, como era esperado, caso tivesse usado expressões como: “não interessa quem foi”, “não seja indiscreto”, “se fosse você, não gostaria que ficassem reparando”. Ou seja, a professora não entrou no jogo do aluno que lançou a provocação. Sua resposta quebrou o pressuposto de que “soltar pum seria uma vergonha”, ao aceitar com naturalidade tal ação, assumindo uma postura que, possivelmente, surpreendeu a turma, já que não fez críticas, mas uma recomendação de que a próxima vez o aluno que quisesse praticar essa ação deveria ir ao banheiro. O fato de ela substituir o vocábulo “pum” por “flato” sugere duas interpretações: a primeira, de repreensão ao vocabulário “chulo” usado pelo aluno; e a segunda, de delimitar a distância que há entre ela e o aluno, ou seja, de que ela não se assenta no mesmo lugar que ele; por isso, provavelmente, ele nunca tenha usado aquele termo “flato”, reafirmando, assim, seu lugar de professora, e o dele, de aluno.

Em (16) há uma “brincadeira” feita por um aluno a um colega de classe, por meio de uma agressão verbal: “Bicha”. A fim de controlar a situação que se estabelecia com aquele ato, a professora Sofia, ao invés de ameaçar o aluno agressor de mandá-lo para a coordenação ou até mesmo puni-lo por sua ação, repreendeu-o, recorrendo a um argumento: “Pra você cobrar respeito, tem que respeitar”. Esse dizer da professora visa levar o aluno agressor a refletir sobre as consequências de seus atos, ao evocar o discurso: “Quem não respeita, ‘não merece respeito’; logo, será desrespeitado”.

A partir dos recortes acima, encontramos indícios de que a professora Sofia mobiliza diferentes estratégias para responder às situações que podem dispersar a turma, comprometendo, por conseguinte, o desenvolvimento da aula, quais sejam: em (14), responde com uma “singularização”, ao dizer ao aluno que ela é diferente do que ele pensa; em (15) responde com uma “tradução”: “pum” é diferente de “flato”; em (13) responde com uma repreensão explícita à atitude do aluno. Nesse último caso, a professora chega a “antagonizar”

com o aluno, diferente do que ocorre nos recortes (14) e (15), em que tenta manter o fluxo da aula sem chegar a um “enfrentamento”. As três situações, em todo caso, mostram que ela consegue resolver esses pequenos episódios de desentendimento ou provocação rapidamente, garantindo que as ações referentes à aula em si (suas explicações, a resolução de tarefas pela turma etc.) prossigam.

A seguir, vejamos outros expedientes mobilizados pela professora na interlocução em sala de aula:

(17) No momento destinado à realização de uma atividade, alguns alunos conversavam, então, a professora, para chamar sua atenção, disse: “Há um ditado do jabuti que diz que onde a conversa é comprida, o trabalho é curto” (Anotações do registro de campo – 16.04.13).

(18) Vários alunos estavam falando em voz alta na sala, a profa. ameaçou: “Eu já vou começar a aplicar agora esse critério [do ouvinte].. Ele tem mais peso que os outros” (Anotações do registro de campo – 30.04.13).

Ambos os recortes têm em comum o fato de mostrarem a professora fazendo “gracejos” que buscam delimitar o espaço de atuação da voz do aluno, recorrendo a temas desenvolvidos na própria da aula. O excerto (17) apresenta um adágio popular mobilizado pela professora a fim de controlar a dispersão dos alunos na aula. Sobre esse recurso linguístico, chamamos atenção para o fato de a professora ter escolhido esse ditado popular, entre tantos outros mais conhecidos. Vemos nessa escolha a intenção de trazer àquela cena o tema mais recorrente nas aulas, o “jabuti”, cuja inserção constrói uma “anáfora discursiva”, a partir de uma rede de remissões com os discursos já evocados na aula, dentre os quais destacamos o discurso sobre a sabedoria e a esperteza do jabuti.

Além disso, o uso do discurso indireto indica que o dizer da professora é marcado pela heterogeneidade mostrada, que se constitui, com base em Authier-Revuz (2004, p. 12), quando “o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso”. Ou seja, a professora “traduz” o dizer do jabuti, atribuindo a este a fonte do “sentido” dos propósitos que ela relata. Sendo assim, a afirmação “onde a conversa é comprida, o trabalho é curto” não tem como fonte a professora, mas o jabuti, que é símbolo de sabedoria e esperteza. Trata-se, portanto, de uma maneira de a professora, a um só tempo, exercer autoridade e evocar textos já estudados em sala, acrescentando espessura à rede intertextual do “jabuti” (a própria intertextualidade é um recurso explorado “planejadamente” por ela, para além deste improvisado que se mostra bem “compatível” com seu discurso).

No recorte (18), visando controlar a dispersão causada pelas conversas paralelas dos alunos na aula, a professora menciona o “critério do ouvinte”. Ela está se referindo aos

critérios de avaliação de apresentação oral selecionados por ela, com a adesão dos alunos. O critério ao qual ela se refere determina: “fazer silêncio em respeito a quem está falando”, o qual recebeu pela docente estatuto de ter “mais peso que os outros”, ou seja, é considerado mais importante que os demais.

Salientamos que, se a professora tivesse “ameaçado” explicitamente os alunos de que, caso não se calassem, tiraria pontos, causaria um efeito negativo acerca de sua postura, isto é, os alunos poderiam depreender que ela é “rígida”, “autoritária”, “chata” etc. Ao passo que, ao legitimar o estatuto dado ao critério do ouvinte, com a adesão da turma, a decisão de penalizar quem conversa na aula deixa de ser apenas de responsabilidade dela, mas é compartilhada por toda a turma, na medida em que qualquer aluno que se sinta prejudicado na prática da aula pelas conversas paralelas pode se valer de tal critério para exigir a penalização do colega que atrapalhou.

Logo, o ato de “ameaçar”, com o critério do ouvinte, os alunos que conversavam constitui-se uma estratégia que não só é eficaz como argumento para que os alunos se calem, mas também implica os próprios alunos na organização do trabalho em sala – já que os critérios haviam sido anteriormente acordados entre todos (embora se referissem a outra situação – as apresentações orais).

Verificamos, portanto, a partir da análise de (17) e (18), alguns recursos usados pela professora para dar continuidade ao desenvolvimento da aula e, com isso, abrir espaço para abordar os saberes. Assim, encontramos nos dizeres da professora indícios de uma posição enunciativa que busca recorrer ao “outro” como estratégia para manter o controle interlocutivo e, por sua vez, controlar a dispersão na aula, ora retomando um tema recorrente e implicado nos próprios conteúdos de ensino, como o jabuti; ora recorrendo ao próprio instrumento didático (os critérios de avaliação da apresentação oral). Em ambos os casos, a professora não enuncia ao acaso, mas fundamenta seu enunciado, amparando seu posicionamento nos conteúdos mobilizados em sala de aula.

Vejamos, a seguir, um recorte de outro tipo de recurso mobilizado pela professora Sofia para manter o fluxo da aula:

- (19)Na resolução das atividades correspondentes ao material de ensino cujo texto base é *Eu sou Clara*, a professora perguntou aos alunos qual a resposta para a 11ª questão (“... E pravocê, o que é beleza?”), e recebeu várias respostas, como: “Beleza é estar satisfeito consigo mesmo”, “Beleza é o que a gente tem interior”, disse Camila. Chico brincou: “Tia, o coração é feio, sabia?”, e a turma riu. A professora, ignorando a ironia, destacou que Camila falou de beleza interior e explicou o que significa beleza interior e exterior [...]. Em seguida, ilustrou o conceito de beleza contando a história popular da coruja e seus filhos, os quais, embora sejam horríveis, a mãe os acha bonitos [...], os alunos se divertiram com a história (Anotações do registro de campo – 09.05.13).

O excerto (19) apresenta um comentário irônico de Chico à professora Sofia, criticando indiretamente Camila, visando provocar o riso dos colegas de classe. A professora assumiu uma posição enunciativa que buscou gerenciar a interlocução entre alunos e manter o fluxo da aula. Para tanto, não discordou do que Chico dissera, respondendo, por exemplo: “O coração é bonito, sim”; nem repreendeu a brincadeira com ameaças, como: “Quem fizer gracinha vai já para diretoria”. Ela recusou a palavra do aluno (“contestou seu direito de tomar a palavra naquele momento”) e, ao relatar a história da coruja para ilustrar o sentido de beleza, deslocou para si a atenção que o aluno intencionava receber da turma.

Essa estratégia enunciativa mobilizada pela professora não só serviu para neutralizar a dispersão (risos dos alunos em meio à resolução de uma atividade) causada pelo comentário do aluno quanto para dar continuidade ao assunto que estava sendo abordado na atividade – beleza. O modo como a professora conduziu a situação gerou um duplo efeito: permitiu a continuidade do desenvolvimento da atividade trabalhada e, ainda, tornou a aula mais interessante para a turma, que demonstrou gostar da história narrada. Há de se notar ainda que o adágio da “mãe coruja”, aparentemente improvisado, mantém relações intertextuais com conteúdos de ensino da professora (que incluem provérbios e narrativas de origem tradicional).

A análise dos recortes acima indica que a professora mobiliza diversas estratégias enunciativas para manter o fluxo da aula. Por exemplo, em (14) (15) e (16), ela combate “gracinhas” feitas pelo aluno, recorrendo a uma intervenção em que assume uma postura argumentativa diante dele; em (17) e (18), tenta controlar as conversas paralelas que podem comprometer o desenvolvimento dos saberes científicos na aula, por meio da retomada (e ressignificação) de temas abordados em sala; e em (19), recorre a uma ilustração, para neutralizar um comentário tendencioso de um aluno e dar continuidade à atividade realizada.

Observamos, então, que a professora Sofia define em cada situação o lugar que ela e o aluno devem ocupar na interlocução em sala de aula, não pela evocação de um discurso autoritário (mandar o aluno calar-se etc.), nem por um discurso explicativo ou moralista (enumerar as razões pelas quais os alunos deveriam dar ouvidos aos professores etc.). As respostas da professora, em geral, *não respondem ao “conteúdo” do enunciado dos alunos, mas reposicionam o próprio lugar de enunciação do aluno e dela mesma, enquanto professora.*

A mobilização desses recursos dá um tom singular ao discurso da professora na interlocução com os alunos, fazendo emergir de seu posicionamento, para o aluno, uma determinada imagem (*ethos*) que reflete positivamente no desenvolvimento da aula. Partindo

do princípio de que um dos papéis do professor que ocupa a função-autor está relacionado ao modo como gerencia a interlocução na aula e, a partir disso, cria um ambiente favorável não só à circulação dos saberes científicos, mas, também, à constituição de sujeitos, consideramos, com nas análises, que há indícios de que a professora Sofia assume uma função autoral no desenvolvimento da aula. Isso se justifica na medida em que entendemos que o estatuto que ela atribui à sua voz e à do aluno na interlocução permitem que ambos manifestem sua palavra, tornando-se, então, sujeitos. Além disso, a professora consegue lidar com as diferentes situações inscrevendo discursos marcados por sua subjetividade, uma vez que os recursos mobilizados por ela para negociar as trocas verbais são carregados de seu jeito, de seu estilo etc.

#### 4.2.3 Professor como escuta

Na seção anterior, procuramos mostrar como a professora Sofia exerce a função que chamamos de “locutor”, ao organizar as interações cotidianas em sala de aula de forma “improvisada”, mas nem por isso desarticulada ou incoerente, visando construir um ambiente favorável para trabalhar os saberes científicos. Vimos que, embora as situações ilustradas nos dados sejam triviais e, às vezes, não digam respeito a assuntos da aula, ainda assim pode-se observar nelas um trabalho da professora para distribuir papéis, organizar sua própria função como docente e, em alguns casos, remeter diretamente aos próprios temas do ensino. Nesta seção, discorreremos sobre o lugar de escuta ocupado pela professora Sofia em relação às aprendizagens de seus alunos, ou seja, como ela “interpreta” (nos termos de seu discurso) o que o aluno aprendeu ou não, quais são suas dificuldades etc., e como tenta suplantar as dificuldades identificadas. Com este propósito, buscaremos verificar como se constitui a autoria quando a professora assume o lugar de escuta em situações de interação com seus alunos, em que, a partir do compartilhamento da palavra, ela escuta o que o aluno diz, escuta (diagnostica) suas dificuldades e age sobre elas, e escuta seus avanços no processo de ensino-aprendizagem.

##### 4.2.3.1 *Escutando a palavra do aluno*

Nesta seção, analisaremos como a professora Sofia “escuta” a opinião do aluno, observando o espaço que ela lhe dá para se manifestar. Com esse propósito, vejamos o recorte a seguir:

(20) Um aluno perguntou o que é “prudente”. Então, a docente [...] resumiu que ser prudente “é aquele que se preocupa com as situações”. A fim de que os alunos compreendessem melhor o sentido de ser prudente, ela contou uma história que aconteceu consigo: “Eu sofri um acidente dentro da minha garagem, eu desliguei o carro e não puxei o freio de mão, e o carro bateu em outro”. [...] e disse que foi imprudente em não puxar o freio e, por isso, acidentou-se. Virgília, aproveitando a história da professora, contou que seu pai foi prudente quando a família estava sendo assaltada. A professora perguntou como, e a garota relatou que seu pai, ao perceber que dois jovens de moto se aproximavam de seu carro para assaltar sua família, pensando no risco que ela correria, jogou o carro em cima dos assaltantes, ferindo-os. A docente ouviu a história e perguntou à turma se aquilo é exemplo de ser prudente. Vários alunos responderam que não, e a professora disse à Virgília que seu pai foi muito imprudente, pois colocou em um risco ainda maior sua família, reagindo ao assalto (Anotações do registro de campo – 14.05.13).

Em (20), o excerto faz parte de uma situação em que a professora Sofia, para explicar à turma o significado do vocábulo “prudente”, apresenta como ilustração um fato vivenciado por ela própria, um acidente que sofrera por imprudência. Motivada pela história da professora, uma aluna se dispôs a relatar um evento que mostrasse um exemplo de prudência. A professora cedeu o turno de fala à aluna, que, por sua vez, contou que seu pai fora prudente quando jogou o carro em cima dos homens que tentaram assaltá-lo quando estava em companhia de sua família. Observamos nessa situação dois posicionamentos da professora. O primeiro diz respeito ao fato de ela ceder espaço para que o aluno fale de si e, com isso, contribua com o desenvolvimento da aula. Essa atitude revela que a professora atua como escuta do aluno enquanto indivíduo, único, singular.

Por outro lado, percebemos outro posicionamento assumido pela professora no modo como manifestou sua opinião sobre o relato da aluna. Inicialmente, ela não disse o que pensava, mas repassou essa tarefa à turma, ao perguntar se o fato narrado era um exemplo de prudência. Ao deixar subentendida sua opinião de que a atitude do pai da garota foi imprudente, a professora ganhou a adesão da maioria dos alunos, que se assentam no mesmo lugar discursivo ocupado por Virgília, ou seja, a opinião não era mais apenas da professora, mas da maior parte da turma. Esse expediente indica que a professora, de certa forma, assumiu um discurso autoritário, uma vez que impôs sua opinião, que, embora se filie a um discurso dominante que circula na sociedade, silencia uma possível contrapalavra da aluna ou de algum aluno que concorde que a atitude do pai de Virgília foi prudente.

Encontramos, portanto em (20), indícios de uma relação intersubjetiva que Geraldini (1997, p. 200) denomina de “relação fiduciária”, a qual, segundo o autor “supõe no locutor um conhecimento e uma autoridade suficientes para tratar do objeto sob mira e no interlocutor uma confiança no locutor para que a adesão se processe”. Isto é, a palavra do professor possui estatuto de autoridade, ao mesmo tempo em que é autorizada pelo aluno.



Em outra situação, observamos a posição da professora ao compartilhar a palavra com os alunos nas atividades de exposição oral das narrativas escritas por eles em duplas, atuando como mediadora entre os alunos que iriam expor e os que iriam avaliar a apresentação. Vemos nessa atividade grande relevância na prática da aula porque não só atribui ao aluno o estatuto de manifestar sua palavra, mas também lhe desperta o desejo de ocupar esse lugar, como observamos no dizer de um aluno, quando a professora mencionou que os alunos assistiriam às exposições orais uns dos outros e teceriam críticas à apresentação dos colegas: “Professora, eu quero criticar!”. Essa motivação, provavelmente, se deve ao fato de o aluno, ao ter o direito de avaliar e criticar o trabalho dos colegas, perceber que passa a ocupar uma posição própria do professor.

Primeiramente, destacamos que a avaliação da exposição seria feita a partir dos “critérios de avaliação da apresentação oral”, estes, por sua vez, foram elaborados pela professora com a colaboração dos alunos, como podemos observar no recorte abaixo:

(21)[...] A professora perguntou: “Todos estão me ouvindo?” “Sim”, os alunos responderam. Ela questionou: “Por que vocês estão ouvindo?” “Porque a senhora tá falando alto”, vários alunos responderam. Ela confirmou: “É isso, e quando foi Bentinho e Romão [dupla que apresentou a primeira exposição], todos escutaram o que eles falaram?” A maioria dos alunos respondeu que não. Então ela perguntou como deveria ser o tom de voz? Os alunos responderam: “Não pode ser baixo”; “Nem muito alto”; “Suave”; “Não pode ser muito rápido”; “Nem muito devagar”; “Não pode gaguejar”; “Tom de voz médio”, falou Borges. A professora concluiu: “deve ter um meio termo, não é?” e perguntou: “O que vocês acham, não podemos chamar o tom de voz médio de tom de voz adequado?” “Sim”, respondeu a maioria dos alunos. Então, ela escreveu no quadro “Tom de voz adequado”. E deu continuidade à discussão: “Mas basta isso?”, questionou. Os alunos responderam que não [...] E assim os critérios foram selecionados (Anotações do registro de campo – 30.04.13).

Como pudemos observar em (21), a professora Sofia desenvolveu sua aula abrindo espaço para uma negociação para a construção dos critérios. Embora, provavelmente, já tivesse planejado o que julgava ser necessário que os alunos soubessem para desenvolver bem a atividade de exposição oral, criou uma situação em que deu ao aluno o direito de manifestar sua palavra para construir os critérios a partir dos quais seria avaliado. Citamos, a seguir, os critérios definidos pela professora com a colaboração da turma:

#### **Critérios de avaliação da apresentação oral**

- 1- Tom de voz adequado.
- 2- Confiança em si mesmo, preparando-se antes para falar.
- 3- Ter postura adequada ao se expressar oralmente.
- 4- Ter cuidado com as palavras.
- 5- Interpretar o personagem na hora da apresentação (na fala desse).
- 6- Critério do ouvinte: não rir, não achar graça quando o(a) colega estiver fazendo a interpretação do personagem, não conversar na hora da apresentação dos colegas, enfim, fazer silêncio em respeito a quem está falando.

A fim de verificarmos, nas atividades de produção oral dos alunos, como a professora Sofia se posicionou ao assumir lugar de escuta e de mediadora nessa situação de ensino, apresentamos, a seguir, alguns recortes de uma das aulas em que foi realizado esse tipo de atividade:

(22) Mariana e Virgília começaram a contação de história. Esta narrou bem, enquanto aquela, por ser extremamente tímida, narrou de cabeça baixa e em tom de voz pouco audível, o que dificultava a compreensão do que falava, além de ter hesitado bastante em um dado momento, porque se esquecera do que ia falar, até que pediu desculpas e deu continuidade à narrativa. [...] A professora pediu que a turma avaliasse as meninas, a partir dos critérios de avaliação elencados anteriormente, de modo a contribuir para que melhorassem sua apresentação. Então, vários alunos falaram do fato de Mariana ter se perdido e ter falado baixo. Explicou que não era para fazerem as mesmas críticas, justificando: “Se o colega já tiver falado o que você quer falar, você já vai ter sido representado”. Destacou: “Não é aquela coisa de apontar defeito, mas de ajudar o colega a melhorar. Senão não vai adiantar nada”. Brás reclamou: “O Chico tá conversando muito”, a professora falou que anotou o nome de Chico e Ezequiel, por causa disso. A docente perguntou como a dupla se saiu no 2º critério: “Dá pra perceber se a dupla se preparou?”. A maioria dos alunos disse que sim. “A postura foi boa?”, perguntou ela. Um aluno respondeu: “Média”. “Por que foi média?”, questionou a professora. O garoto falou do fato de Mariana falar de cabeça baixa [...] (Anotações do registro de campo – 02.05.13).

Em (22), há uma situação típica da apresentação oral, a presença de aluno extrovertido e aluno tímido, o que, geralmente, causa problemas a este último. A avaliação da turma, a partir dos critérios pré-definidos, mostra a participação ativa dos alunos, ao mesmo tempo em que deixa entrever que o desejo de “criticar” está mais relacionado a uma das acepções dessa ação: “dizer mal”, “censurar”<sup>28</sup>, enfim, apontar os problemas dos colegas.

A professora, ao esclarecer aos alunos que não devem repetir o que outro colega já falou, como ao “criticarem” o tom de voz de Mariana, e ao enunciar: “Não é aquela coisa de apontar defeito, mas de ajudar o colega a melhorar. Senão não vai adiantar nada”, assume a função não só de criar um ambiente mais favorável à aprendizagem do aluno que expõe e se expõe, como também leva os alunos que avaliam a refletir sobre a avaliação em uma outra perspectiva, que não apenas a de apontar “erros”, mas como cooperação entre avaliador e avaliado.

Outro fato que merece destaque diz respeito à objetividade com que a professora conduziu a avaliação das duplas pela turma, perguntando aos alunos sua opinião e seguindo a sequência dos critérios pré-estabelecidos. Além disso, ela leva os alunos a explicarem o porquê de sua avaliação, como quando perguntou a um aluno por que considerou “média” a postura da dupla. A seguir, apresentamos mais um trecho das atividades de exposição oral:

<sup>28</sup> Dicionário *Aurélio* (FERREIRA, 1986, p. 501).

(23) Posteriormente, a dupla Borges e Escobar passou a narrar sua história de forma alternada. Borges contou mais um trechinho e falou a Escobar: “Agora é a tua vez”. “Agora é a tua”, retrucou Escobar. A professora interveio: “Isso mostra que vocês não se prepararam direito”. Escobar explica: “Não deu tempo”. Quincas comenta: “Eu acho que, quando o Escobar se atrapalhou, era pro Borges ajudar ele”. Escobar disse: “Ele [Borges] não queria falar nada”. Brás comentou: “Eu não entendi a parte da paciência no texto deles”. Quanto ao critério do ouvinte, a professora perguntou à dupla como eles avaliam a turma e como esta pode ajudar. Escobar respondeu: “Foi bom, só que, quando eu me atrapalhei, teve gente rindo, batendo palma”. A professora, então, repreendeu a turma por tal comportamento e disse que os alunos “estão ensaiando para a vida”. Voltando-se para Escobar, ela o conforta: “Escobar, você está com tudo pra melhorar [...]. Vamos nos empenhar, nos preparar melhor para reapresentar a história” (Anotações do registro de campo – 02.05.13).

A exposição oral citada em (23) foi realizada por uma dupla que não se saiu bem na atividade. Percebemos que, diante do impasse dos alunos sobre quem estava na vez para falar, a professora não os interrompeu, deixando para a dupla resolver a questão. No final da apresentação, repreendeu o comportamento da dupla; todavia, permitiu que Escobar se defendesse, embora a justificativa de não ter tido tempo “para se preparar” só o tenha comprometido ainda mais.

Vale destacar, sobre essa situação, dois pontos interessantes. O primeiro diz respeito ao fato de a professora não se valer do lugar que ocupa para punir a dupla que não se preparou como deveria para a atividade, mas seguir o que havia proposto à turma, na medida em que não tratou desse fato como único critério para avaliar a apresentação como “ruim”, mas o enquadrou no segundo critério “Confiança em si mesmo, preparando-se antes para falar”, ou seja, a professora estabeleceu coerência entre o que propôs como atividade e com o modo como a desenvolveu.

Já o critério do ouvinte, que permite à dupla expositora e à professora avaliarem o comportamento da turma, trata-se, também, de um recurso para controlar a dispersão dos alunos no momento das apresentações. Como observamos no (23), Escobar aproveita esse espaço para manifestar sua opinião sobre a turma, atribuindo a esta, com razão, parte da responsabilidade por seu mau desempenho na apresentação.

Destacamos o fato de Quincas ter colaborado com a avaliação da dupla ao manifestar uma opinião: “Eu acho que, quando o Escobar se atrapalhou, era pro Borges ajudar ele”, a qual demonstra que ele percebeu o problema do colega e apresentou uma sugestão para resolvê-lo. Mas o que chama mais atenção nessa intervenção do Quincas é que sinaliza que os alunos tentam colaborar espontaneamente com a aula – provavelmente porque a coerência da professora com seus próprios critérios dá uma garantia do espaço que terão para falar e ser ouvidos.

Outro ponto que ressaltamos é o fato de a professora Sofia dizer que os alunos “estão ensaiando para a vida”, o que evoca um discurso de que aprender a manejar a oralidade não serve apenas para cumprir uma atividade escolar, mas para contribuir com práticas futuras dos alunos. Além disso, a professora manifesta uma posição solidária para com o aluno, ao falar de seu potencial: “Escobar, você está com tudo pra melhorar”, e se inclui no que propõe que o aluno faça para se sair bem na próxima apresentação oral: “Vamos nos empenhar, nos preparar melhor para reapresentar a história”. Essa inclusão da professora na tarefa, por meio do pronome “nós”, evoca um discurso de que ela estará presente no processo para melhorar sua exposição, ajudando-o a superar suas dificuldades.

Assim, observamos, nos recortes acima, situações em que a professora Sofia “passa” a palavra ao aluno, ou seja, compartilha com ele o direito a falar, cabendo a ela o papel não apenas de escuta, mas de mediadora na relação estabelecida na aula. Ao ocupar diferentes posições nessa relação, por um lado, a professora se vale de um discurso autoritário, cujo dizer é, praticamente, “inquestionável”, como observamos em (20), em que constatamos que o aluno tem espaço para falar, mas há zonas “inegociáveis”, como, por exemplo, “um professor, ao falar desse lugar, não pode defender o ato de reagir a assalto”, entre outros, que possam comprometer sua imagem.

Por outro, encontramos indícios de que a professora abre espaço para que os alunos manifestem sua opinião, avaliem o desempenho dos colegas e se autoavaliem, como em (21), (22) e (23), o que, certamente, refletirá em sua própria prática, além de sua disposição em melhorar a autoestima do aluno, como vimos em (23).

Observemos, a seguir, como se constitui a escuta da professora Sofia em relação à opinião do aluno, no sentido de abrir um espaço para que ele manifeste sua palavra:

(24) “O que não foi bom? [...] Na verdade eu achei tudo muito bom, por que todas as professoras falaram muito bem e eu sempre acho que as professoras sempre falam verdade” (Excerto do texto de opinião produzido por uma aluna, posicionando-se sobre o “Encontrão” – 09.04.13).

Apresentamos, no recorte (24), parte de um texto produzido por uma aluna na primeira atividade do bimestre, no qual ela deveria apresentar sua opinião sobre o que fora falado no “Encontrão”, destacando pontos positivos e negativos. Antes de discorrermos, propriamente, sobre esse excerto, gostaríamos de salientar alguns aspectos sobre o conjunto de textos de onde este foi selecionado. Na maior parte deles foi citado como ponto positivo o fato de ter sido anunciada no evento a inserção da disciplina religião nas aulas, e como ponto

negativo o barulho feito por alunos que conversavam em voz alta, dificultando que se ouvisse o que estava sendo falado.

Quanto ao enunciado: “eu sempre acho que as professoras sempre falam verdade” em (24), observamos que ele inscreve um discurso que, embora não tenha sido manifestado nos outros textos, predomina na fala e/ou no pensamento da maior parte dos alunos, o de que o professor “sempre diz a verdade”. Há nesse enunciado a inscrição de um discurso que determina que o professor não pode ser contrariado, e quem o contraria mente, o que nos leva a considerar que esse tipo de discurso, embora recorrente, oferece muitos riscos para o ensino-aprendizagem, já que se constitui, para o aluno, como um entrave a possíveis contestações a algum posicionamento ou informação dada pela professora.

Observamos, na materialidade discursiva, a presença dos termos “tudo”, “todas” e “sempre”, ou seja, não há, para a aluna, como questionar o lugar que o professor ocupa. Essa a autoridade atribuída ao discurso dos professores por ela se deve ao fato de ele se encontrar “no verdadeiro”, no sentido foucaultiano do termo.

Identificamos em (24) dois posicionamentos da professora: o primeiro, como instância que compartilha com o aluno o direito à palavra, já que abre espaço para que este manifeste sua opinião sobre o Encontro; o segundo, como instância que silencia as opiniões dos alunos, já que a professora não discutiu sobre o conteúdo dos textos que produziram e, por sua vez, contribuiu para a manutenção do discurso da cultura escolar, manifestada nas palavras da aluna. Essas posições enunciativas se constituem em uma relação de confronto. Logo, há uma “ilusão de escuta”, uma vez que o dizer dos alunos não pressupõe resposta (compreensão ativa e responsiva) da professora.

A partir dos recortes apresentados, entendemos, portanto, que a professora Sofia se dispõe a escutar o que o aluno tem a dizer, levando-o a ocupar não um lugar de mero locutor, mas de sujeito no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o aluno assume uma posição produtiva na aula (toma a iniciativa de participar, de opinar, de avaliar etc.). Ou seja, o papel que a professora destina ao aluno não tem a ver apenas como o ato de manifestar uma “opinião”, mas de praticar uma “ação”, já que os alunos agem sobre os colegas ao se manifestarem. Há, assim, indícios de que a professora não abre apenas um espaço para que os alunos falem, mas compartilha com eles um pouco da “gestão” da aula. Por outro lado, como observamos em (24), as posições enunciativas assumidas pela professora Sofia filiam-se a FD que mantêm entre si uma relação de polêmica constitutiva, uma vez que a professora, ao mesmo tempo em que assume um discurso de que se dispõe a escutar a opinião do aluno, silencia o que escutara, na medida em que não discute sobre tal opinião.

#### 4.2.3.2 Escutando e agindo sobre as dificuldades do aluno

Nesta seção, visamos investigar como se constitui a função-autor como “escuta diagnóstica”, ou seja, como instância responsável por identificar as dificuldades e avanços do aluno quanto à sua aprendizagem de LP. Além disso, pretendemos verificar como a professora, ao identificar problemas linguísticos dos alunos, realiza intervenções visando suplantá-los. Observemos, então, os dois recortes, a seguir, que retratam situações distintas:

- (25) A professora pediu que, no final do quadro de revisão, os alunos deixassem um espaço em branco para que, em outro momento, criassem mais símbolos e os acrescentassem. Um aluno lhe mostrou um problema que percebeu no texto, mas não sabia como classificá-lo; como ela verificou que se tratava de coesão textual, disse-lhe que ainda não havia símbolo para esse tipo de problema e pediu que ele pensasse em um símbolo para indicar esse problema e o trouxesse na próxima aula (Anotações do registro de campo – 11.04.13).
- (26) A professora deu continuidade à devolução dos textos narrativos produzidos em duplas e às orientações a cada uma delas [...]. Ao orientar uma das duplas, ela pergunta a Borges: “Qual é a palavra que a gente pode usar para não ficar repetindo o tempo todo ‘o gato?’”, o garoto responde: “Ele” (Anotações do registro de campo – 23.05.13).

Os recortes acima guardam entre si algumas semelhanças, pois versam sobre o tema coesão textual, cada um com suas especificidades. Em (25) é retratada uma atividade desenvolvida pela professora em que cada dupla de alunos deveria avaliar o texto narrativo produzido por outra dupla, com base nos critérios elaborados em sala de aula: *ortografia*, *acentuação*, *pontuação* e *concordância*. Como podemos observar em (25), um aluno, ao avaliar o texto de uma dupla, identificou um problema diferente dos definidos no critério de avaliação, tratava-se de um problema de coesão textual.

Destacamos nessa situação alguns pontos: o fato de o aluno, nessa atividade, ter superado as expectativas do que se esperava dele na avaliação dos textos, pois o fato de ter identificado um problema de coesão sinaliza que ele começa a refletir sobre outros aspectos linguísticos e languageiros que ultrapassam o plano da estrutura em que se assentam os critérios pré-estabelecidos. Ou seja, o ato de avaliar e/ou corrigir textos o levou a fazer perguntas sobre o funcionamento linguístico, podendo levá-lo a progredir em seu processo de aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à resposta da professora ao lidar com essa questão. Enquanto mediadora entre o conhecimento e o aluno, ela não ignorou a “descoberta” deste, uma vez que, embora não tenha explicado naquele momento o que é coesão, porque ainda não estava trabalhando com aquele objeto de ensino, pediu que o aluno sugerisse na próxima aula um símbolo para marcar esse novo critério. Assim, a professora

conseguiu manter o foco sobre o que vinha sendo desenvolvido (os critérios já estabelecidos), mas abriu espaço a um aspecto que extrapolou esse foco.

Contudo, verificamos, no decorrer das aulas, que o assunto coesão não foi desenvolvido efetivamente com a turma, mas foi exigido conhecimento de alguns aspectos para resolver questões de adjetivos ou de retomada de personagens nas histórias. Em (26), observamos que uma dupla de alunos apresentou problemas de coesão referencial na produção de um texto narrativo, e a professora, ao identificar tais problemas, leva os alunos a perceberem o que poderia ser feito para evitar repetições, a partir da substituição de um nome por um pronome, como no caso da palavra “gato” pelo pronome “ele”.

Assim, os recortes citados sugerem que está sendo abordado em sala de aula, mesmo implicitamente, o assunto coesão textual – tanto na leitura, como indica o trecho (25), quanto na produção escrita (26), o que é feito a partir da escuta da professora, que tenta responder à dificuldade do aluno.

A fim de investigarmos como a professora Sofia escuta o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos acerca da coesão textual na produção escrita, observaremos seu gesto de escuta em três versões de um mesmo texto produzidas por um aluno. A primeira diz respeito a um texto de apresentação em que o aluno deveria falar de si mesmo em 3ª pessoa, observemos, a seguir, essa produção escrita:

(27) Texto de apresentação em 3ª pessoa (09.04.13).

**Sobre o Quincas Borba.**

O Quincas é um menino que gosta muito de estudar, ele gosta de ir ao cinema, brincar, escolher roupa no chope. Ele tem 12 anos e seu nome “Quincas” vem de *meu* tataratataravô e sua mãe se chama Sancha da Borba da Silva e o nome de *meu* pai é Justino Santos da Silva Junho.

O Quincas gosta de musicas de ritmo rock e *minha* musica preferida dele é “Hai Wanna Gol”, ele estudar na Escola Machado de Assis, e seu filme preferido é “Uma prova de amor” e “Um amor para recordar”.

O Quincas mora na rua Botafogo casa 20 em Barbacena.

O Quincas estuda a mais de 7 anos na escola Machado de Assis, e sua comida preferida é o é sushi.

O Quincas é decedente de índio, japones e piauceni.

Em (28) apresentamos a segunda versão de (27) produzida pelo mesmo aluno (Quincas), que fez adaptação da 3ª pessoa verbal do texto de apresentação para uma versão em 1ª, que segue abaixo, da qual destacamos que os trechos em vermelho representam as anotações da professora no texto do aluno:

(28) Texto de apresentação em 1ª pessoa (11.04.13).

**Um pouquinho de mim.**

*Eu me chamo q[Q]uincas, eu sou um menino que gosto muito de estudar [ ], g[G]osto de ir au[o] cinema, brincar, escolher roupa no shopping. Ele tem [tenho] 12 anos, e o meu nome todo é Quincas Borba da Silva, [.] o[O] nome “Quincas” vem de seu [meu] tataravô, e sua [minha] mãe se chama Sancha da Borba da Silva e o nome de[o] seu [meu] pai é Justino Santos da Silva Junho.*

*Eu gosto de mu[ ]sicas de[o] ritmo rock e minha mu[ ]sica preferida é “Wai Hanna Gol”. [E]eu estudo na Escola Machado de Assis [há mais de sete anos] e [.] m[M]eu[s] filme[s] preferido[s] é [são] “Uma prova de amor” e “Um amor para recordar”.*

*Eu moro na rua Botafogo, casa 20, em Barbacena.*

*~~Eu estudo a mais de sete anos na Escola Machado de Assis, e [m[M]inha comida preferida é o suc[s]hi.}~~*

*Eu sou de[s]ende[n]te de índio e japonês e piauiense [piauiense].*

*Quando eu crescer, quero ser ... para poder...*

*Reescrever, observando as correções e ajustes feitos!*

Por fim, o recorte (29), a seguir, corresponde à versão reescrita do texto (28) produzida por Quincas a partir das orientações dadas pela professora:

(29) Reescrita do texto de apresentação em 1ª pessoa (23.05.13).

**Um pouquinho de mim.**

*Eu me chamo Quincas, eu sou um menino que gosta muito de estudar.*

*Gosto de ir ao cinema, brincar, escolher roupa [no] shopping.*

*Tenho 12 anos, e meu nome todo é Quincas Borba da Silva.*

*○ nome Quincas “Quincas” vem de meu tataravô.*

*Minha mãe se chama Sancha da Borba da Silva e o nome do meu pai é Justino Santos da Silva Junho.*

*Eu gosto de músicas do ritmo rock e minha música preferida é “Wai Hanna Gol”.*

*Eu estudo há mais de sete anos na Escola Machado de Assis.*

*Meu filmes preferidos são “Uma prova de amor” e “Um amor para recordar”.*

*Eu moro na rua na rua Botafogo, casa 20, em Barbacena.*

*Minha comida preferida é o sushi.*

*Eu sou descendente de índio e japonês.*

*E sou piauiense.*

*Quando eu crescer, quero ser perito<sup>29</sup> para poder ver as pessoas por dentro.*

*→ Descendente*

*\* Não precisava dividir o texto em tantos parágrafos! Três estava bom!*

Essas produções revelam alguns aspectos que indicam o modo como a professora Sofia escuta o processo de aprendizagem do aluno. Como não é nosso propósito aprofundar a análise dos problemas que há nesses textos, discutiremos apenas sobre um aspecto: coesão textual, mais precisamente a referencial, já que, como vimos nos recortes (25) e (26), os alunos tiveram algum tipo de contato em sala de aula.

O recorte (27) apresenta a transcrição de uma produção escrita em 3ª pessoa. Como podemos observar, há bastante repetição do nome e do pronome que Quincas utiliza para falar de si: “O Quincas” e “ele”, sinalizando desconhecer ou não ter se apropriado de outros tipos

<sup>29</sup> A marcação grafada em cor cinza nesse texto diz respeito a um acréscimo a lápis feito pela professora.



de coesão para retomar quem fala, como, por exemplo, a coesão semântica, lexical, etc. Além disso, merece destaque nesse texto o fato de o aluno oscilar entre primeira e a terceira pessoa verbal, o que ocorre talvez em virtude da própria atividade: falar de si em terceira quando o aluno está acostumado a usar a primeira para se autorreferenciar. Vale ressaltar que esse texto apenas serviu de base para o seguinte, pois não foi corrigido pela professora.

Quanto ao texto de apresentação em 1ª pessoa (28), observamos que o aluno tem problemas para retomar o personagem de quem está falando, como era de se esperar, já que isso ocorreu também em (27); todavia, a repetição em (28) recaiu sobre os pronomes em 1ª (“Eu”, meu etc.). Observamos, ainda, que em (29) Quincas manteve, embora com menor recorrência, a oscilação entre 1ª e 3ª pessoa verbal, como podemos observar no primeiro parágrafo nos termos “Ele tem”, “seu” e “sua”. Contudo, entendemos que o aluno não tenha dificuldades em perceber a diferença entre 1ª e 3ª pessoa verbal, mas oscilou nesse aspecto em (27) e (28) por motivos diferentes; no primeiro caso, pela dificuldade de “separar-se de si” para falar de si mesmo; enquanto no segundo, por recorrer a pronomes que já estavam no texto-base, mas deveriam ser adaptados para a 1ª pessoa; logo, houve falha no momento de adaptar, que, em alguns momentos, consistiu em “copiar”, com isso seu texto manteve alguns resquícios do primeiro.

No que diz respeito à escuta feita pela professora em (28), observamos que há indícios de que ela privilegiou uma avaliação formal, baseada em regras gramaticais, como as apresentadas nos critérios de avaliação de texto escrito definidos em sala de aula (*ortografia, acentuação, pontuação e concordância*), deixando de lado, por sua vez, os problemas mais significativos, como, por exemplo, os de coesão causados pela repetição demasiada dos mesmos referentes, levando à reescrita feita pelo aluno, citada em (29), a manter tais problemas. Observamos, ainda, que a professora, ao considerar incompleto o texto de Quincas, acrescentou informações para “completá-lo”, a saber: “Quando eu crescer, quero ser... para poder...”. Sobre esse fato destacamos que esse tipo de acréscimo ocorreu em vários textos produzidos nessa atividade, o que consideramos ter sido feito, provavelmente, para lhe conferir progressão textual e uma finalização.

Durante o bimestre que acompanhamos as aulas ministradas pela professora Sofia, houve um posicionamento de escuta e intervenção que se destacou dos demais assumidos por ela no desenvolvimento das atividades de produção escrita dos alunos. Isso ocorreu quando a docente teve contato com um texto de apresentação (produzido na mesma atividade que gerou os três últimos recortes citados) no qual identificou várias dificuldades, principalmente no que

toca a ordem das ideias nos parágrafos. Então, para ajudar a aluna que o produziu a melhorar sua produção, a professora reescreveu o texto dela. Vejamos, a seguir, o texto da aluna:

(30)(1ª versão do texto de apresentação produzido por Virgília)

#### Minha história

Meu nome é Virgília tenho 11 anos estudo na escola Machado de Assis esto na 5ª serie, Meus prato favorito é Arroz Paraense, vatapa e roz bife, eu adoro frutas só tem uma que eu não gosto é popunha, eu adoro ir ão cinema e na Fox-video eu gosto de fazer amigos, gosto de jogar vídeo game, bricar de boneca, de pira-pega, de pira-alta e pira cola, eu gosto Muito de comer por mim lá em casa como qualquer coisa pra falar a verdade “eu não vivo sem batom” é um chocolate gosto de ajudar a minha mãe em augumas tarefas de casa.

Eu adoro super-Heros principalmente da marvel e da Liga da justiça e x-mem, a minha cores favoritas é Azul, laranja, preto, verde, cinza as minhas disciplinas favoritas são e portugues, Artes, ciencias, historia, eu adoro faze artes em casa des dos 4 anos<sup>30</sup>.

Observemos, a seguir, no recorte (31) a reescrita do texto da aluna feita pela professora Sofia:

(31)(Adaptação feita pela professora Sofia na 1ª versão produzida por Virgília)

*Meu nome é Virgília, tenho 11 anos, estudo na escola Machado de Assis, estou na 5ª série.  
 Fu gosto muito de comer, por mim lá em casa como qualquer coisa. Pra falar a verdade, “eu não vivo sem batom”, que é um chocolate. Meus pratos favoritos são arroz paraense, vatapá e rosbife.  
 Fu adoro frutas, só tem uma que eu não gosto, pupunha.  
 Fu adoro ir ao cinema e à Fox Video. Fu adoro super-heróis, principalmente da Marvel e da Liga da Justiça e X-man. Fu gosto de fazer amigos, gosto de jogar videogame, brincar de boneca, de pira-pega, de pira-cola. Gosto também de ajudar a minha mãe em algumas tarefas de casa.  
 As minhas cores favoritas são azul, laranja, preto, verde, cinza. As minhas disciplinas favoritas são Língua Portuguesa, Artes, Ciências, História. Fu adoro fazer artes em casa, desde os 4 anos.  
 No futuro, pretendo ser .....para poder.....*

Primeiramente, destacamos que, buscando reproduzir fielmente o trabalho da professora, em (31) formatamos sua produção de reescrita com a mesma fonte da letra usada por ela, que, provavelmente, visava aludir a um texto manuscrito. Quanto à escuta das dificuldades da aluna, observamos que a professora reescreveu seu texto a fim de ajudar a garota a identificar o problema que há na organização dele. A docente, na reescritura do texto, aproveita as ideias da própria aluna e muda as sequências enunciativas, o que, por um lado, favorece que a aluna verifique a diferença na organização de ambos – o texto original e a reescrita; por outro, deixa subentendido que as ideias da garota são boas, mas se encontram desorganizadas.

<sup>30</sup> Nesse texto, não assinalamos as marcações feitas pela professora Sofia ao corrigir o texto da aluna.

Entendemos que essa ação da professora pode ser vista como uma “atitude colaborativa”<sup>31</sup>, no sentido de Riolfi et al. (2008, p. 166). Ressaltamos, todavia, que estamos chamando de “atitude colaborativa” não a ação de a professora acrescentar sua palavra no texto da aluna, já que o acréscimo do enunciado sobre os planos para o futuro, como vimos no recorte (28), é feito na maioria dos textos dos alunos, mas a atitude da professora de “emprestar o seu modo de organizar” ao texto da aluna, uma vez que a organização, assim como as palavras, pode variar em função das escolhas do enunciador.

Dessa forma, consideramos que a atitude da professora em (31) aponta para uma escuta ativa da aprendizagem do aluno, na medida em que ela se responsabiliza por seu progresso no processo de ensino-aprendizagem de LP. A atitude em si não é uma “ideia original”, mas revela que a professora não só escuta, como age, ou seja, ela faz um diagnóstico do problema do aluno e apresenta o “remédio” para solucioná-lo.

Verificamos, a partir da análise dos exemplos acima, que a professora Sofia, ao assumir o lugar de escuta da aprendizagem do aluno na atividade de produção escrita, assume diferentes posições: orienta o aluno individualmente, buscando diagnosticar seu problema e dar sugestões para resolvê-lo, como vimos em (26); “corrige” os textos dos alunos privilegiando o ensino gramatical, em detrimento do textual, como percebemos nos recortes (28) e (29); e assume uma “atitude colaborativa” na produção do aluno, no sentido de fazer intervenções e assumir a responsabilidade por elas, como vimos em (31). Ou seja, a professora inscreve em seu gesto de escutar diferentes FD que colocam em cena ao mesmo tempo discursos que privilegiam uma escuta diagnóstica, a tradição gramatical (correção) e uma ação participativa, que se relacionam na produção da aula e, muitas vezes, entram em polêmica, já que inscrevem diferentes perspectivas em um mesmo espaço discursivo.

#### 4.2.3.3 *Escutando os avanços do aluno*

Discorreremos, nesta seção, sobre a escuta que chamamos de “valorativa”. Trata-se do modo como a professora Sofia compreende e atribui algum juízo de valor aos avanços dos alunos. Para tanto, apresentamos, a seguir, dois textos, produzidos por diferentes alunos, a fim

---

<sup>31</sup> Riolfi et al. (2008, p. 166) sugerem que o professor, em um primeiro momento, “empreste” suas palavras ao aluno, o que denominam de “atitude colaborativa”, que se realiza quando o professor colabora com produções pouco elaboradas do aluno, visando torná-las bem escritas o suficiente para que, posteriormente, este possa “perceber a distância que separa suas produções do padrão de texto esperado para sua faixa etária e nível de escolaridade”.

de fazer um cotejamento entre o tratamento que receberam e, com efeito, encontrar indícios de como a professora os escuta:

(32)(Texto de apresentação produzido por um aluno)

**A minha história**

Meu nome é Raimundo dos Santos Silva, tenho 11 anos, sou estudante da Escola Machado de Assis, localizada em Belém do Pará, onde nasci, no dia 04 de abril de 2002. Eu gosto de música pop americana e de algumas músicas paraenses, eu moro com três pessoas: Maria da Glória dos Santos Silva, minha irmã, Eugênia dos Santos Silva, minha mãe e Prudêncio dos Santos Silva, meu pai, na pass. das Flores, nº 02.

Em 2009 eu fiz uma viagem para São Luis, no Maranhão, que foi a viagem mais marcante da minha vida, eu adoro as comidas de lá. Eu levo uma ótima vida: não tenho problemas com meus pais, me dou bem com minha irmã e eles me amam assim como eu amo eles!

Eu adoro o Pará, meu orgulho é ser paraense, sou uma pessoa calma e divertida que adora conhecer novas pessoas.

*Muito bem, Raimundo!  
Parabéns pelo texto muito bom!*

(33)(Texto de apresentação produzido por uma aluna)

***Um pouco da Minha historia de vida***

Meu nome é: Marcela Alcântara, tenho 12 anos, nascir no dia 05/03/2001, às 5: 45 da manhã. Eu gosto muito de tar com a família reunida gosto muito de Brincar com os meus Irmãos, meus amigo, primos... . Eu gosto muito de mexer no computador, ficar mandando mensagem para os amigos. Eu gosto muito de ouvir hinos, musicas...

Eu sou da igreja evangelica quase toda minha familia e da igreja menos meus dois tio. mais em fim eu gostava muito de escutar as musicas de Michael Jaquison, o rei do pop pena que ele gá morreu. minha mãe e muito carinhoza comigo ela me ensina muitas coisas. meu pai também é carinhozo mas eu não moro com ele... ele se separou da minha mãe... hoje ele tem outra familia mas eu gosto muitos da outra familia do meu pai.

Eu vivo mas com minha avo do que com a minha mãe. mas eu amo as duas. Em fim Eu gosto de comer a macarronada que a minha mãe faz e muito gostosa. minha mãe e meu pai cosinham muito bem meu pai faz uma comida deliciosa. Meu pai é um cozinheiro de primeira kkkk...

*No futuro quero ser..... para poder.....*

Antes de realizarmos a análise dos textos transcritos nos recortes (32) e (33), gostaríamos de fazer algumas observações: o que está grafado em cor vermelha corresponde ao que a professora escreveu na produção dos alunos; em (32), não foram grafadas as correções feitas pela professora, em virtude de não termos tido acesso ao texto original, mas à sua cópia, o que dificultou que distinguíssemos em vários lugares as marcações da professora. Destacamos que o foco dessa análise não é propriamente o texto dos alunos, mas a relação da palavra da professora manifestada nos acréscimos feitos por ela nesses dois textos.

Ao lermos (32), verificamos que se trata de um texto de apresentação bem escrito, haja vista se tratar de uma produção de um aluno da 5ª série. No plano formal, praticamente não há problemas; já no plano do conteúdo, percebemos em certos lugares a mistura de algumas informações de campos semânticos distintos, mas nada que prejudique a clareza e a

fluência do texto. Enfim, de fato, é um texto que justifica sua valorização explícita pela professora, quando enuncia: “Muito bem, Raimundo! Parabéns pelo texto muito bom!”.

Segundo Riolfi et al. (2008, p. 195), para fazer um diagnóstico, o professor deve tentar identificar “para além das aparências, o estado do conhecimento acerca da Língua Portuguesa já sistematizado pelo aluno” quando ele chega à sala de aula. Partindo dessa ideia para avaliar os textos citados, percebemos que Raimundo já ingressara na 5ª série com um domínio no que toca a estrutura textual, já que sua produção foi realizada no terceiro dia de aula. Esse domínio, por sua vez, já o situa em um lugar diferente do resto da turma, já que os outros alunos ainda não estão nesse estágio no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, seu texto traz informações banais, como a maioria dos textos de apresentação de alunos dessa série.

Já em (33), embora o texto não tenha recebido nenhum comentário valorativo, mas complementações acerca do que poderia ser melhorado, além de correções de natureza formal (não assinaladas na transcrição), observamos que apresenta informações que constroem uma posição mais singular. Quanto à norma padrão, como podemos observar, apresenta muitos problemas de várias ordens, principalmente os de natureza formal, além de alguns problemas de coesão textual, já que há bastantes repetições, as quais poderiam ser evitadas.

Seu conteúdo o distingue não apenas do texto citado anteriormente, mas também dos outros textos de apresentação produzidos pela turma. Sua distinção está relacionada ao fato de a aluna não descrever apenas o que fora sugerido pela professora (gostos, escola, família etc.), mas acrescentar outras informações pessoais: sua religião, o fato de seus pais estarem separados e ela ser criada pela avó (não citou apenas nome dos familiares), seus sentimentos, entre outros. Até mesmo a transcrição da risada “kkkkk” – mecanismo enunciativo que a menina usa para demonstrar o orgulho que sente pelo pai – embora seja um recurso usado em texto da internet, garantiu certa singularidade a seu texto, já que remete a seu autor, no caso, uma garota de 12 anos que adora computador. Enfim, consideramos que, apesar dos problemas formais, trata-se de um bom texto, já que indica não ter como único objetivo cumprir a tarefa de produzir um texto e entregá-lo ao professor, mas aponta para o prazer em escrevê-lo.

Outro ponto que chama atenção é o acréscimo de palavras pela professora ao título do texto (33), por considerar, provavelmente, que esteja incompleta a informação veiculada. Trabalhamos com a pressuposição de que tal inserção deveu-se ao fato de o título “Minha história de vida” evocar um discurso de que a história da aluna teve início, meio e fim, enquanto o acréscimo “parte da...” sugere que se trata de um relato que se constitui apenas

como parte da história de vida da aluna, já que há muitos outros aspectos de sua vida que não foram mencionados.

Por outro lado, ao compararmos as observações da professora no texto (32) com as do (33), percebemos que ela acrescentou palavras neste, mas não naquele, embora ambos guardem entre si algumas semelhanças. O primeiro contém apenas parte do segundo: “A minha história”, deixando de fora o termo “vida”; todavia, este termo está pressuposto no enunciado, visto que tal expressão aciona memórias discursivas que mobilizam o discurso de que se trata da história de vida de alguém, o que é reforçado pela presença de dois determinantes “a” e “minha”, ou seja, não é qualquer história, mas, especificamente, a única história do aluno; Logo, o título do (32) mantém com o do (33) uma relação interdiscursiva, em que ambos podem levar o interlocutor a interpretar que se trata da história completa de alguém, mas não parte dela. Enfim, se o acréscimo da expressão “Um pouco da...” foi feito para garantir a mais clareza ao título, isso deveria ter sido feito nos dois. Sendo assim, esses diferentes posicionamentos apontam para uma assimetria na escuta que atuou em ambos.

Sobre o acréscimo de um parágrafo final ao texto (33): “No futuro, pretendo ser... para poder...”, dois pontos merecem destaque: o primeiro diz respeito ao fato de o texto anterior (32) não ter sofrido tal intervenção, apesar de não relatar perspectivas para o futuro; o segundo ponto relaciona-se ao fato de a professora ter usado esse mesmo recurso na maior parte dos textos de apresentação dos alunos que não relataram seus planos para o futuro, como podemos constatar, por exemplo, em (28) e (31) (ver seção 4.2.3.2).

Essa intervenção feita pela professora aponta para uma escuta homogeneizante das produções dos alunos, o que se deve, provavelmente, ao fato de ela, via de regra, escutar, olhar, compreender a produção dos alunos da mesma forma, desconsiderando os motivos que podem tê-los levado a silenciarem-se quanto a falar do futuro. Tal silenciamento pode ter ocorrido não só por esquecimento ou por falta de domínio da produção de texto de apresentação, mas também porque os textos foram produzidos por crianças, que talvez, em virtude da pouca maturidade, ainda não tenham refletido sobre sua futura profissão e para que esta serviria, ou mesmo não tenham achado relevante falar disso.

A inserção da palavra da professora no final dos textos dos alunos aponta para a inscrição dos ritos pessoais que definem as restrições de seu discurso, ou seja, a professora fala do lugar de quem acredita que os alunos tenham de fazer planos para o futuro, partindo do princípio, segundo a cultura escolar, de o papel da escola é preparar o aluno para o mercado de trabalho, para entrar em uma universidade etc.

Assim, a inscrição da palavra da professora aponta para uma espécie de escuta “modelo”, em que ela avalia o texto do aluno a partir de uma “grade de leitura mental”, que privilegia aspectos formais dos textos, como os definidos nos critérios de avaliação de texto escrito (ortografia, acentuação, pontuação e concordância), em detrimento do conteúdo, ignorando, por sua vez, a heterogeneidade constitutiva tanto do texto quanto do sujeito. Essa uniformização dada ao tratamento dos textos contraria a natureza dos indivíduos, que “não reagem nem aprendem todos do mesmo modo; sob uma base biológica comum, que permite a organização do conhecimento, são muitos os processos pelos quais se dá a aprendizagem” (BRITTO, 1997, p. 25).

Além disso, o posicionamento de escuta assumido pela professora em (32) e (33) indica que a avaliação que ela faz dos textos dos alunos baseia-se em categorias da textualidade ou, sobretudo, da gramática, ignorando, por sua vez, o funcionamento discursivo, na medida em que (32), por ser formalmente “bem escrito”, foi valorizado; ao passo que (33), por ser formalmente “mal escrito”, obteve uma resposta que não valorizou o que ele tinha de melhor: a subjetividade.

Há, portanto, na posição assumida pela professora Sofia como escuta dos avanços do aluno, assim como na escuta de suas dificuldades (ver seção 4.2.3.2), indícios de que ela se filia a várias FD; todavia, na produção textual dos alunos, há dominância da FD que privilegia o discurso do ensino gramatical, que defende que o texto seja avaliado por meio de categorias gramaticais. Por outro lado, esse posicionamento se distingue do que ela assume no desenvolvimento de outras atividades na produção da aula, quando coloca em circulação diferentes discursos de perspectivas diferentes, sem atribuir um estatuto maior ao discurso da tradição escolar, em relação aos demais, mas fazendo-os coexistirem de tal modo que concorram para a constituição de uma proposta de ensino que vise, fundamentalmente, o ensino-aprendizagem do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos e analisamos como se constitui a autoria assumida pela professora colaboradora nas aulas de LP de uma turma de 5ª série de uma escola pública de Belém-PA. Em linhas gerais, os resultados alcançados com as análises realizadas indicaram que a professora Sofia assume a função-autor em suas aulas e que estas, por sua vez, podem ser qualificadas como positivas, pois geraram bons resultados para os alunos. Vejamos, então, como essa função enunciativa se constituiu.

O trabalho autoral da professora tem início no projeto de pesquisa, coordenado por ela, o qual desenvolve com uma equipe de professores que orientam suas aulas por ele, favorecendo seu planejamento. As análises revelaram ser o projeto ponto central da produção das aulas, como pudemos observar na seção 4.1.1, o que contribuiu para que a docente colocasse diferentes FD em circulação, convocando o discurso da escola, da universidade, do Estado, entre outros, sem se tornar incoerente.

Quanto à produção do material de ensino, verificamos que a função-autor assumida pela professora Sofia se inscreve de diferentes maneiras: escritora e autora; autora individual; autora em parceira; autora como instância que seleciona e copia um material já existente que esteja em consonância com seus objetivos; autora como instância que seleciona e adapta o material de outrem às suas próprias necessidades. Ou seja, a professora mobiliza textos vindos de lugares diferentes, sinalizando que possui autonomia e goza de certa liberdade para escolher *o que* e *como* produzir seus materiais de ensino, desde que atendam a seus objetivos de ensino e aprendizagem.

Verificamos que o trabalho realizado pela professora Sofia, ao selecionar ou produzir os textos a serem mobilizados nas aulas, é orientado por critérios que obedecem a uma “lógica própria” – um sistema de princípios ou regras que orientam seu discurso – que está relacionada à sua identidade e ao seu estilo, refletidos em suas aulas. Estas, por sua vez, são orientadas pelo projeto coordenado por ela, o qual define algumas temáticas do discurso pedagógico a serem contempladas nas aulas, especialmente, Bivalência, interculturalidade, narrativas tradicionais, intertextualidade e cultura africana, funcionando como elos responsáveis pela articulação entre suas aulas. Assim, consideramos, que a assunção da função-autor está relacionada à produção de aulas que se integrem, construindo um todo interpretável e coerente.

Vale ressaltar que as aulas na turma pesquisada foram ministradas não só pela professora Sofia, mas, também, por duas outras professoras (uma estagiária e outra estagiária



substituta). Isso não descaracteriza o conjunto de aulas observadas, visto que o trabalho realizado por estas fazem parte da aula tanto quanto o da professora Sofia. Ademais, a participação dessas duas professoras nas aulas investigadas reforçou a ideia de que as aulas da professora Sofia possuem um determinado encadeamento que define o que será incorporado a tal conjunto e o que será agregado “marginalmente”.

Quanto ao desenvolvimento das aulas, a fim de investigar a constituição da função-autor inscrita nos lugares enunciativos assumidos pela professora Sofia, analisamos as posições enunciativas ocupadas por ela em três macrolugares discursivos: locutor, voz didática e escuta (entre os quais não há fronteiras). A adoção dessas três categorias de análise demonstrou ser produtiva como dispositivo teórico-metodológico, pois nos permitiu encontrar indícios de como se constitui a autoria assumida pela professora, ao revelar os pontos mais fortes e os mais fracos na produção da aula.

No que diz respeito ao lugar de voz didática, destacamos alguns pontos sobre o posicionamento da professora: no desenvolvimento das atividades, inscreve um discurso que ora impõe como o aluno deve resolver as atividades propostas, ora lhe confere certa autonomia; no desenvolvimento das aulas, ilustra e contextualiza os objetos de ensino, auxilia o aluno na resolução de suas atividades e abre espaço para que ele participe, manifeste sua opinião e faça críticas, mesmo que estas sejam destinadas a ela própria; nas atividades de *leitura, produção oral e produção escrita*, assume um dizer que se filia a diferentes FD, nas duas primeiras atividades, o discurso dominante toma como base do ensino o texto narrativo, enquanto na última, o ensino gramatical. Esse trabalho indica que, ainda que a professora se filie a FD diferentes, transita de uma a outra, sem se tornar incoerente. Por conseguinte, revela se tratar de uma proposta de ensino autoral, pois a professora faz a filtragem ou seleção do que poderá fazer parte das aulas, ao reconhecer enunciados pertencentes a sua própria FD nas atividades e os que “violam” os princípios que regulam suas aulas (“competência interdiscursiva”) e ao “costurar” ou “traduzir” o enunciado do outro, para dentro de seu próprio discurso. Isso pôde ser constatado, por exemplo, no esforço da professora para inserir e articular o texto *Mapa dos idiomas mais falados na atualidade* e sua atividade complementar com as demais aulas, cujo eixo central é o texto narrativo, sem romper com seu encadeamento (ver seção 4.2.1.2).

Ao ocupar o lugar de locutor, a professora buscou criar condições de produção favoráveis para trabalhar com os saberes científicos. Para tanto, recorreu a diferentes estratégias enunciativas ao tomar a palavra: controlou situações que pudessem comprometer o desenvolvimento das aulas; mobilizou uma linguagem que, ao mesmo tempo em que a

aproxima do aluno, define muito bem o lugar enunciativo de ambos e distribuiu bem os papéis de cada um na enunciação. Verificamos, portanto, que a professora, ao ocupar tal lugar enunciativo, assumiu a responsabilidade não só de gerenciar criteriosamente as trocas verbais na aula, mas de manter o fluxo da aula.

No que tange ao lugar de escuta da aprendizagem dos alunos, observamos que a professora compartilha com eles o direito à palavra; assume uma “escuta pessoal”, ao abrir espaço para que falem de si mesmos; autoriza-os a manifestarem sua opinião sobre o funcionamento da escola, da aula etc.; identifica as dificuldades deles e tenta suplantá-las, orientando-os; assume juízos de valor na avaliação da produção escrita, ao fazer comentários valorativos a bons textos, e ao silenciar-se diante dos textos que não julga tão bons etc. Contudo, constatamos que, em algumas situações, a escuta feita pela professora não se realizou plenamente. Isso ocorreu quando se dispõe a escutar as produções textuais dos alunos e privilegiou a correção gramatical, em detrimento dos aspectos linguísticos e discursivos do texto, convocando, assim, um discurso da tradição escolar. Esse posicionamento assumido pela docente a leva a realizar uma escuta parcial da aprendizagem do aluno, pois focaliza aspectos formais e negligencia uma série de conhecimentos dos quais os alunos deve se apropriar para produzir bons textos.

Compreendemos, então, a partir da análise dos dados, que as diversas posições enunciativo-discursivas que a professora ocupou no planejamento da aula, na interlocução com os alunos, na produção do material de ensino etc., articularam-se de tal modo que constituíram um trabalho autoral. Destacamos, todavia, que o fato de a professora ter se filiado, em algumas situações, a FD que não estão em consonância com os posicionamentos assumidos por ela na maioria das aulas não significa que deixou de assumir a função-autor, mas, sim, que a autoria na produção da aula se constitui em uma prática multifacetada, produzida por um sujeito marcado pela dispersão. Isso quer dizer que temos de considerar que estamos lidando com instâncias heterogêneas. Sendo assim, os resultados da análise mostram que a assunção da função-autor não pressupõe um professor que defina uma proposta e a siga passo a passo, sem que esta sofra modificações. Se assim fosse, estaríamos desprezando a aula enquanto *acontecimento*.

Ressaltamos que alguns fatores contribuíram para a assunção da autoria pela professora Sofia: exerce sua prática docente em uma escola que ela cria um ambiente propício, na medida em que possui uma boa infraestrutura física, oferece boas condições de trabalho, incentiva o desenvolvimento de pesquisas pelos professores e coordenadores, entre outros; possui boa formação, com pós-graduação, não só ela, mas a maioria dos professores

com quem desenvolve um projeto de pesquisa na escola; tem experiência de mais de vinte anos na área do magistério, assentando suas pesquisas em narrativas amazônicas orais (o que explica sua escolha em tomar o texto narrativo como base de suas aulas); ocupa um lugar de liderança na escola, como coordenadora de um projeto, indicando, com isso, que está razoavelmente próxima do meio acadêmico universitário.

Sendo assim, entendemos que a assunção da função-autor na aula não é determinada pela filiação do professor à determinada proposta de ensino (fundamentada, por exemplo, na *sequência didática*, na *aula como acontecimento*, entre outras) pela qual demonstra ter simpatia e aderir a uma certa linha (interacionista, centrada em texto e gênero etc.), já que ele nunca inscreve seu ensino numa *tabula rasa*. Isto é, o professor tem que se haver com uma cultura escolar que não está em branco e com a qual não pode simplesmente romper. Logo, a função-autor não consiste em aderir a uma perspectiva, mas em criar condições para que uma ou várias perspectivas teórico-metodológicas possam coexistir – para que as diferentes FD que estão no campo do ensino de língua possam “interpretar-se umas as outras” para que a aula se constitua.

Uma das maiores dificuldades que o professor enfrenta para tornar seu discurso interpretável, diante da diversidade de FD que se inscrevem em seu dizer, consiste no fato de ter de mobilizar mecanismos linguísticos e discursivos que garantam coerência entre os diversos discursos inscritos nos textos mobilizados na aula (LD, abordagem teórica, atividades etc.). Para tanto, o professor não pode simplesmente se filiar a diferentes perspectivas teórico-metodológicas, mas pesquisar as que, de fato, o ajudarão a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem do aluno. A autoria do professor, portanto, está relacionada às ações de *pesquisar*, *refletir* e *agir* sobre sua prática docente, como postula Geraldi (2010).

Destacamos que não tivemos a pretensão de esgotar as possibilidades de discutir a autoria da aula (o que seria impossível), mas de refletirmos sobre essa prática a partir de uma determinada perspectiva teórica. Contudo, muitas outras ainda podem e devem ser realizadas, uma vez que discutir esse assunto não só tem o poder de provocar o professor, mas, sobretudo, de levá-lo a refletir, frequentemente, sobre sua prática docente e – quem sabe – de fazê-lo abandonar a *mesmice* a que está acostumado (“executar” aulas produzidas por outrem) para assumir a função-autor na sua aula.

## REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. **A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de S. Paulo**. 2005.261f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2005.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Trad. L. B. Barbisan e V. N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBOSA, M. V. **A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula**. 2008. 381f. Tese (doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2008.
- BELINTANE, C. A autoria didática em rede. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. (Org.) **Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas**. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas (SP): Pontes, 1989.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**, São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wpcontent/uploads/2009/07/tesefinalmaio2009final.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

BUNZEN, C. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. In: **Ao pé da letra**. 2001, p. 35-46. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%203.1/ClecioBunzen--Oantigoeonovotestamentolivrodidaticoeapostilaescolar.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

CARMAGNANI, A. M. G. Ensino apostilado e a venda de ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**, Campinas. SP: Pontes, 1999.

FERREIRA, A. B. H. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-164, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3015>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

FOUCAULT, M. (1969). **A arqueologia do saber**. Trad. L. F. B. Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. (1970). **A ordem do discurso**. Trad. L. F. A. Sampaio. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. (1969). O que é um autor? In: **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad. Inês A. D. Barbosa. Coleção: Ditos e escritos. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, N. M. T. **Um estudo das relações de (inter)subjetividade presentes na enunciação escrita de professores de língua materna**. 2003. 217f. Tese (Doutor em Letras: Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3416>>. Acesso em: 8 set. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/e-mail:contato@luckesi.com.br>>. Acesso em: 7 set. 2014.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MORAES, F. P. **Material didático de língua portuguesa**: autoria e constituição de apostilados da rede privada de ensino. 2012. 54 f. Monografia. Especialização em Estudos Linguísticos e análise Literária. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2012.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 4. ed. Campinas, SP: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

RIOLFI, C. R. et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

\_\_\_\_\_. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, C. R.; BAZOTTO, V. H. **O inferno da escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SIGNORINI, I. **Linguagem e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

SOARES, M. B. Português na escola: uma História de uma disciplina curricular. In: BAGNO M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre o livro didático. In: **Presença Pedagógica**, v. 12, nº 12, Belo Horizonte, Dimensão, nov. dez., 1996, p. 53-63.

SOUZA, D. M. Gestos de Censura. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**, Campinas. SP: Pontes, 1999.

# **ANEXOS**

## ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

1



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

## Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado Coordenador de Curso,

Você está sendo convidado a participar como colaborador para a execução do plano de trabalho da aluna **Francineide Paiva Moraes**, vinculada ao curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará.

Sua participação é totalmente voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo à relação com a equipe do projeto.

O objetivo do plano de trabalho da aluna é descrever e analisar os processos de elaboração de materiais didáticos e os resultados obtidos por professores que elaboram suas aulas, visando a uma discussão sobre a possibilidade de o professor assumir uma posição de autoria em relação ao seu ensino.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em receber a aluna como observadora em aulas da disciplina Língua Portuguesa. As aulas serão registradas por meio da escrita de um diário de campo. Ela também poderá requisitar cópias de materiais didáticos e produções dos alunos, e fazer entrevistas com alunos e professores, a fim de obter informações sobre os processos de elaboração dos materiais pelo professor e a percepção dos alunos em relação às aulas ministradas com base neles.

Seu nome, os nomes dos alunos envolvidos, e o nome da instituição serão preservados. Fragmentos do diário de campo e de materiais coletados durante as aulas poderão ser divulgados exclusivamente em trabalhos acadêmicos como comunicações orais, palestras e artigos científicos, com a garantia de sigilo quanto à identidade dos informantes.

Você receberá cópia deste termo de consentimento no qual constam os contatos e endereço institucional do coordenador do projeto, podendo utilizá-los para tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Francineide Paiva Moraes  
Pesquisadora – Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPA  
(91) 8826-7147  
fp\_moraes@hotmail.com

Thomas Massao Fairchild  
(91) 8414-8738  
Orientador

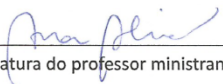
Prof. Msc. Lílian Siqueira  
Diretora da Escola de Artes e Letras/UFPA  
Data: 15/03/2014



## ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (Cont...).

2

Declaro que entendi os objetivos do plano de trabalho e os termos de minha participação e concordo em participar das formas discriminadas acima.

  
Nome e assinatura do professor ministrante da disciplina

  
Nome e assinatura do coordenador do curso  
Prof.ª MSc. Simone Almeida  
Diretora da Escola de Aplicação/UFPA  
Portaria Nº 0915/2010

Belém, 25 de Abril de 2013